



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRICIA ALVES SILVA

“MARIA, MARIA, MARIAS”: A trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBCAR do município de Grajaú - MA.

São Luís - MA
2021

PATRICIA ALVES SILVA

“MARIA, MARIA, MARIAS”: A trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBCAR do município de Grajaú - MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão *campus São Luís*, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Maria Alice Melo.

São Luís - MA
2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Alves Silva, Patrícia.

MARIA, MARIA, MARIAS: : A trajetória de
profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do
PROFEBPAR do município de Grajaú-MA / Patrícia Alves
Silva. - 2021.

136 p.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2021.

1. Egressas. 2. PROFEBPAR. 3. Profissionalização. I.
Melo, Maria Alice. II. Título.

PATRICIA ALVES SILVA

“MARIA, MARIA, MARIAS”: A trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBCAR do município de Grajaú - MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão *campus São Luís*, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Alice Melo.

APROVADA EM 28 /12 / 2021

Profa. Dra. Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Alda Margareth Silva Santiago
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

São Luís - MA
2021

Dedico essa pesquisa a todas as professoras egressas do curso de Pedagogia do PROFEPBAR, chamadas aqui simbolicamente de *Marias*. Em todas as turmas que trabalhei como formadora durante uma década conheci muitas Marias, elas tinham faces bem heterógenas, porém, quando uma das participantes desta pesquisa descreveu a avó materna, eu enxerguei todas elas. “Ela era uma mulher negra, com um pensamento para além do tempo dela, minha avó pensava grande, alto, no que se trata de estudo e de possibilidade que uma pessoa negra, pobre, pode alcançar. Ela achava de maneira muito assertiva que o estudo abria portas, horizontes, salva vidas” (Maria 4).

Peço licença para durante meus agradecimentos parafrasear o poema Abraçar e Agradecer de Maria Bethânea¹.

Chegar para agradecer e louvar! Louvar o ventre que me gerou, agradeço a minha família, pai e mãe, que me deram sedimento para que eu me tornasse a mulher que hoje sou. Agradecer ao meu criador, que me consagrou e com doçura sempre me acompanhou. Louvo também minha terra, a região Tocantina do Maranhão que me formou e me oportunizou a ser a Pedagoga que hoje sou.

Agradecer também a quem durante esse tempo foi meu chão, sustentando-me todas as vezes que caí, dando-me a mão e me levantando, Mayra Silva, Jónata Moura e Marcos Mosiel, sem vocês esse trabalho não seria possível. Agradecer aos amigos que hoje encontro diariamente na UEMASUL, mas que carrego no coração para vida toda, Elieusa Filgueiras, Edelblan Conrado e Raelson Lima, obrigada pela coragem de gostarem de mim, apesar de mim.

Agradecer a gestão superior da UEMASUL que permitiu e criou condições de trabalho durante o período de cumprimento dos créditos, apenas estudar nunca foi uma opção na minha trajetória. Agradecer a pequena equipe de trabalho que coordeno, Teresinha, Veronica e por último Mayra, o apoio e a colaboração diária de vocês fizeram esse desafio possível.

Agradecer as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA, por todos os conhecimentos e saberes compartilhados. Agradecer também ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, por todos os aprendizados, estudos e discussões sobre Paulo Freire, esses momentos alimentaram minha caminhada durante esse processo.

Agradecer os amigos que fiz na turma XX, vocês são companheiros muito valorosos, nunca imaginei encontrar pessoas tão humanas, solidárias e amorosas na pós-graduação.

Agradecer minha orientadora, professora Dr.^a Maria Alice Melo. Agradeço a liberdade de trilhar uma escrita identitária, agradeço também por todas as contribuições, assim como, pela serenidade como conduziu essa pesquisa, seus ensinamentos estão para além da academia.

Agradecer as marés altas, que viram meus sonhos de pernas pro ar e que levam para outros costados todos os males.

¹ Maria Bethânia Teles Veloso (2015).

Agradecer a tudo que canta no ar, as vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.

Agradecer ao milagre da vida!

Agradecer,

Ter o que agradecer.

Louvar e abraçar!

“Era preciso desenvolver um olhar e uma escuta diferenciada com aquelas centenas de vidas, de forma a combater qualquer percepção de que aqueles professores e aquelas professoras em formação representavam números no processo de profissionalização da função do professor no Maranhão” (ALCÂNTARA, 2016, p. 329).

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na linha de pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente do PPGE/UFMA. Intitulada como “*MARIA, MARIA, MARIAS*”: A trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR do município de Grajaú - MA. Teve como objetivo analisar a trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do programa supracitado. Nesse estudo, adotei a metodologia de pesquisa qualitativa em uma perspectiva crítica, para dar voz e visibilidade às alunas professoras de modo a por em relevo os elementos que constituíram a profissionalidade das egressas. O presente estudo, articula a pesquisa bibliográfica fundamentada em Nóvoa (1992), Sacristán (1999), Pimenta (1997), Libâneo (2015), Vicentini e Lugli (2009), Oliveira (2010), Tardif (2013), Brzezinski (2016), Gatti et al (2019) dentre outros que me permitiram compreender a profissionalização de professores no Brasil e os contextos formativos da profissão docente. A pesquisa documental envolveu os documentos formativos como ficha de matrícula e acompanhamento das egressas durante o curso, assim como o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do PROFEBPAR. Na perspectiva de dar voz e visibilidade a trajetória das egressas, utilizei a entrevista narrativa de Schutze (2011), assim como análise das narrativas por ele proposta. Os resultados da análise da trajetória de profissionalização das egressas revelaram que a definição de ser professora se deu antes da escolha consciente da profissão, estando associado às lembranças da infância, às brincadeiras e experiências escolares. O curso de graduação contribuiu para a construção da profissionalidade, por meio da aquisição de competências, hábitos e habilidades desenvolvidas na convivência escolar e profissional. Em síntese o curso de Pedagogia do PROFEBPAR desenvolveu um sentimento de pertença e engajamento a profissão docente.

Palavras-Chave: Profissionalização. PROFEBPAR. Egressas.

ABSTRACT

The present research is part of the research line: Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching Work of the PPGE/UFMA. Entitled as “MARIA, MARIA, MARIAS”: The trajectory of professionalization of the graduates of the Pedagogy course at PROFEBPAR in the municipality of Grajaú - MA. It aimed to analyze the trajectory of professionalization of the graduates of the Pedagogy course from the aforementioned program. In this study, I adopted the qualitative research methodology in a critical perspective, to give voice and visibility to student teachers in order to highlight the elements that constituted the graduates' professionalism. This study articulates the bibliographical research based on Nóvoa (1992), Sacristán (1999), Pimenta (1997), Libâneo (2015), Vicentini and Lugli (2009), Oliveira (2010), Tardif (2013), Brzezinski (2016), Gatti et al (2019) among others that allowed me to understand the professionalization of teachers in Brazil and the educational contexts of the teaching profession. The documental research involved training documents such as enrollment and monitoring of graduates during the course, as well as the Pedagogical Project of the PROFEBPAR Pedagogy course. In order to give voice and visibility to the trajectory of the graduates, I used Schutze's narrative interview (2011), as well as an analysis of the narratives proposed by him. The results of the analysis of the graduates' professionalization trajectory revealed that the definition of being a teacher took place before the conscious choice of the profession, being associated with childhood memories, games and school experiences. The undergraduate course contributed to the construction of professionalism, through the acquisition of skills, habits and skills developed in school and professional life. In summary, the PROFEBPAR Pedagogy course developed a feeling of belonging and engagement with the teaching profession.

Keywords: Professionalization. PROFEBPAR. Graduates.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Dados pessoais e profissionais das professoras egressas.....	23
QUADRO 02 – Professores com formação entre 1996 a 2004.....	48
QUADRO 03 – Dados da oferta do curso de pedagogia do PROFEBPAR /UFMA - 2010 2020.....	58
QUADRO 04 - Dados da oferta do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA, coordenação de Imperatriz – 2010 a 2020	59
QUADRO 05 - Dados dos acadêmicos do PROFEBPAR/UFMA polo de Grajaú-2010 a 2021.....	69
QUADRO 06 - Dados dos acadêmicos do curso de Pedagogia PROFEBPAR/UFMA polo de Grajaú – 2010 A 2021	72
QUADRO 07 - Entrevistas.....	78
QUADRO 08 - Estruturas processuais do curso de vida	82
QUADRO 09 – Aquisição de novos conhecimentos.....	107
QUADRO 10 – Mudança nas práticas pedagógicas	109
QUADRO 11 – Identidade docente	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Caminhos da pesquisa: Eu pus os meus pés no riacho/ E acho que nunca os tirei	17
1.1.2 E as professoras egressas? Quem são?	21
1.1.3 Como conhecer as histórias de vida e analisar as trajetórias?	23
2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SER E ESTAR NA PROFISSÃO.	26
2.1 O surgimento da profissão docente a partir da estatização dos sistemas de ensino: primeiras iniciativas do movimento de profissionalização no Brasil.	27
2.2 O movimento de profissionalização docente e a sistematização do sistema educacional: um marco regulatório para a formação docente;	35
2.3 Os retrocessos do Regime Militar e o caminhar da profissão docente até a atual LDB;.....	43
2.4 Profissão, profissionalização e profissionalidade docente;	50
3 FORMAR PROFESSORES NO BRASIL: O CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEBPAR NO POLO DE GRAJAÚ-MA;.....	53
3. 1 Formar professores, um breve contexto;	54
3.2 O PROFEBPAR da UFMA e a oferta do Curso de Pedagogia;	56
3.3 O Projeto Pedagógico do Curso – PPC: Alguns elementos para o perfil do egresso;.....	61
3.4 O PROFEBPAR em Grajaú: Um cenário de formação docente;	66
4.1 Escutar as professoras egressas: Um movimento para compreender as estruturas processuais do curso de vida;	76
4.2 Memórias da escola, os primeiros passos para a docência;	82
4.3 A escolha da docência e os caminhos de formação.	87
4.4 O Curso de Pedagogia do PROFEBPAR	92
5 AS IMPLICAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEBPAR NO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DAS EGRESSAS	104
5.1 “[...] então, o PROFEBPAR pra mim, mudou a minha visão como pessoa, como professora, como ser humano [...]”: A aquisição de novos conhecimentos.	107
5.2 “Então, quando eu iniciei o curso fui desconstruindo tudo aquilo que eu tinha aprendido na prática naquela escola”: Mudança nas práticas pedagógicas;.....	109
5.3 “Eu gosto de ser pedagoga, [...] eu acho que se eu não fosse pedagoga eu morreria de inveja de todas as outras pessoas que são”: Identidade docente.	112
CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	118
REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

Dar voz e visibilidade às trajetórias de profissionalização das egressas do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR, por meio das narrativas, é trazer à tona histórias, experiências e práticas pedagógicas que tecem uma rede de subjetividades. É também descobrir elementos da conjuntura política, social, econômica e educacional que se conectam às memórias pessoais e coletivas, é sobretudo, entrecruzar histórias e experiências.

As experiências profissionais foram se imbricando após minha formação, ora como professora da Educação Básica, ora como docente nos cursos de pedagogia de IES públicas e privadas de Imperatriz. Aliadas à docência em programas de formação de professores, elas marcaram minha trajetória profissional e, naturalmente, delinearão o objeto dessa pesquisa. Com isso, fui levada a partir dessas inquietações enquanto formadora, a refletir sobre as várias faces e implicações da formação de professores no Brasil, assim como, sobre os programas de formação emergencial.

Atentando-me especificamente para a questão da formação de professores no Brasil e as políticas de formações emergenciais, é que pude discutir o Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano das Ações Articuladas – PROFEBPAR, criado como política de formação e desenvolvimento profissional docente. Esse programa de formação emergencial nasceu de um acordo firmado no Maranhão, entre o Ministério da Educação - MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com três Instituições de Ensino Superior - IES públicas existentes em 2009, a Universidade Federal do Maranhão –UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA².

Essa política de formação foi implementada como forma de romper com a ausência de formação de professores, contribuindo assim, para a formação profissional de professores denominados aqui, alunos-professores³ em diversos municípios do interior do estado do Maranhão. Entre as cidades maranhenses que esse programa foi implantado, podemos citar especificamente a cidade de Grajaú, lócus da presente pesquisa.

Apesar de contar com a presença da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e outras duas faculdades privadas que ofertam cursos na modalidade a distância e semipresencial, o município de Grajaú, cidade localizada

² Mais adiante, falaremos mais sobre essa política de formação em nível nacional.

³ Termo utilizado por Pimenta e Lima (2012) para designar o professor que já exerce o magistério, o professor experiente que retorna à Universidade para a formação em nível superior.

na mesorregião maranhense e na microrregião do Alto Mearim do Maranhão, se apresenta como uma localidade que necessita de formação em nível superior para professores da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se justifica pela ausência da oferta do Curso de licenciatura em Pedagogia nas IES públicas, restringindo o acesso à formação específica para atuação nessa área. É nesse cenário que se estabelece a implantação do PROFEBPAR, oferecendo formação específica para professores de algumas áreas da Educação Básica.

Assim, desde sua implantação no ano de 2010, esse programa vem contribuindo para a formação em nível superior e, em consequência, para a profissionalização docente dos professores da região. Tendo em vista os aspectos apresentados, e como formadora do programa desde o ano de 2014 nesse polo, lanço um olhar reflexivo e analítico para a trajetória profissional desses professores, principalmente das alunas-professoras⁴ que se entrelaçam às minhas experiências como profissional da educação. A partir desse olhar para as trajetórias, arrisco compreensões, permitindo assim, um caminho para novas descobertas.

O presente trabalho tem como foco trazer para a análise e discussão, a trajetória de profissionalização docente das professoras egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR, buscando compreender o desenvolvimento da profissionalização mediante participação das egressas desse programa em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação, a melhoria da prática docente, num processo contínuo que se inicia antes do ingresso na profissão, no caso dos professores do PROFEBPAR, nos diversos espaços e momentos da vida de cada um, articulados a aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

Inicialmente, entendo a profissionalização docente como um conceito intrinsecamente articulado a aspectos relacionados às experiências e vivências adquiridas e construídas ao longo do cotidiano, da formação profissional e das maneiras de ser e estar na profissão. Vejo que esses fatores se constituem como essenciais para a construção da identidade profissional dos docentes. Em outros termos, compreendo que a profissionalização docente se remete ao processo de construção do significado da profissão, ao longo dos

⁴ Tendo em vista a predominância das mulheres na educação, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, utilizaremos como sujeitos da pesquisa as mulheres, pois como professora formadora do programa, observo a predominância de alunas - professoras, constituindo a maior parte do corpo discente do programa. É importante dizer que o processo de feminização do magistério se intensificou no Brasil em meados do século XIX, ocasionado principalmente pelo aumento da quantidade de mulheres que passaram a ocupar as chamadas Escolas Normais e pelo processo de expansão da escolarização feminina. Esses fatores foram fortemente influenciados por aspectos políticos, econômicos e sociais, como o processo de urbanização e industrialização, que contribuiu para a saída massiva dos homens da profissão docente em busca de outras oportunidades de trabalho.

diversos espaços de socialização dos sujeitos, desde a educação básica até o início da carreira docente.

No caso da profissionalização das professoras egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR, objeto da presente pesquisa, vejo que tal processo se dá nessa mesma perspectiva, isto é, por meio da construção do ser e estar na profissão, ao longo dos diversos tempos e espaços que as professoras ocupam (nas vivências da educação básica, até a formação em nível superior no curso de pedagogia do programa, e nas experiências que elas adquirem no cotidiano dentro e fora da escola).

Nessa perspectiva, é importante entender o conceito de profissionalização como um elemento qualificador do trabalho do professor. Assim, ao investigar tal elemento na trajetória das alunas-professoras do PROFEBPAR, pode-se compreender como o exercício do magistério foi se constituindo, como as competências da profissão foram se desenvolvendo, bem como a sua identidade. É no desenvolvimento desse conceito, atrelado ao de profissionalidade que se torna possível visualizar o trabalho docente e a contribuição do curso de Pedagogia nessa trajetória.

Nesse sentido, pode-se perceber, nos últimos anos, um aumento expressivo dos estudos e pesquisas sobre a questão da formação de professores no Brasil⁵. E, das diferentes temáticas pode-se observar um aumento expressivo no que diz respeito às políticas de formação de professores, envolvendo o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica – PARFOR⁶. Esse tema tem mobilizado alguns pesquisadores interessados em entender essa Política Nacional de Formação Emergencial, principalmente sua implementação em determinados municípios.

Essas pesquisas permitiram-me identificar vários elementos que constituem o PARFOR e seu funcionamento em instituições, como a Universidade Federal do Pará - UFPA e a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, fornecendo-me embasamento teórico e compreensão dessas experiências. Contudo, apesar desse interesse, ao fazer um levantamento sobre essas pesquisas, foi percebido que no Estado do Maranhão, sobretudo a cidade de Grajaú, lócus da presente pesquisa, ainda apresenta um déficit em relação a estudos, pois a predominância das investigações se dá principalmente em outras regiões. Entre essas pesquisas, cita-se Freires (2017), Santos (2015) e Silva Junior (2017) que pesquisam egressos, buscando saber quais as implicações da formação no curso de Pedagogia para a formação da

⁵ Dentre alguns autores que pesquisam a temática da formação de professores, podemos citar: Nóvoa (1992), Pimenta (1997), Libâneo (2015), Vicentini e Lugli (2009), Brzezinski (2016), Gatti et al (2019).

⁶ Será discutido mais adiante.

identidade docente, da prática docente e na melhoria de vida dos professores egressos do curso. Porém, suas pesquisas estão voltadas para a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e Universidade Federal do Pará - UFPA.

Já as pesquisas de Lima (2016) e Pereira (2016) sobre as implicações do curso de Pedagogia, na prática pedagógica desse aluno-professor e na representação social da identidade docente com sujeitos que ainda estão cursando, especificamente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, do Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual sou vinculada, permitiram-me conhecer as pesquisas já desenvolvidas sobre o curso de pedagogia do PROFEBPAR e o funcionamento do plano no Maranhão, inclusive, apresentam dados sobre os municípios de Imperatriz e Vargem Grande.

Nesse sentido, surge a necessidade de investigar o polo de Grajaú, para assim, aprofundar os estudos pertinentes a essa política de formação no Maranhão, principalmente nesse município, tendo em vista a escassez de pesquisas na região. Assim, a delimitação desse estudo nos serve como referência para análise do processo de profissionalização docente das professoras, entendendo que essa política de formação nacional contribui de forma significativa para a formação dessas profissionais, que além da formação específica, constroem suas profissionalizações nos mais diferentes espaços e momentos, articulados a aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

Diante disso, a problemática se dá em torno da seguinte questão: que elementos configuram a trajetória de profissionalidade das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR do Município de Grajaú - MA? A partir desse questionamento, especifiquei outras inquietações relevantes: Como se deu o processo de ingresso e permanência no magistério das professoras egressas do Programa? Quais as implicações do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR na trajetória das professoras egressas? Quais as implicações do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR no desenvolvimento da profissionalidade das egressas?

Assim, para fins de realização da pesquisa é utilizada a abordagem qualitativa. No sentido de compreender a profissionalização de professores no Brasil e os contextos formativos da profissão docente, fui tecendo um referencial teórico e metodológico, a partir de Nóvoa (1992), Sacristán (1999), Pimenta (1997), Libâneo (2015), Vicentini e Lugli (2009), Oliveira, (2010), Tardif (2013), Brzezinski (2016), Gatti et al (2019) e outros.

Esses autores trouxeram a essa pesquisa uma perspectiva de profissionalização docente como processo, como uma ação que indica desenvolvimento, movimento, ao longo da vida, da formação. Ou seja, houve movimento, transformação, desenvolvimento das

professoras, nesse caso, por meio das experiências vividas ao longo da carreira, no curso de Pedagogia, nas experiências profissionais, na escola e na comunidade.

Para isso, parti também de uma abordagem histórica do movimento de profissionalização no Brasil. Nessa perspectiva, a Profissionalização é o processo que busca transformar uma prática rotineira em profissional, fundamentada em um conjunto de saberes científicos, buscando um reconhecimento social e econômico. É relevante dizer que o “modelo” de profissão docente atual vem se estruturando há vários séculos, sendo delineado passo a passo, com o desenvolvimento da escola pública, dos sistemas escolares e dos modelos de formação de professores.

Nessa caminhada, utilizei de Oliveira (2010) para compreender a Profissionalização do magistério como um processo de construção histórica, que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação, especialização, carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando.

Nessa mesma concepção, Nóvoa (1992) define a Profissionalização como o processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam a sua autonomia. A profissionalização, nesse caso, melhora o *statuo quo* dos professores, e com isso, sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas voltadas para a educação.

A partir dos entendimentos e proposições levantados até aqui, busco atingir os objetivos deste estudo, por meio da análise documental e bibliográfica e da entrevista narrativa como técnica de coleta de dados. A proposta é trazer as narrativas das professoras, privilegiando o início da atuação como docente, o processo formativo no curso de Pedagogia do PROFEBPAR e as trajetórias profissionais, assim como, os elementos de profissionalidade. A seguir trarei explicações sobre como será articulada a utilização dessas técnicas para fins de realização da pesquisa.

Para além desses aspectos, é importante ressaltar um ponto significativo no que diz respeito à tessitura deste trabalho. Com o intuito de enriquecer as discussões aqui apresentadas, em alguns momentos, a escrita da pesquisa também segue a forma de narrativa, ora se utilizando de elementos discursivos para aprofundamento das temáticas, outrora narrando as trajetórias de vida. Essa construção se utiliza de elementos culturais como músicas populares, poemas, versos e expressões que se relacionam com as histórias e tramas de cada sujeito dessa pesquisa.

Nesse sentido, trago Nietzsche (2009, p. 10)⁷ que diz: "a vida sem a música é simplesmente um erro, uma tarefa cansativa, um exílio". Eu ainda arrisco a dizer que a vida sem a arte em geral, seria um terrível engano. "A questão da música também tem espaço na obra de Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia*, obra em que o alemão mais discorre sobre o papel fundamental da música na evolução do ser humano" (ROSSETTI e CRISTINA, 2017, p. 05). Diante disso, a partir do meu olhar, acredito que a utilização desses elementos contribuirá para o enriquecimento do trabalho, trazendo uma visibilidade mais fluída e enriquecedora para esta pesquisa.

1.1 Caminhos da pesquisa: Eu pus os meus pés no riacho/ E acho que nunca os tirei ⁸...

A presente subseção tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos desta pesquisa, visando descrevê-los, bem como compreender a trajetória da profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBCAR do Município de Grajaú - MA. Esta pesquisa nasceu das experiências e inquietações que vivenciei enquanto professora formadora do programa e que se coadunam a várias outras questões acerca da formação de professores no Brasil. Nesse caminho, também descrevo como minha trajetória de profissionalização docente se entrecruza à das professoras egressas do programa.

Em "*Eu pus os meus pés no riacho e acho que nunca os tirei*", parafraseando a música Força Estranha do cantor e compositor Caetano Veloso, o riacho é a escola pública, o lugar de onde nunca saí. Primeiro como aluna, durante a Educação Básica, depois enquanto acadêmica do curso de pedagogia, durante os estágios. Essas vivências no interior da escola pública foram se imbricando, ora como professora da rede estadual, ora como docente nos cursos de pedagogia, por meio do acompanhamento de práticas e estágios dos acadêmicos.

Com isso, o desejo de pesquisar a formação de professores no Estado do Maranhão, surgiu no final da graduação em 2008. Nesse mesmo período, também estava concluindo o curso de pós-graduação *latu senso* e iniciando minha atividade docente no Ensino Superior em uma Faculdade localizada na cidade de Imperatriz. Essa Instituição de Ensino Superior - IES oferecia um programa especial para formação de professores, onde atuei por 4 (quatro) anos.

⁷ O Nascimento da Tragédia

⁸ VELOSO, Caetano. Força Estranha (2018).

Esse Programa ofertava cursos de formação pedagógica em alguns municípios do interior do Maranhão. As disciplinas ministradas, oportunizaram-me várias reflexões sobre como os professores internalizam os conhecimentos/ saberes pedagógicos⁹ e da experiência¹⁰, assim como as dinâmicas e especificidades de funcionamentos dos sistemas de educação de cada um dos municípios onde o programa funcionava.

Essa experiência profissional foi crucial, pois a partir dela pude refletir sobre como é ser professora formadora de professores, nesse cenário, a maioria dos acadêmicos desse programa já eram professores da rede municipal de educação. A partir dessa vivência, pude refletir sobre os diferentes contextos de formação de professores, os saberes contidos nos currículos, a oferta no programa, o perfil dos docentes que atuavam como professores, assim como a realidade social, política e econômica dos municípios onde trabalhei. Essas reflexões levaram - me ao interesse pelos estudos e produções sobre formação de professores e, de modo consequente, quase 10 (dez anos) depois, ingressar no mestrado.

As experiências como docente (professora substituta) no Ensino Superior nas Universidades públicas de Imperatriz, assim como nas faculdades privadas, revelaram-me muito sobre o formato da formação de professores nas IES de Imperatriz e o significado de ser Pedagogo. Esses processos foram construindo minha ação profissionalizante e dentro dela, minha identidade profissional. Nessa construção da identidade profissional, Pimenta (1997), se articula com Severo (2016), compreendendo a profissionalização como elemento qualificador do trabalho do professor e um exercício de desenvolvimento de competências, assim como, de formação da identidade.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da *significação social da profissão*; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da *revisão das tradições*. Como também, da *reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas*. Práticas que resistem a inovações, porque estão *prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade*. Do *confronto entre as teorias e as práticas*, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (Pimenta, 1997, p. 07).

⁹ Saberes pedagógicos se destacam aos temas que envolvem relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar, na ciência psicológica, na psicopedagogia. Esses se referem aos saberes científicos e a Didática (PIMENTA, 1997).

¹⁰ Saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem - seus colegas de trabalho (PIMENTA, 1997).

No mesmo período em que vivenciei a experiência da docência no Ensino Superior regular, também participei da seleção para professor formador do Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano Nacional de Ações Articuladas PARFOR, onde fui aprovada e atuo como professora formadora desde 2011. Coordenado pela UFMA, Campus Imperatriz, atuei nos Polos de Grajaú¹¹, Lago da Pedra¹², Buriticupu¹³, Bom Jesus das Selvas¹⁴ e Sítio Novo do Maranhão¹⁵, ministrando disciplinas de fundamentos e metodologias. Porém, considero a atuação no componente curricular de Estágio Supervisionado a mais significativa, por compreender que o estágio, em qualquer curso de formação de professores, constitui-se como um momento de articulação dos conhecimentos aprendidos na Universidade/Academia e os Saberes Docentes, Escolares e Comunitários, além de propiciar a formação da identidade docente e/ou para os que já são professores a (res) significação da sua própria prática.

“*Aquele que conhece o jogo, do fogo das coisas que são é o sol, é o tempo, é a estrada, é o pé e é o chão*”. Nesse jogo, nesse tempo de atuação como professora formadora, fui compreendendo a estrada e o chão no sentido mais metafórico e amplo da música, entendendo que esse programa, mesmo de natureza emergencial, em alguns municípios configuram-se como única forma de ingresso no ensino superior público. Nesse sentido, a formação advinda desses programas se torna um caminho para a melhoria da qualidade da educação nessas regiões. Assim, a concepção de formação até aqui construída se coaduna com a de Pimenta (1997, p. 06):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor, ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Na perspectiva de compreender a realidade que atuo e investigar a trajetória de profissionalização das egressas, elaborei o projeto de pesquisa com intuito de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, definindo como problemática de

¹¹ Localizada na mesorregião centro maranhense e na microrregião do Alto do Mearim e Grajaú.

¹² Localizada na Mesorregião do Oeste Maranhense e no extremo sul da Microrregião de Pindaré.

¹³ Localizada na Mesorregião do Oeste Maranhense e no extremo sul da Microrregião de Pindaré.

¹⁴ Localizada na Mesorregião do Oeste Maranhense e no extremo sul da Microrregião de Pindaré.

¹⁵ Localizada na Mesorregião Centro Maranhense, dentro da Microrregião Alto Mearim e Grajaú

pesquisa: que elementos configuram a trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR do Município de Grajaú - MA?

Ao investigar a trajetória de profissionalização das egressas do PROFEBPAR, busco compreender como o exercício do magistério foi se constituindo, como as competências da profissão foram se desenvolvendo, assim como a identidade. É no desenvolvimento desse conceito de profissionalização que desejo visualizar o trabalho docente e as implicações do curso de pedagogia nessa trajetória. Dessa forma, busquei encontrar nas histórias de vida das professoras egressas do Programa a mesma noção de profissionalização, o mesmo movimento, o mesmo processo de desenvolvimento profissional, que delineio na próxima seção sobre o processo histórico de profissionalização. Ademais, buscando investigar, como elemento qualificador desse processo, o Curso de Pedagogia do PROFEBPAR.

“A vida é amiga da arte, é a parte que o sol me ensinou, o sol que atravessa essa estrada que nunca passou”. Durante toda minha trajetória profissional fui aprendendo e ensinando. As viagens até os municípios onde as turmas do programa funcionam, é essa estrada que veio e nunca passou, essa estrada me fez crer que deve haver um movimento, uma transformação do profissional docente por meio das experiências vividas ao longo da carreira, durante o curso de magistério (nas experiências profissionais ou comunitárias) e no percurso da formação de nível superior no programa.

Nessa perspectiva, tracei como objetivo geral da pesquisa, investigar a trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR do Município de Grajaú - Ma. E como objetivos específicos: 1) Levantar historicamente os elementos que caracterizam o processo de profissionalização docente no Brasil; 2) Identificar os elementos que contribuíram para o ingresso e permanência no magistério das professoras egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR; 3) Analisar a trajetória de profissionalização das professoras egressas do Programa; 4) Compreender as implicações do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR no desenvolvimento da profissionalidade das egressas.

A partir dos objetivos traçados e da natureza dessa pesquisa, fui levada a optar pela abordagem qualitativa. Essa abordagem de pesquisa contribuiu muito no processo de compreensão da trajetória de profissionalização docente das egressas, assim como cita Zanette (2017, p. 64) “a finalidade dessa pesquisa é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão”. Dessa forma, foi possível construir significados sobre o tema a ser investigado.

A partir da compreensão que essa pesquisa se apresenta como qualitativa, compreendi também a necessidade de utilizar como técnica de coleta de dados a análise documental e a

entrevista narrativa. A partir do uso de fontes primárias e secundárias, levantei informações sobre o contexto do PROFEBPAR no polo da cidade de Grajaú, bem como dados das egressas do Curso de Pedagogia que foram entrevistadas. Entre eles estão: a ficha acadêmica das egressas e o Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

Cellard (2015) vem dizer que a análise documental consiste em uma técnica de pesquisa em documentos contemporâneos ou antigos, considerados cientificamente verídicos para o trabalho de investigação do objeto que será pesquisado. Nesse estudo, usei essa técnica para a análise de aspectos importantes sobre o lócus da pesquisa, bem como para a análise dos sujeitos da pesquisa, favorecendo assim, as investigações do fenômeno pesquisado, no caso, o processo de profissionalização docente das egressas.

Já a pesquisa narrativa, na perspectiva de Fritz Schutze (2011), apresentou-se como uma possibilidade de compreender a experiência humana. A escolha foi motivada pelo desejo de conhecer a trajetória das egressas. Essa técnica me permitiu investigar as estruturas processuais¹⁶ de cada biografia a partir do olhar das próprias egressas, observando como elas mesmas enxergam sua trajetória de vida, de formação e de profissionalização. Essa técnica de narrativa me permitiu uma descrição de modo estrutural dos ciclos da vida de cada egressa e dos grupos sociais que determinaram e determinam a dimensão social, política e pedagógica da trajetória individual de cada biografia.

1.1.2 E as professoras egressas? Quem são?

Aqui trago elementos iniciais sobre a trajetória de vida das professoras egressas do curso de Pedagogia, e apresento os passos, os caminhos metodológicos que permitiram a realização desta pesquisa. Como já explicitado no começo dessa seção, escolhi o polo do PROFEBPAR da cidade de Grajaú como lócus da pesquisa e com isso, a turma do curso de Pedagogia 2014.2.

A referida turma foi selecionada a partir da minha atuação como professora supervisora de estágio. Dessa forma, o curso de Pedagogia do PROFEBPAR oferta aos alunos, a partir do 6º (sexto) período, o Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais, seguido do Estágio em Educação Infantil e Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A experiência de conviver três semestres seguidos com a turma e vivenciar as múltiplas faces do

¹⁶ Etapas da vida, esquemas de ação, acontecimentos, linha biográfica.

estágio supervisionado para quem já exerce o magistério¹⁷ foi essencial para que eu, enquanto formadora, e simultaneamente, pesquisadora, refletisse sobre os cenários apresentados nessa pesquisa e como as então egressas, se desenvolveram profissionalmente nele.

“*Eu vi a mulher preparando outra pessoa, o tempo parou pra eu olhar para aquela barriga*”. A turma escolhida iniciou suas atividades no segundo semestre de 2014 com 49 (quarenta e nove) alunos matriculados, porém, logo nos primeiros períodos 18 (dezoito) alunos desistiram, característica predominante em outras turmas, segundo dados da secretaria do programa. Nessa turma, dos 31 (trinta e um) que cursaram todas as disciplinas/créditos, apenas 07 (sete) são homens, sendo a maioria da turma composta por mulheres. Nesse cenário predominantemente feminino, e por acompanhar durante três semestres os desafios que elas particularmente enfrentam, escolhi 4 (quatro) alunas/professoras como participantes dessa pesquisa. A média de idade da turma é entre 26 e 59 anos, sendo eles professores e professoras efetivos e/ou contratados. Ao final do curso em 2019, 28 (vinte e oito) alunos receberam a outorga de grau e 3 (três), até o ano de 2021, ainda não defenderam o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

A partir dessa realidade, escolhi 4 (quatro) egressas a fim de compreender, por meio de suas narrativas, como se deu o processo de profissionalização docente em suas vidas e a dimensão da profissionalidade na sua atuação profissional. As entrevistadas foram escolhidas considerando critérios que possibilitassem compreender a trajetória, o caminho no exercício do magistério e as implicações do curso de Pedagogia do PROFEBCAR nesse processo.

Por meio dessa escolha e consentimento das egressas em participar da pesquisa, analisei inicialmente alguns formulários de matrícula. Nesses formulários, encontrei informações pessoais, as quais contribuíram para a construção de um perfil que se alinhasse aos objetivos do estudo. Com esses dados, foi possível traçar um perfil a partir de duas características principais: Tempo de atuação (que seria pelo menos 10 (dez) anos) e segundo, possuir formação de magistério em nível médio.

Dessa forma, para melhor identificação das professoras durante a exposição das falas, identifiquei-as com nomes fictícios¹⁸. Essa forma de identificação tem como intuito manter sigilo na identidade das entrevistadas, dada assim, por questões éticas da pesquisa.

¹⁷ Pimenta e Lima (2012).

¹⁸ A escolha do nome Maria se deu em referência à música “*Maria, Maria*” de Milton Santos, que representa a força da mulher, a partir de um universo tão feminino como o magistério da Educação Básica, pude conhecer muitas *Marias* ao longo da minha atuação como professora Formadora do PROFEBCAR. “Mas é preciso ter manha/ É preciso ter graça/ É preciso ter sonho sempre/ Quem traz na pele essa marca/ Possui a estranha mania/ De ter fé na vida.

Portanto, ao longo desse estudo as professoras serão apresentadas como *Maria 1*, *Maria 2*, *Maria 3* e *Maria 4*.

No quadro abaixo, apresento alguns dados dessas professoras. Essas informações permitem um conhecimento geral sobre determinados aspectos pessoais como idade, espaço onde atuam e tempo de atuação como docente.

Quadro 01 - Dados pessoais e profissionais das professoras egressas

Professoras	Idade	Tempo de experiência	Espaço de Atuação
Maria 1	34	14	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Maria 2	40	15	Educação Infantil
Maria 3	42	21	Desempregada
Maria 4	34	14	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: própria autora

Assim, nas próximas seções serão explicitados elementos do processo de profissionalização docente dessas professoras, como as trajetórias que foram se imbricando, constituindo em um processo dinâmico e dialético, envolvendo aspectos relacionados a saberes específicos, experiências e vivências, os quais serão configurados a partir de sucessivas socializações nos mais diferentes espaços. Esses saberes que configuram o ser e o fazer docente, formam a identidade profissional das egressas e são estruturados historicamente em um processo de construção social.

1.1.3 Como conhecer as histórias de vida e analisar as trajetórias?

“Eu vi muitos cabelos brancos, na frente do artista o tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece”. Nessa relação com o tempo, as biografias individuais possibilitam conhecer o destino pessoal de cada sujeito. Ao analisar essas biografias, foi possível identificar estruturas processuais comuns, além de combinações de maior ou menor relevância social. Desse modo, consegui identificar estruturas teóricas que descrevem estruturas processuais, e essas últimas estão orientadas por estruturas macroestruturais. Schutze (2011), apresenta as narrativas como uma possibilidade de conhecer as histórias e ciclos de vida.

Conceito como “ciclo de vida” e “ciclo familiar” são termos comuns que não tem qualquer outra função a não ser a de pontos de medida para definir o contínuo temporal do envelhecimento de coortes que interessam sociologicamente. São pontos de medida que se referem as fases de transição no curso da vida, sobre os quais pode-se supor, do ponto de vista teórico-metodológico, que são relevantes para a condução da vida, e por outro lado, sobre os quais não se pode dizer com certeza como eles de fato ocorrem, como adquirem sua relevância biográfica e como estão incorporados no curso da vida como um todo do respectivo portador da biografia (SCHUTZE, 2011, p. 211).

Nesse sentido, essa pesquisa estabelece por meio das narrativas um diálogo com alguns autores do campo (auto) biográfico, especialmente aqueles que se utilizam da perspectiva de Schutze (2011), sendo eles Weller (2009) e Moura e Nacarato (2017). A análise das narrativas das egressas tem como referência as experiências de pesquisa desses autores.

Entendendo que o ato de narrar é humano e, por isso, social, encontramos nos argumentos desses autores a sugestão do uso da narrativa como dispositivo de produção de dados em investigações cujo foco seja a trajetória de formação [...] Utilizamos entrevistas narrativas para geração dos dados da pesquisa, visto que nelas o sujeito se expressa, trazendo em sua voz o tom de outras, pensando no contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Esse dispositivo de entrevista se constitui em uma maneira específica de produção de dados, proposta por Schütze (2011), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais, a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação (MOURA E NACARATO, 2017, p. 16).

Utilizei a entrevista narrativa de Schutze (2011) para ouvir e compreender o processo de profissionalização de cada egressa. A entrevista narrativa, na vertente desse autor, apresenta-se como um instrumento de produção de dados para compreender os contextos em que essas trajetórias foram construídas, assim como, os fatores que produziram as mudanças. As mudanças ocorridas na trajetória dessas professoras é que revelaram o processo de profissionalização docente individual, e ao mesmo tempo coletivo, ocorrido no universo dessas professoras.

[...] Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...] (WELLER, p. 05, 2009).

Desse modo, a entrevista narrativa permitiu às egressas narrarem as suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, refletir sobre suas experiências individuais e coletivas, compreendendo a profissional que cada uma se tornou, tecendo os fios dos seus caminhos que se entrecruzaram ao meu caminho e ao de tantas outras professoras.

Dessa forma, a dissertação está estruturada em cinco seções. A primeira é esta, que teve como objetivo apresentar os principais elementos da pesquisa e em seguida, contextualizar os caminhos percorridos para fins de realização desse estudo, descrevendo como se deu a construção metodológica da pesquisa, imbricada às minhas experiências como professora formadora do programa. Além disso, expliquei os elementos teóricos e metodológicos da entrevista narrativa e da análise dos dados a partir de Cerllard (2015), Schutze (2011), Weller (2009) e Moura e Nacarato (2017). Nesse sentido, apresentei também informações iniciais que caracterizam as professoras entrevistadas, com o intuito de entender como se deu inicialmente, a trajetória de profissionalização docente dessas egressas.

Já na segunda seção, apresento por meio de levantamento bibliográfico alguns elementos históricos e conceituais da profissionalização docente no Brasil, visando apresentar o movimento de transformação da profissão docente e da formação de professores no Brasil, delineando o conceito de profissionalização e profissionalidade, para assim, situar historicamente o movimento de transformação da profissão docente.

A terceira, tem como finalidade discutir alguns elementos históricos sobre a formação de professores, evidenciando a implantação do PROFEBPAR como política de formação emergencial no Maranhão. Apresentado também, o contexto educacional do município de Grajaú, dando ênfase ao curso de Pedagogia do PROFEBPAR da UFMA. A apresentação dessa contextualização regional, social e educacional permite a compreensão da realidade das egressas.

Na quarta seção, viso por meio das narrativas das professoras, analisar a trajetória de profissionalização de cada uma dessas mulheres, e como esses processos se articularam aos elementos históricos mostrados nas seções anteriores, explanando como se deu a trajetória individual e coletiva de cada uma das egressas.

Na quinta e última seção, também por meio das narrativas busco apresentar os elementos de profissionalidade que as egressas foram desenvolvendo ao longo da sua atuação profissional e como o curso de pedagogia implicou nesse processo e por fim, algumas considerações sobre a pesquisa.

2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Uma construção histórica do ser e estar na profissão.

“És um senhor tão bonito/ Quanto a cara do meu filho/ Tempo, tempo, tempo, tempo/ Vou te fazer um pedido/ Tempo, tempo, tempo, tempo/ Compositor de destinos/Tambor de todos os ritmos/ Tempo, tempo, tempo, tempo/ Entro num acordo contigo/ Tempo, tempo, tempo, tempo/ Por seres tão inventivo/ E pareceres contínuo/ Tempo, tempo, tempo, tempo/ És um dos deuses mais lindos/ Tempo, tempo, tempo, tempo”.

A escolha da música de Caetano Veloso, *Oração do Tempo*, relaciona-se com essa seção no sentido de reconhecer a beleza e as adversidades desse *senhor* que é o tempo, se coadunando assim, com a história e os processos que circundam a concepção de profissionalização docente dessa pesquisa. Esse caminho de desenvolvimento profissional se dá pela formação e pelo exercício da docência. Dessa forma, existe nas trajetórias das egressas dessa pesquisa, múltiplos caminhos e processos, sendo eles históricos coletivos, subjetivos que, ora são visíveis, mas em outros momentos invisíveis, principalmente no contexto social e formativo da docência.

Nesse sentido, o objetivo dessa seção é elencar, por meio de levantamento bibliográfico, alguns elementos da profissionalização docente no Brasil, visando apresentar o movimento de transformação da profissão docente e da formação de professores no Brasil, delineando o conceito de profissionalização e profissionalidade, para assim, situar historicamente o movimento de transformação da profissão docente.

Com isso, viso compreender os elementos da profissionalização, assim como a categoria profissionalidade e como elas se desenvolveram ao longo da trajetória da educação brasileira. Esse caminhar histórico será percorrido, evidenciando os elementos históricos que se articulam à história de vida das egressas dessa pesquisa, por meio de duas características marcantes desse processo. A primeira é o desenvolvimento da profissão docente no Brasil, analisando como ela foi se constituindo a partir do desenvolvimento da educação pública, do sistema educacional e das relações de trabalho que o professor foi estabelecendo com o estado, com o ensino, com a sociedade e com a escola. A segunda, completamente articulada à primeira, é como a formação do professorado brasileiro foi se desenvolvendo, quais competências foram exigidas para o exercício da docência, e como até a década de 1990, a docência foi se constituindo profissão. Dialogando com esses dois elementos da história da educação, busco compreender o desenvolvimento do movimento de profissionalização

docente no Brasil, a partir da estatização dos sistemas de ensino pós Reforma Pombalina até a aprovação da atual LDB 9.394/96.

2.1 O surgimento da profissão docente a partir da estatização dos sistemas de ensino: primeiras iniciativas do movimento de profissionalização no Brasil.

A origem da profissão docente é muito anterior à sociedade moderna, mesmo antes da idade média, na qual diferentes grupos sociais se dedicaram à atividade docente. Temos evidências históricas da atuação de sujeitos dedicados à transmissão da cultura e dos saberes das sociedades onde viviam, arquivados em diversos escritos e registros. É nesse sentido que, António Nóvoa (1991), discute a gênese da profissão docente para explicar o movimento histórico de profissionalização, movimento esse, entendido como o processo indissociado da história, das relações de produção e do papel que os professores desenvolvem na manutenção da sociedade.

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincidido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado. Não é nada disso, pois no início do século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Trata-se de grupos diversificados, cujo único ponto comum é que sofrem uma influência religiosa. A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA, 1991, p. 121).

Compreender a profissionalização docente no viés proposto por Nóvoa (1991), é reconhecer processos anteriores de organização do ensino e do exercício da profissão docente, porém, ressaltando que o modelo que temos hoje na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina e no Brasil é desencadeado a partir da estatização dos sistemas de ensino, da estruturação de sistemas escolares e de relações de trabalho provenientes dessa estatização, já que as escolas e o exercício da docência deixam de ser controlados pela igreja e passam a ser regulados pelo Estado.

É partir desse momento que o professor passa a ser um profissional, funcionário da administração pública estatal. “Os professores são funcionários, mas um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (NÓVOA, 1999, p. 17).

Em terras brasileiras, é importante considerar que durante todo o período colonial com a educação jesuítica, passando depois pelo estabelecimento inicial das chamadas aulas régias implantadas pela reforma pombalina, a popularização da educação pública, apesar de algumas modificações, assim como será explicado, não obteve a visibilidade necessária para sua ascensão.

A estatização da docência – iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina – não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados, engenheiros, dentre outros. Assim, embora também sejam regulamentadas pelo Estado, essas profissões possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização interna, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores (CERICATO, 2016, p. 275).

Desse modo, visto discutir esses processos que foram se constituindo, a partir do momento em que o Estado inicia de certo modo a regulação da educação brasileira. Ao passo disso, Oliveira (2010) apresenta a profissionalização docente como um movimento em desenvolvimento. "Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional." (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

A profissionalização, na perspectiva histórica, se dá como o ato de buscar transformar uma prática rotineira em profissional, fundamentada em um conjunto de saberes científicos, buscando um reconhecimento social e econômico. Com isso, é importante ressaltar que o comportamento da profissão atual se remonta há vários séculos, compreendendo que a profissionalização docente caminha ao passo do desenvolvimento dos sistemas escolares e da formação de professores.

Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

É nesse recorte temporal que identifico o movimento de profissionalização docente ganhando corpo no Brasil, a partir da Reforma Pombalina. Saviani (2013), aponta que o período compreendido entre 1759 a 1834, constituiu-se como marco importante para o início de uma escola pública, assim como, para a estatização e secularização do ensino do magistério. A instituição das chamadas aulas régias e a contratação de professores por meio

de exames de admissão foram elementos iniciais que, entre outros aspectos, formaram o sistema organizacional de ensino e o professorado na segunda metade do século XVIII e início do século XIX.

Assim, pode-se dizer que, no contexto das chamadas Reformas Pombalinas, a organização de exames como controle para o exercício do magistério e a regulação de conteúdos controlados por meio de relatórios das atividades realizadas (a Direção geral de estudos¹⁹) permitiram, mesmo que em passos lentos, os primeiros caminhos para o movimento de profissionalização e de organização da Instrução Pública que se iniciava no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XIX, vê-se a institucionalização da primeira Lei de Instrução Pública, promulgada em 15 de outubro de 1827, que possuía como seus principais objetivos: a disseminação da instrução para os mais pobres; a fiscalização das escolas; a busca por um método de ensino único e a contratação de professores qualificados.

Em relação ao exercício docente, essa lei propunha que deveria existir uma seleção para o exercício da docência e também que as cadeiras de ensino seriam estabelecidas nas localidades mais populosas. Na mesma prescrição é possível identificar ainda uma preocupação quanto à questão da remuneração de professores. Contudo, em termos práticos, a citada legislação não apresentou desdobramentos concretos, só vemos algumas mudanças, a partir da instauração do *Ato Adicional à Constituição*, publicado em 12 de agosto de 1834.

Esse instrumento legal buscou descentralizar a política, inclusive aquela voltada para o ensino e, por isso, estabeleceu que “cada província deveria se responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário”. Todavia, para o desenvolvimento dessa proposta, seria necessário o desenvolvimento de cursos para a formação de professores qualificados. E a partir daí, surgiram os primeiros cursos de formação para professores.

Assim, destaco a criação das primeiras escolas normais como a primeira iniciativa de formar um quadro de professores para homogeneizar e unificar o ensino. Mediante às pesquisas de Saviani (2009), Tanuri (2000), Villela (2000) e Vicentini e Lugli (2009), pude compreender que a experiência do nascimento das escolas normais se dá no contexto em que várias províncias buscavam a uniformização das práticas de instrução e da necessidade de criação de um modelo de instrução pública.

¹⁹ Direção Geral de Estudos criada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia por todo o Reino por meio de diretores locais e comissionários.

A criação das escolas normais se insere num momento em que a popularização da instrução é vista como um bem comum na sociedade. À instrução pública caberia formar homens de bem, elevar o nível intelectual e moral da população, unificar e difundir padrões culturais e de convivência social. [...] “era necessário colocar ordem no mundo da desordem - "civilizar" - para melhor conhecer e controlar o povo” (VILLELA, 2000, p.101).

No Brasil, esse processo de institucionalização da formação docente teria início a partir das décadas de 30 e 40 dos séculos XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais - um processo que antecede aquele de mesma natureza ocorrido em países vizinhos da América Latina ou da América do Norte, e mesmo em relação a certos países europeus como Portugal e Espanha. No entanto, apesar do pioneirismo, durante todo o século XIX esse tipo de formação se caracterizaria por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais.

Na dimensão do movimento histórico de profissionalização docente, a criação das escolas normais representa uma melhora no estatuto social do professor, pois dá ao professorado um local específico de preparação para o exercício da docência, e com isso, estabelece um conjunto de conhecimentos e regras específicas para a atividade docente. É também nesse local de formação que a profissão docente passa por profundas transformações ao longo da história.

É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir - um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava (VILLELA, 2000, p. 101).

Nesse cenário, as leis de criação das escolas normais no século XIX, a exemplo da escola de Niterói (umas das primeiras escolas normais do país), eram definidas como critérios para admissão e seleção de candidatos à docência. Nesse sentido, eram necessários candidatos que comprovassem características voltadas à moralidade e índole em detrimento das capacidades intelectuais dos ingressantes.

Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever. Nacionalidade, idade e moral eram critérios de exclusão e ao mesmo tempo definiam aqueles que poderiam candidatar-se à formação profissional que credenciaria para o futuro exercício do magistério. A terceira exigência era, sem dúvida, a mais interessante. "Boa morigeração" relaciona-se à moral, bons costumes e boa educação. Mas como avaliar se o indivíduo era morigerado ou não? O artigo 6º da mesma lei esclarecia um pouco mais: Art. 6º - Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que

deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (VILLELA, 2000, p. 106).

É percebido que, a partir desse período, o ensino iniciou seu processo de expansão. Porém, é importante dizer que esse processo foi permeado de impasses das mais diversificadas formas. A instrução pública, sob responsabilidade das províncias, refletiu diretamente nas condições de ensino e principalmente no trabalho do professorado, pois além da falta de investimento massivo na educação, o Estado ainda não tinha estabelecido uma política organizacional mais acentuada voltada para o exercício do magistério (SAVIANI, 2013).

Referente ao *Ato Adicional à Constituição de 1834*, assim como explicado por Cruz (2013), o ensino público nessa época era caracterizado como extremamente carente, no qual os professores são mal remunerados e não há fiscalização e comunicação com localidades do interior. Outro ponto importante era que, assim como em outras regiões brasileiras, a proposta voltada especificamente para o professorado contida nessa lei também não se concretizou.

Segundo Tanuri (2000, p. 65) outro ponto a ser ressaltado foi a falta de interesse da população pela profissão docente, “acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época” (TANURI, 2000, p. 65). Nessa perspectiva, podemos dizer que a falta de estabelecimento de condições materiais de trabalho, de políticas de incentivo e evolução de carreira, no decorrer do século XIX, constituíram-se como entraves no movimento de profissionalização docente e de processos que ainda hoje são pauta no que diz respeito às políticas para esses profissionais (TARDIF, 2013).

Segundo Vicentine e Lugli (2009), é necessário considerar outros elementos, como as condições concretas em que ocorre o trabalho dos professores, como as estratégias de seleção de docentes (ou falta delas), as condições institucionais de pagamento e o controle do trabalho.

Nesse sentido, é possível evidenciar o ideal conservador dominante na sociedade desse período, o qual não buscava em primeiro lugar recrutar para o quadro de professores, sujeitos com boa aptidão de leitura, escrita, aritmética, mas sim, profissionais com “boa morigeração”. Essa palavra carrega na sua semântica, o ideal de moralidade, bons costumes, boa educação, criando assim um referencial de professor, ou seja, uma postura social e caráter exemplar perante aos preceitos da época.

A ênfase na exigência de "boa morigeração" provavelmente relacionava-se à sensação de inquietude vivida em tempos tumultuados por movimentos considerados "desordeiros". Percebe-se que os que subiam ao poder não pretendiam abrir mão da submissão e obediência dos funcionários aos seus propósitos. Ligada ao aspecto moral havia, subjacente, a preocupação com as posições ideológicas dos futuros professores. Comparando-se os currículos da Escola Normal e os das escolas primárias observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano. Isso indica que inexistia uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos laicos, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada (VILLELA, 2000, p. 107).

Diante desse cenário, constata-se que o propósito da educação popular da época e da formação de professores, é controlar, disciplinar em detrimento do instruir. Fica claro também, a partir das questões já mencionadas, que a formação das escolas normais deveria desenvolver nos professores a habilidade de controlar, vigiar e disciplinar sem os castigos físicos, mas que garantisse a uniformização dos comportamentos dentro das classes.

Cericato (2016) aponta outro aspecto relevante para o entendimento da profissão docente nesse período, referindo-se ao fato de que a docência nasceu como um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio – ideia presente desde os tempos da educação jesuítica. Em seguida, surge o fenômeno da *feminização* que trouxe ao magistério a concepção da função materna, do amparo, cuidado, dedicação, amor, paciência e valor moral, todos eles atrelados fortemente à figura feminina e sua função civilizatória. Na medida em que o quadro docente foi se laicizando e feminizando, sedimentou-se uma visão social tendente a associar à docência com vocação, abnegação, submissão. Esse aspecto impacta diretamente no movimento de profissionalização na medida em que vai criando um modelo, um perfil para o exercício da atividade docente.

Mas a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se converterá no principal pólo econômico do país (TANURI, 2000 p. 68).

Cabe ressaltar que tanto a visão da profissão do professor, constituída a partir do processo de feminização do magistério, levantada nesse trabalho por Cericato (2016), quanto a ausência de um financiamento do Estado para as escolas normais e ensino primário, citada acima por Tanuri (2000), são marcos decisivos no movimento histórico de profissionalização

no Brasil, pois segundo Tardif (2013) a profissionalização é um movimento político que não pode ser isolado das reformas educacionais.

Um outro ponto discutido por Vicentini e Lugli (2009), é sobre a ausência de políticas de profissionalização docente aliado às características da sociedade brasileira do século XIX, na qual eram frequentes as relações de compadrio e de parentesco entre os membros, da chamada “sociedade elitizada”. Esse é um dos elementos centrais para compreender os modos de administração do ensino e de controle sob o trabalho dos professores. Essa intrincada trama de interesses locais, que se relaciona de modo tortuoso com as diretrizes emanadas do poder central nas diversas províncias, foi destacada por Villela (2003, p. 126),

Em meados do século XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos. Nas décadas seguintes, com as grandes mudanças que iriam ocorrer na sociedade brasileira, outras representações sobre o professor primário seriam construídas e, já no final do século, a formação profissional conquistaria momentos de grande revalorização. No entanto, durante todo o século XIX, conviveriam várias formas de admissão à carreira do magistério que perduram até o século atual.

Vicentini e Lugli (2009) ressalta que para compreender adequadamente esse contexto, na perspectiva do movimento de profissionalização docente na sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX, é importante entender que as relações pessoais predominavam sobre critérios que hoje são comuns e necessários, tais como diplomas e provas de competência.

A recomendação de uma personagem de prestígio na vida pública nacional era decisiva para a obtenção de cargos. É evidente que essa troca de “favores” se dava como forma de articulação política para manter “aliados” políticos, durante o Império como também durante a República, os cargos públicos eram ocupados por meio de relações familiares, de amizade e compadrio. Aos olhos de hoje, isso é um indicativo de corrupção e ineficiência. Porém, se tratando do período, essa era a forma possível e mais adequada de funcionamento na sociedade da época. As relações de confiança eram mais valorizadas que diplomas numa sociedade tão pouco escolarizada.

Foi subsidiado, nessa perspectiva a respeito da educação de forma geral, por exemplo, o estabelecimento de algumas deliberações pelo Governo Central. Dentre elas podemos citar o Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido com *Reforma Leôncio Carvalho*²⁰. O

²⁰ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 ficou conhecido como a *Reforma Leôncio de Carvalho* ou *Reforma do Ensino Livre*. Dentre seus objetivos, ele foi um decreto que autorizou o Governo Central a novamente criar e subsidiar as escolas normais nas diferentes províncias, conforme o art. 8º. De acordo com Oliveira (2015, p. 1),

referido decreto foi um marco importante na questão do ensino, inclusive, para a formação de professores, quando as escolas normais passaram a ser mais valorizadas. Para Tanuri (2000), as transformações de ordem política, econômica, social e cultural acabaram contribuindo para o intenso debate de ideias no campo educacional, promovendo a consolidação das escolas normais no Brasil.

Atentando-se especificamente ao Maranhão, no final da primeira década do século XIX, alguns elementos podem ser visualizados em relação ao movimento de profissionalização, como a instalação da primeira escola normal que atendeu a ambos os sexos, no ano de 1890. A formação de professores, nessa perspectiva, era algo que preocupava as autoridades da época. Isso porque, conforme Cabral (1984), havia um entendimento de que os professores eram peças fundamentais para o desenvolvimento da educação escolar na região. Tal posicionamento, na verdade, era compartilhado por políticos de outras regiões, inclusive pelo Governo Central, pois o desenvolvimento da educação era, por sua vez, visto como indispensável para a promoção social e econômica do Brasil.

Nesse sentido, pode se constatar que o processo de estatização do ensino, ocorrido entre o final do século XVIII até o final do século XIX no Brasil, já discutido no início dessa seção, atrelado à necessidade de formar um quadro laico de professores e aos diferentes modelos de formação desenvolvidos no país, determinaram um viés importante no movimento histórico de profissionalização docente brasileiro.

Com o advento da República e as constantes reformas, fica claro um modelo de república democrático-representativa, o qual se desenvolveu como um Estado oligárquico, dependente de interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse cenário, e em função das grandes distâncias entre as regiões, o desenvolvimento educacional foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, sendo que a União realizou grandes iniciativas no terreno da educação popular nesse período.

Ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos (SAVIANI, 2009, p. 07 e 08).

de um modo geral, ele buscava “articular os saberes elementares com os anseios sociais modernos. O que se buscava era a formação do cidadão moderno”.

Diante disso, pode-se afirmar que, até as primeiras décadas do século XX, a dinâmica voltada para a profissionalização dos professores ainda não possuía desdobramentos concretos. Embora o professorado tenha adquirido algumas “conquistas” dentro da sociedade, o espaço do professor, principalmente aquele que lecionava no ensino primário nas cidades e vilas do interior, era ainda considerado ambíguo e confuso, comparando-se às profissões mais “renomadas” como médico e advogado. Era necessário, portanto, uma tomada de consciência por parte desse grupo, que ainda não tinha estabelecido um perfil de grupo organizado na busca de seus próprios interesses.

2.2 O movimento de profissionalização docente e a sistematização do sistema educacional: um marco regulatório para a formação docente;

Seja referente ao currículo ou sobre outros aspectos organizativos, é importante dizer que, até as primeiras décadas do século XX, a formação para professores nas Escolas Normais espalhadas pelo território brasileiro não tinha uma regularidade. Cada estado estabelecia legislação própria para o oferecimento do curso. Foi somente com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que foi estabelecida uma base de organização para o ensino normal no Brasil. Antes desse período, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1934, já apresentava essa necessidade. Segundo o Manifesto, era necessária a unificação do currículo, “pois segundo eles essa cultura elevaria o valor dos estudos em todos os graus, daria mais lógica e harmonia às instituições” (RIBEIRO e CRUZ, 2012, p. 71).

É importante assinalar, para a compreensão da história da profissionalização docente no Brasil, que já no final da década de 1930 tínhamos um conjunto significativo de intelectuais dedicados a pensar a educação, chamados por Jorge Nagle (2001) de “educadores profissionais”, uma vez que esta área já possibilitava o emprego em tempo integral de pessoas especializadas no ensino. Este processo ocorreu tanto nas escolas primárias como na administração do Estado - a docência nas escolas secundárias, diretamente vinculada à organização dos estudos em nível superior, especialmente no que se refere à licenciatura, ainda era, neste momento, uma função de tempo parcial para a maioria de seus professores (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 50).

Um dos marcos para o processo de profissionalização de uma determinada profissão, é o fato de esse ofício possibilitar uma dedicação integral ao profissional, pois dessa forma, garante dedicação, remuneração e a constituição de uma identidade, no caso dos professores, uma identidade docente.

Stockmann (2018) explica que as características laborais que dão sustentação ao conceito de profissão docente, de trabalho e de ensino são mais significativas entre a

segunda metade do século XIX, e o pós-década de 30 do século XX, dando-nos uma visão geral da consolidação da profissão. Entre essas mudanças, podemos citar a legislação publicada a partir do Estado Novo e do Governo Provisório, como as Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas entre os anos de 1942 e 1946, que tinham como finalidade a organização do sistema educacional brasileiro, estruturando o ensino técnico – profissional, o ensino primário, secundário e o normal. Sobre esse momento, (ROMANELLI, 2005, p. 166) afirma:

A nova fase de expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fossem tomadas no sentido de preparação de mão-de-obra. O sistema educacional todavia não possuía infraestrutura necessária a implantação, em larga escala do ensino profissional. Tampouco as classes médias, que faziam crescer a demanda social de educação, estavam realmente interessadas no ensino profissional de grau médio [...].

É necessário compreender que a partir da institucionalização desses decretos-leis, o desenvolvimento das redes de ensino, atrelado ao progresso da profissionalização docente e das relações materiais de trabalho, vai sendo mais visibilizado por meio de preceitos específicos dispostos nesses decretos, como por exemplo, a conveniente formação de professores em cursos apropriados, a asseguaração de remuneração condigna e o provimento de cadeiras em caráter de efetivo por meio de concurso.

Assim, a observância desses preceitos dispõe, dessa forma, o asseguramento de políticas voltadas para os profissionais docentes, constituindo assim, um caminho mais conciso para a profissionalização dos profissionais do magistério.

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, estabeleceu alguns pontos relacionados às instituições de ensino. No art. 4 foi deliberado que deveria existir três tipos de estabelecimentos. O primeiro seria o curso normal regional, instituição responsável por administrar o primeiro ciclo de ensino normal. Já o segundo, conhecido como “escola normal” seria destinado a ofertar o “segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário”. Finalmente, o terceiro estabelecimento seria o instituto de educação que deveria oferecer, “além dos cursos próprios da escola normal”, o “ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário”. De acordo com Tanuri (2000, p. 76), na especialização estariam abarcados cursos para “educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto”.

Diante disso, é possível compreender que nesse período houve mudanças na estrutura organizacional da formação de professores, organizando a relação no Ensino Normal com os diversos níveis de ensino, uma vez que essa lei articulou o ensino primário com os diferentes formatos de Ensino Normal.

Segundo Saviani (2009) e Vicentini e Lugli (2009), os institutos de educação foram estabelecidos nacionalmente pela Lei Orgânica do Ensino Normal para todo o país, embora já existissem anteriormente em alguns estados (São Paulo, Minas Gerais e Bahia, por exemplo). As iniciativas desse tipo de ensino nos estados, antes dessa lei, eram pensadas para formar diretores e inspetores do Ensino Primário. Nesse cenário, os institutos também se encarregavam de oferecer preparação pedagógica aos professores de nível secundário (ginásios e colégios).

A partir desses mesmos autores, fica claro que depois de 1946, essas instituições passaram a oferecer um nível mais elevado de Curso normal, tendo inclusive preferência para o ingresso no nível superior. Nesse momento, os institutos passaram a oferecer cursos de especialização para professores nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como preparar os professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo.

Entendo também que os institutos de educação desse período foram pensados e organizados para incorporar as exigências da pedagogia, buscando firmar um conhecimento de caráter científico, consolidando assim, um modelo pedagógico-didático de formação que buscava corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais. Nesse período, o Ensino Normal recebia diversas críticas por vários fatores, dentre eles, os requisitos para ingresso, como já citado anteriormente, o currículo, e com isso, o baixo nível de conhecimentos exigidos para a diplomação.

As transformações provocadas por essa reforma permitiram algumas mudanças nas práticas pedagógicas e nas formas de organização escolar, conforme cita Cruz (2013). De certa forma, essa lei trouxe uma organização mais racional das instituições escolares e formativas, principalmente no Maranhão. Porém, é importante dizer que a falta de recursos era algo que implicava na implantação dessas instituições. Entretanto, a viabilização delas, por meio das leis e decretos, já representava, de certa forma, uma preocupação maior com a educação da população em todo o território maranhense.

Segundo Saviani (2009), o período de (1939-1971) foi marcado pela organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, assim como, pela consolidação do padrão das Escolas Normais:

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas

secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 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 (SAVIANI, 2009, p. 146).

Os institutos de educação se tornaram, a partir desse momento, um espaço de formação de nível superior para o professorado. Os cursos formavam professores para ministrar as diferentes disciplinas do currículo das escolas secundárias, assim como, professores para exercer a docência nas Escolas Normais, sempre com o mesmo sistema: 3 (três) anos para o estudo de disciplinas específicas e 1 (um) ano para a formação didática (pedagógica). Esse formato de formação influenciou os currículos de formação de professores até hoje.

Ademais, em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo –no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (TANURI, 2000 p. 74).

O modelo de formação (conhecido historicamente como 3+1) trouxe uma cultura de formação marcadamente centrada no conteúdo, além de consagrar a dicotomia entre o conteúdo da área de conhecimento e a formação didático-pedagógica, colocando a dimensão pedagógica como um elemento secundário do curso. Essa cultura bacharelesca permeia ainda hoje os currículos das licenciaturas, sendo também um entrave no processo de profissionalização docente do Brasil, pois os cursos de licenciatura em sua essência formam profissionais que se identificam como matemáticos, biólogos, historiadores, mas não como professores, deixando de desenvolver uma identidade docente ou uma identificação com as questões históricas, políticas e sociais, que permeia a profissão, a exemplo a carreira do magistério.

No contexto em que a formação de professores passa a se dar também em nível superior e as universidades começam a se expandir no Brasil, temos em debate nesse momento: a demanda de formar um professor com formação científica sólida e voltada para áreas específicas do conhecimento. A formação docente de nível superior é um elemento crucial no processo de profissionalização docente, pois vai permitindo a construção do que

Nóvoa (1999) conceitua como *corpo de saberes e de técnicas* da referida área profissional, no nosso caso, fomos construindo um conhecimento científico próprio dessa nossa.

É importante destacar o caráter do processo na história do movimento de profissionalização docente no Brasil, com seus avanços e retrocessos. O modelo de formação 3+1 acima mencionado, dá início à formação de professores para o ensino secundário e para os professores que atuavam nas escolas normais, relegando a dimensão pedagógica a um complemento. Mesmo assim, é um passo para a qualificação da profissão, pois o ingresso/admissão nos centros universitários se dá por meio de provas e exames, da mesma maneira que outros profissionais.

Em relação ao curso de Pedagogia, locus central dessa pesquisa, nesse momento histórico, ele foi implementado com uma natureza pedagógica, porém, esse caráter foi tratado como um conhecimento/conteúdo a ser transmitido, e não como um conhecimento a ser interpretado, assimilado teoricamente com a finalidade de proporcionar qualidade na ação docente desses profissionais (SAVIANI, 2009).

Para essa pesquisa, torna-se necessário compreender a perspectiva da formação, por meio do movimento histórico de profissionalização docente. Buscando entender como o curso de Pedagogia vai se desenvolvendo, como sua identidade vai sendo desenhada na legislação e mais adiante como ele vai impactar no quadro geral da formação de professores no Brasil, especialmente para a Educação básica. Nesse cenário, Libâneo (2007), apresenta os primeiros momentos de regulação do curso no Brasil:

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, prevê a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico da educação”. A legislação posterior, em atendimento à Lei nº 4.024/61 (LDB), mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo (Parecer CFE 251/62) e regulamenta as licenciaturas (Parecer CFE 292/62). O Parecer CFE 252/69 – a última regulamentação existente – abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo parecer 251/62. Com suporte na ideia de “formar o especialista no professor”, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado (LIBÂNEO, 2007, p. 46).

Segundo Vicentini e Lugli (2009), o Curso de Pedagogia, até a década de 1980, tem um papel muito relevante para o processo de profissionalização dos docentes do ensino primário, pois dava relevância à formação em nível superior desses docentes e legitimava um corpo de conhecimentos específicos da área, os chamados “técnicos em educação”. Até a legislação de 1962, o curso ainda não tinha uma formação voltada para lecionar em nenhum

nível, porém formava os diversos profissionais que atuavam na Educação Básica como diretores, gestores, supervisores e orientadores educacionais.

[...] a partir da década de 1950, com o crescimento do número das universidades públicas e das Faculdades de Filosofia da iniciativa particular. Consequentemente, assistiu-se ao crescimento do número de cursos de Pedagogia no país, o que foi acompanhado, especialmente durante a década de 1960 e 1970, de severas críticas às condições dessa expansão, uma vez que o seu estabelecimento dava-se frequentemente em condições precárias, com excessivo número de alunos, professores não qualificados (vinham das Escolas Normais) e, portanto, ofereciam uma formação inadequada para o trabalho educativo. Para que se possa ter uma ideia do que significava o processo de expansão do ensino superior, deve-se verificar que, em 1960, o total das faculdades de Filosofia no país era de 113 (nem todas possuíam cursos de Pedagogia). Em 1970, havia 138 cursos de Pedagogia em funcionamento e, em 1980, havia 206 desses cursos, dentre os quais predominavam licenciaturas plenas; os demais constituíam licenciaturas plenas em Administração Escolar, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Educação Especial (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 55).

Faz-se necessário discutir a forma como aconteceu a expansão da oferta de cursos de Pedagogia no Brasil. No cenário descrito pelas autoras, muitos desses cursos eram ofertados em instituições privadas e não em Universidades, considerando que segundo Gatti et. al (2019, p. 20) “ [...] apenas no final da década de trinta do século XX, é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes”.

Ao passo da oferta em nível superior, cabe ressaltar também, a oferta de educação pública, a partir das mudanças provocadas pela lei de 1946, que permitiram uma organização mais racional das instituições escolares e nos aspectos ligados ao exercício da profissão docente. Entre eles está o emprego de métodos de ensino “mais modernos”, o qual contribuiu para a prática docente. Além disso, no caso do Estado do Maranhão, a instauração dessa legislação permitiu a implantação de diversas instituições escolares e formativas em várias partes do estado, principalmente no interior. É importante dizer, todavia, que a falta de recursos era algo que implicava na implantação e no funcionamento dessas instituições. Entretanto, a viabilização delas, por meio das leis e decretos, já representava, de certa forma, uma preocupação maior com a educação e com a profissão docente em todo o território maranhense.

Em relação ao surgimento da formação de nível superior no estado do maranhão, segundo o Instituto Nacional de Estatística Aplicada – INEP (2021), as primeiras faculdades que surgiram no estado, foram a de Direito e a Farmácia, datadas do início da década de 1920. Seguidamente, nas próximas décadas, as faculdades de odontologia, agronomia e somente em

1952, após mobilização de vários intelectuais é que foi criada a Faculdade de Filosofia do Maranhão. A referida faculdade, foi criada com autorização para funcionar com os cursos de História, Geografia, Filosofia, Letras Neolatinas e Pedagogia e tinha como objetivo formar o quadro de professores para as escolas secundárias. O curso poderia ser feito em 3 (três) anos para habilitação em bacharel ou o formato 3 + 1, que ao término sairia com diploma de licenciado.

Nesse sentido, Tardif (2013) também aponta o fenômeno da evolução desigual dos sistemas de ensino como um fator que seguramente bloqueou a profissionalização. É nítido contraste que se estabelece com os processos de democratização escolar, implantados nos anos de 1950, em todo o Ocidente para criar uma escola mais igualitária e inclusiva, porém diferenciando escolas públicas e privadas, instituições de elite e instituições situadas em zonas difíceis, onde permanecem populações pobres, imigrantes e operárias. Essa evolução é claramente visível na América do Norte e na América Latina e, em menor medida, na Europa ocidental.

Segundo Gatti et. al (2019, p. 22), “o crescimento da escolarização pública seguiu ritmo vegetativo e apenas em meados dos anos 1950, é que se observam, à luz dos dados educacionais, que o ensino “primário” começa a se expandir, de fato, no Brasil.” Essas transformações mudam radicalmente as condições concretas do trabalho docente. O crescimento da demanda de escolarização a partir da década de 1940, levando a escola primária às crianças, que até esse momento nunca frequentaram a escola, contribuiu para a precarização do trabalho do professor, já que as condições de infraestrutura e preparação docente não cresceram no mesmo ritmo.

Nesse mesmo período, segundo Vicentini e Lugli (2009), o acelerado crescimento demográfico e a demanda da população por ensino público, a partir da década de 1940, fizeram com que a expansão do ensino trouxesse problemas no que se refere à sua administração, uma vez que os órgãos públicos não acompanharam esse crescimento. As autoras citam que alguns estados, a exemplo de São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, os atrasos no pagamento, dificuldades para a realização de concursos de ingresso e remoção, levaram à perpetuação de soluções emergenciais para suprir vagas de docentes, entre outros efeitos que geraram a expansão rápida e desordenada do sistema de ensino.

Segundo as autoras, todo esse caos administrativo trouxe um aumento acelerado da quantidade de docentes e teve alguns efeitos, no que concerne à profissionalização:

[...] passou-se de uma situação em que as condições institucionais da escola permitiam que se delimitasse um espaço de competência profissional para um

momento que pode ser considerado como de desprofissionalização, uma vez que as condições de trabalho se degradaram visivelmente e a contratação emergencial de docentes implicou a relativização dos requisitos de formação inicial. Some-se a isso a deterioração dos níveis salariais e temos uma situação na qual boa parte desses docentes “de emergência” não construía vínculos com as escolas nas quais eram chamados para trabalhar, havendo uma rotatividade docente acentuada, com óbvios prejuízos pedagógicos. Finalmente, é importante lembrar que boa parte desse processo aconteceu durante o período da ditadura militar, quando as associações docentes foram silenciadas, impedidas de manifestar o desacordo dos professores com as condições de trabalho que viviam. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 90).

Nesse sentido, Ghiraldelli Jr. (2001) apresenta esse cenário após aprovação da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional até o período do Golpe Militar de 1964, em que o presidente Jango, nos meses finais de 1963, trouxe a público a situação da educação brasileira. Segundo o exposto, metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior. A resposta governamental no sentido de reverter tal quadro foi a elaboração do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (previsto para 1963-1965), no que tocava à educação, fixou como prioridades a necessidade de expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação e treinamento do pessoal técnico.

Sobre a consequência desse aspecto, Vicentini e Lugli (2009, p. 47) acentua que

[...] é preciso considerar as transformações que a rede escolar sofreu no período: grandes contingentes de crianças das camadas menos favorecidas foram incorporadas ao sistema de ensino, o que se combinou com uma aguda percepção da ineficiência das escolas para educar apropriadamente a população. O indicador mais visível dessa ineficiência eram as estatísticas educacionais, a demonstrar, de acordo com dados do Ministério da Educação, índices de reprovação enormes na escola primária: em 1965, de cada mil crianças matriculadas na primeira série do ensino primário, somente 445 chegavam à segunda. As crianças que passaram a ser incorporadas à população de alunos traziam consigo dificuldades novas, identificadas com a desnutrição, com o descompasso cultural entre os professores e as famílias dos alunos, com carências afetivas e de saúde, entre outros elementos.

De 1961 a 1964, o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962, veio a público o Plano Nacional da Educação que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao Governo Federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação. O plano, continha metas quantitativas e qualitativas e se constituía como instrumento claro e concreto de objetivos que deveriam ser alcançados em 8 (oito) anos.

A LDB nº 4024/ 1961, dentre outras contradições ao cenário educacional brasileiro apresenta no seu art. 95, que “a União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor; b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários; c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.” Cabe destacar que o financiamento público às instituições privadas foi aprovado, representando assim mais um entrave na expansão e estruturação de um sistema público de ensino brasileiro.

Para Romanelli (2005), o país nesse período não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que por isso mesmo marginalizava 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, o financiamento das instituições privadas retirou recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada. Essa proteção à camada social que podia pagar a educação à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.

2.3 Os retrocessos do Regime Militar e o caminhar da profissão docente até a atual LDB;

O Regime Militar instaurado no Brasil (1964-1985), que ocorreu há mais de duas décadas, representou um retrocesso para a educação brasileira. Nesse percurso, a educação foi marcada pela repressão, pela exclusão das camadas populares ao ensino superior, pelas privatizações, pelo ensino técnico compulsório e pela extinção das escolas normais. Paulo Ghiraldelli (2003) expõe esse período em três etapas.

Observando as evoluções e involuções políticas dos 21 anos de Ditadura Militar, exponho o período em três etapas. Uma primeira etapa corresponde aos anos dos governos dos generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1969); uma segunda etapa abrange o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici (1970-1974); finalmente o terceiro momento compreende os governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985). As reformas do ensino foram

elaboradas durante o primeiro período, implantadas praticamente no segundo (no caso da Lei 1692/71) e evidenciadas como desastrosas no terceiro (GHIRALDELLI, 2005, p. 129).

Já Romanelli (2005) apresenta o início do período militar 1964 - 1968 como um período de crise da educação brasileira. Essa crise se dá pela incapacidade que o sistema educacional teve de formar recursos humanos para atender à crescente demanda econômica, iniciada pelo processo de industrialização na década de 1950. Atrelada a isso, existe uma grande pressão social pela demanda de educação pública e a contestação em torno do regime militar por meio de manifestações e protestos estudantis.

A política educacional adotada após 1964 vai evoluir de forma diferente [...]. Em princípio, ela vai procurar atender as exigências quantitativas da demanda social de educação. No primeiro momento, aliás, ela vai preocupar – se predominantemente com esse aspecto. Todavia, sua ação vai resultar ineficiente, tanto mais quanto a crise econômica do início da década de 60 vai exigir, por parte do novo regime e segundo sua ideologia, a adoção de uma política econômica de contenção. Porém, mais que cortar gastos, o Governo estava preocupado em acumular, para investir. A expansão da rede escolar, segundo as exigências da demanda social de educação, poderia comprometer em parte a política econômica do Governo. Daí por que a expansão se deu em limites estreitos e, por não acompanhar nem ao menos o ritmo de crescimento da demanda, acabou agravando ainda mais a crise do sistema educacional. Este já não respondia nem as exigências do sistema econômico, nem as da demanda de educação (ROMANELLI, 2005, p. 206 – 207).

Durante a ditadura militar, a expansão da oferta do ensino não deixou de crescer, porém, a autora citada apresenta a evolução do déficit de indivíduos com qualificação em nível médio nesse período. O baixo crescimento das matrículas no ensino primário e o crescimento do sistema escolar em nível médio, foram as principais características do crescimento da educação básica pública desse período, uma retração acentuada das matrículas no ensino primário e um marcante crescimento do ensino médio e superior.

Na perspectiva da formação, após o golpe militar em 1964, todo o ensino superior passou por reformas, inclusive o curso de Pedagogia. Nesse período, foi decretada a obrigatoriedade da criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais, como centros de pesquisa educacional, como encarregadas da formação pedagógica a ser oferecida nos cursos de Licenciatura (bem como no de Pedagogia) e como lugares da atualização profissional de administradores, inspetores, orientadores e professores. Essa iniciativa seria estendida a todo o país em 1969, acompanhada da reorganização do curso de Pedagogia, em moldes que eliminaram a distinção entre Bacharelado e Licenciatura, com a criação das habilitações que permitiam a variação do perfil profissional dos “especialistas em educação”,

habilitando o Pedagogo para supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, bem como para lecionar no curso normal.

É de consenso entre os autores aqui apresentados que o período da ditadura militar, conforme já mencionado, investiu fortemente na formação tecnicista e descontinuou as iniciativas de educação popular e desenvolvimento do sistema nacional de ensino. Conforme nos apresenta Gatti et al (2019), a situação em relação à formação de professores encontrada no censo escolar de 1964, era preocupante. Nesse momento, o Censo Escolar realizado mostrava dados preocupantes, dentre os professores em exercício no curso primário (1ª a 4ª série) somente 56% possuíam curso de formação para a docência; entre os demais, professores leigos, 72% tinha apenas o curso primário e uma parcela deles, primário incompleto.

Nessa caminhada, a partir de 1971, os cursos de Pedagogia em nível superior incorporaram a formação do professor primário, uma vez que o egresso do curso de Pedagogia que tivesse cursado Metodologia e Prática de Ensino da escola de 1º grau (1- a 4 séries) estaria habilitado a lecionar nesse nível de ensino. Além disso, o estágio supervisionado tornou-se obrigatório nas áreas correspondentes às habilitações (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Considerando os períodos definidos por Saviani (2009), o autor apresenta o golpe militar de 1964, os seguidos anos de ditadura (conforme já mencionado aqui) e a reforma do ensino superior, como um período de efetivas mudanças na legislação educacional do país. A partir da lei nº 5.692/71, foi modificado o ensino primário para 1º grau e transformou o ensino médio em 2º grau, criando habilitações profissionais para os concluintes desse nível de educação. Não obstante a esse cenário, instituiu como curso preparatório para formar professores do ensino primário a habilitação de nível de 2º grau.

Em relação às condições para o exercício da docência no período da ditadura, Vicentini e Lugli (2009) apresentam um processo de desprofissionalização:

Não se pode deixar de mencionar os efeitos da ditadura militar (1964-1985) sobre a docência. Nesse período houve uma visível deterioração no sistema de ensino público, identificada pelo excessivo número de professores trabalhando em caráter precário (os antigos estagiários) para compensar a falta de profissionais efetivados. Os substitutos muitas vezes não tinham formação pedagógica. No caso do antigo ensino secundário, às vezes eram ainda estudantes universitários, outras eram bacharéis, não cursaram a licenciatura. Somava-se a isso o pagamento irrisório pela hora-aula, bem como a enorme rotatividade de docentes numa mesma turma, para uma mesma disciplina, durante um mesmo ano letivo (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 222 - 223).

Fica claro entre os pesquisadores desse período o processo de desprofissionalização docente, pois a partir desse momento, é constatada a atuação de profissionais sem formação adequada para o exercício do cargo, ou seja, professores em péssimas condições de trabalho e com remuneração incompatível com a função, fatores que de certa forma contribuíram para o tardio processo de valorização e desenvolvimento da profissão.

Ao passo disso, vemos a identidade do trabalhador da educação recebendo grande influência dos movimentos sociais do período, especialmente o sindical, que deu corpo às manifestações contra o regime e às reivindicações por melhores condições de trabalho, salário e educação de qualidade.

A partir do final da década de 1970, seguindo a década de 1980, o modelo de formação e a atuação do egresso do curso de Pedagogia, foram objeto de discussão, a exemplo do currículo, habilitações e área de atuação. Para isso, aconteceram vários fóruns, compostos por estudantes, docentes e órgãos governamentais.

Concomitante a esse momento, a partir de 1985 (período de reabertura política) as lutas construídas no período da ditadura motivaram os discursos em favor da autonomia do trabalho pedagógico, da organização sindical, das associações de pesquisa, educação e docentes, assim como os estudos e pesquisas na área. As reivindicações pelo acesso à educação de qualidade às camadas populares, assim como formação inicial e continuada para os professores estavam na pauta da constituinte de 1988 e em seguida da LDB 9.394/96. Referindo-se ao período que inicia em 1985, Ghiraldelli (2005, p. 196) nos apresenta que:

A nova democracia tem sido de fato, o período de maior liberdade e de maior respeito dos diversos setores sociais para com as instituições políticas democráticas brasileiras, se comparado com toda a história do país. Paradoxalmente, durante todos esses anos, a concentração de riqueza no país aumentou assustadoramente. A discussão da política educacional, o embate das ideias pedagógicas e a legislação, tudo isso, ganhou um nível de complexidade jamais visto, dada a complexidade da própria população brasileira [...]

Nesse cenário, a partir da mobilização de vários setores da sociedade, pressões dos movimentos populares e movimentação da elite política, uma nova constituinte é aprovada, a Constituição Federal de 1988. A CF/88 é certamente a constituição brasileira mais avançada no que diz respeito aos direitos sociais, comparando-se às anteriores, pois na atual Constituição a educação é vista como um instrumento fundamental para a manutenção da democracia.

Na Carta de 1988, a educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas veio também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como

um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos (GHIRALDELLI, 2005, p. 196).

Conforme já mencionado, o contexto da Constituição de 1988 se estendeu para discussão e aprovação da LDB 9.393/96. A atual LDB representa um salto na garantia do direito à educação básica no Brasil. A obrigatoriedade da Educação Básica alarga as possibilidades de acesso à educação, assim como o regime de colaboração e o financiamento da educação. Após a aprovação da LDB houve um crescimento expressivo das matrículas, principalmente no ensino fundamental.

Fundamentados nos dados oficiais do IBGE, os autores Adrião e Oliveira (2007), afirmam que as matrículas no ensino fundamental entre os anos de (1985 – 2000) cresceram 44% em relação a períodos anteriores, observando que ao final da década de 1990 já se atingia 100% da matrícula bruta que corresponde ao total de matrículas, dividido pela população de 7 a 14 anos. Outro dado importante apresentado pelos autores é que a partir de 2001 evidencia-se o início do processo de regularização do fluxo escolar do ensino fundamental, a partir da diminuição da matrícula, colocando em evidência o processo de regularização da trajetória escolar.

Na perspectiva de profissionalização dessa pesquisa, abordo esse processo nas dimensões discutidas em relação à expansão dos sistemas de ensino e nas condições e relações de trabalho que o estado foi estabelecendo com a profissão docente. A atual LDB, em relação às legislações anteriores, representa um marco na expansão da Educação Básica e com isso, no fortalecimento da escola pública, pois garante a oferta obrigatória da Educação Infantil ao Ensino Médio, permitindo à população um maior tempo de permanência na escola e com isso mais instruções.

Além da expansão da oferta da Educação Básica, destaco a atual legislação. O art. 62 trata da valorização dos profissionais da educação e a carreira do magistério:

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico, remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. V- período reservado a estudos, planejamento, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Segundo Gatti et al (2009), a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 marca um período transitório na formação de professores. Isso porque, por um período relativamente longo, iniciaram-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando a primeira Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores foi promulgada, e em anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É importante dizer que a LDB de 1996 definiu a formação de nível superior para o exercício do magistério, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, fixando à época o prazo de dez anos para a realização dessa proposta. Porém, essa prerrogativa para o exercício da docência foi alterada em 2013 e novamente em 2017, quando o texto atual permitiu a formação de docentes para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, na modalidade normal em nível médio.

O cenário em relação à formação de professores no Brasil na década de 1990 era muito deficitário, menos de 50% dos professores que atuavam no ensino fundamental tinha formação em nível superior, aproximadamente apenas 9% dos professores tinha sequer o ensino fundamental ou apenas esse nível. Esse é o cenário que Adrião e Oliveira (2007) apresentam no quadro abaixo, partindo da década de 1990 e sua evolução até 2004.

Quadro 02 – Professores com formação entre 1996 a 2004

ANO	TOTAL	FUND. INCOMPLETO E COMPLETO	%	MÉDIO COMPLETO	%	SUPERIOR COMPLETO	%
1996	1.388.247	124.642	9,0	655.004	47,2	608.601	43,8
1998	1.460.455	101.601	7,0	684.514	46,9	674.340	46,2
2000	1.538.011	48.578	3,2	737.971	48,0	755.475	49,1
2004	1.658.144	13.054	0,8	633.887	32,2	1.011.193	61,0

FONTE: (BRASIL, 2004F; 2006B *apud* Adrião e Oliveira, 2007, p. 45).

Constata-se que o cenário foi permeado de evoluções em relação à formação docente, sendo essa uma das principais premissas para a profissionalização de professores. Porém, a

década da educação, que posteriormente foi alterada em 2013, preconizava que ao final dos dez anos de aprovação da LDB, somente professores habilitados em nível superior seriam admitidos na Educação Básica, gerando assim, uma corrida desenfreada por cursos de licenciaturas, principalmente daqueles professores que estavam no exercício da docência.

Desse modo, o entendimento era que a lei preconizava que todos os professores deveriam ter formação de nível superior e não somente para a admissão de novos docentes com essa formação. Esse fato gerou a demanda de cursos de licenciatura em IES privadas e por processos de formação em serviços que não refletiam o espírito da formação de qualidade, mas apenas uma formação aligeirada e uma certificação compulsória. Esse processo, de certa forma, levou à desprofissionalização, pois não estava articulado a um projeto de desenvolvimento dos sistemas de ensino, assim como de desenvolvimento da formação, da carreira docente e todas as outras dimensões interligadas à formação.

Os estudos de Nascimento et. al (2017) mostram a realidade no Estado do Maranhão no início da década de 1990. Segundo as autoras, 92,5% dos professores da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e 37,0% dos professores do ensino médio da rede pública de ensino não possuíam formação em nível superior. Elas explicam que esse problema se configura de forma mais acentuada nas regiões do interior do Estado, onde a ausência da Universidade, assim como faculdades de educação, tornou essas regiões campos férteis para o avanço dos cursos de licenciatura.

A partir da aprovação da atual LDB, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, esse curso de licenciatura foi definido, sendo agregados, além das dimensões de gestão e supervisão, o caráter formativo de preparar professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Durante esse breve passeio na histórica da educação, pude identificar vicissitudes e contradições no movimento histórico da profissionalização docente. Nesse viés, ela vem se dando em função do desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre o aprender, sobre as questões didáticas do desenvolvimento educacional, como também pelas necessidades postas aos profissionais da educação mediante à evolução social e cultural do mundo do trabalho.

A questão da formação docente, como vimos até aqui, é envolta em muitas dimensões. Dentre elas, pode-se citar as políticas de governo neoliberais, estruturadas a partir da década de 90 do século XX, que implicam diretamente nos currículos e nas instituições. A história nos mostra que os modelos de formação de professores no Brasil têm um trato incerto e descontínuo, os quais representam, ao longo dos períodos, projetos distintos de sociedade, educação, formação, escola, professor e ensino.

A necessidade de formar professores e com isso profissionalizar o magistério é perene na nossa história. As análises e informações aqui apresentadas me possibilitaram um olhar mais centrado em como os professores vêm sendo formados em nossa sociedade, favorecendo meu entendimento sobre o processo de construção da profissionalização e também da profissionalidade, termo que será discutido mais adiante.

É relevante destacar os avanços na trajetória da profissionalização da docência em nosso país, pois estes se tornam necessários para que seja compreendido o movimento da profissão e sua identidade atual, inclusive com o atendimento de reivindicações históricas, sendo contempladas no termo da lei. Contudo, também é importante ressaltar que nem sempre a letra da lei se cumpre no âmbito da implantação da política educacional. As mudanças na gestão governamental, a partir de cada mandato político e seu viés ideológico modificam a política educacional, dando um caráter de governo e não de estado à educação brasileira. Sendo que muitas vezes as políticas de governo implantadas representam contradições e retrocessos ao que foi conquistado anteriormente.

Dessa forma, a complexidade da historicidade da profissão docente no Brasil, permitiu amplamente a reflexão e a compreensão dos processos dentro da história da educação brasileira. Compreendendo a história da categoria, os modelos de formação, as relações de trabalho constituídas, as condições materiais para o exercício da docência, foi fundamental a relação estabelecida com o poder público, nos diferentes momentos e nas diferentes legislações. Esses elementos apresentados de forma breve neste trabalho, são essenciais para o debate sobre a resignificação do papel do professor na sociedade e com isso, o desenvolvimento da profissionalização.

2.4 Profissão, profissionalização e profissionalidade docente;

Seguindo na compreensão e análise dessa caminhada, identifico que a partir da década de 1980, os debates em torno do conceito de profissionalização e, por conseguinte, o do termo profissionalidade, procuravam expressar novas perspectivas em torno da análise da profissão docente. Conforme já citado no início dessa seção, António Nóvoa (1992) define a Profissionalização como um processo por meio do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam a sua autonomia, a profissionalização no caso dos professores está ligada ao seu *status quo*, e sua posição na sociedade a partir das políticas públicas a eles direcionadas.

A partir de Nóvoa, entendo que a profissionalização docente está ligada diretamente às políticas públicas educacionais e ao contexto histórico vigente. A valorização da profissão docente pelas políticas sociais, seja na melhoria das condições de trabalho, seja com valorização salarial e na formação continuada, melhora o status social do professor, reafirmando sua autonomia como intelectuais necessários para o crescimento do país.

Nesse sentido, os elementos históricos elencados neste trabalho, desde a reforma Pombalina no final de XVII até a atual LDB, permitiram-me compreender as dimensões da profissão docente que foram se articulando no desenvolvimento do movimento de profissionalização docente no Brasil. Essas dimensões, assim como em outros países, foram se desenvolvendo de forma processual ao longo da história brasileira e esse caminho me fez identificá-las como:

- ✓ A forma como os professores foram e são selecionados, a exemplo, a criação e concessão das licenças para o exercício da docência e, por conseguinte, os concursos;
- ✓ As condições concretas em que ocorre o trabalho dos professores, sendo elas as condições materiais para o exercício da docência;
- ✓ As condições institucionais de remuneração na carreira;
- ✓ As estratégias de controle do trabalho;
- ✓ Os discursos sobre os sistemas de ensino para justificar o seu baixo rendimento e a necessidade de reformas;
- ✓ E não menos importante, o processo formativo, a descontinuidade, o lugar e as concepções de formação que circundam e circundaram os diferentes momentos da nossa história.

Nessa perspectiva, essa pesquisa se alinha também à compreensão de Gatti et al (2019), que apresenta em um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, intitulado Professores do Brasil: novos cenários de formação, uma perspectiva histórica, delineada a partir de dados levantados e analisados sobre a profissão do professor, as autoras compreendem as dimensões acima mencionadas como desafios que temos em relação às políticas para docentes. Esse conjunto importante de estudos e pesquisas sobre os professores e as políticas docentes no Brasil é conceituado pela autora como profissionalização do trabalho docente.

Ao passo disso, completamente entrelaçado ao termo profissionalização, surge também o termo profissionalidade, que a partir das minhas leituras compreendo como um termo em desenvolvimento, o qual foi apropriado pela área da educação de outros campos das ciências humanas.

Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 64) apresenta o termo profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O autor concebe a profissionalidade docente como uma relação dialética entre os diversos contextos e experiências que o professor estabelece com a sociedade, com a cultura, com sua formação inicial e com as instituições nas quais atua, desenvolvendo práticas educativas e pedagógicas.

Todas essas experiências e os diferentes espaços de socialização vão formando a postura profissional, sendo ela mais crítica ou não, mais comprometida com a transformação da realidade ou também não, assim como outros aspectos. Desse modo, pode-se afirmar “a profissionalidade consiste no domínio de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de competências como requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo um (a) professor (a)” (BRZEZINSKI, 2016, p. 113).

A partir das leituras dos estudos de Brzezinski (2016) e Gatti et al (2019), compreendi a profissionalidade como uma dimensão desenvolvida inicialmente pela formação inicial do professor. Com isso, a formação acadêmica seria o caminho formativo que possibilita a mediação com as outras dimensões da profissão, sendo elas a realidade social, econômica, educacional. A capacidade de mobilizar saberes, conhecimentos científicos, pedagógicos, assim como a forma que o professor intervém em seu meio, é a profissionalidade docente.

Outros autores também dialogam com o conceito de profissionalidade dessa pesquisa, desse modo, Severo (2016, p. 270) explica que “a noção de profissionalidade está relacionada ao modo de como o professor constrói o seu contexto de trabalho e se constrói a partir dele, em um complexo movimento que entrelaça subjetividade e práticas socioinstitucionais”. Assim, pode-se dizer “o modo pelo qual o professor imprime um caráter profissional à sua atividade, revela o nível de profissionalidade que caracteriza sua ação educativa”.

É relevante destacar que os elementos históricos, levantados até aqui, sobre o movimento brasileiro de profissionalização docente, levam-me a compreender a profissionalização como um processo de desenvolvimento da profissão, a partir das políticas públicas educacionais e das condições de desenvolvimento dos sistemas educativos e com isso, naturalmente da escola pública. Esse movimento gera valorização profissional, gera as condições salariais de desenvolvimento da carreira e da formação, bem como, as condições materiais de exercício do magistério. A profissionalização, a profissionalidade e como esses processos se deram de forma individual e coletiva, serão investigados na trajetória das egressas, entrelaçada às diversas dimensões que compõem esse processo.

Para isso, concebo, portanto, a profissionalidade como um conceito que sintetiza o processo de construção do ser e sentir-se professor, envolvendo os significados que imbricam a representação que vincula o indivíduo e sua atividade profissional. Essa representação contém elementos do significado social da profissão, da (auto) percepção profissional e dos motivos que levam o indivíduo a investir em uma determinada trajetória de desenvolvimento profissional, através das formas de inserção na profissão e socialização dos hábitos, habilidades e competências que esta supõe.

3 FORMAR PROFESSORES NO BRASIL: O curso de Pedagogia do PROFEBCAR no Polo de Grajaú - MA;

“Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem”.

João Guimarães Rosa.

Ao olhar a caminhada (o movimento histórico de profissionalização de professores no Brasil), analisada na seção anterior, constata-se avanços, retrocessos e, principalmente, a ausência de um projeto permanente de profissionalização para os professores. Porém, ao lembrarmos o que já conquistamos diante das lacunas, é possível observar o que nos tornamos e como nos transformamos nessa caminhada.

Nesta seção, busco apresentar elementos históricos sobre a formação de professores, elementos esses que dialoguem com o contexto legal da criação do PROFEBCAR no Estado do Maranhão. Além disso, discuto sobre o cenário educacional do município de Grajaú e do Curso de Pedagogia do PROFEBCAR da UFMA. Para isso, parto da contextualização de dados da região, publicações sobre o programa, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2014), assim como a experiência como professora- formadora do programa.

Para isso, apresento características regionais, indicadores sociais e educacionais que me permitiram compreender um pouco mais a realidade das egressas. Os elementos levantados na pesquisa bibliográfica e na análise documental, sustentam a compreensão sobre o cenário do polo, ampliando assim, os conhecimentos construídos por meio das vivências como professora de estágio, experiência essa que me proporcionou um conhecimento maior da rede de ensino do município.

3. 1 Formar professores, um breve contexto;

A formação de professores no Brasil tem ganhado notável expressão no final do século XX. Estudos e pesquisas têm mostrado que a formação de professores tem uma trajetória de descontinuidade e ausência de um projeto nacional que de fato priorize a qualificação dos profissionais da educação. Nessa discussão, é indispensável compreender a ausência de políticas de formação docente, que atreladas à cultura dominante, levaram à não popularização da educação, reforçando esse caminho.

[...]nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. Seja porque gestores e legisladores deixaram de considerar os dados disponíveis sobre a realidade educacional no Brasil como um todo e em suas diversas regiões, seja porque tomaram decisões inspiradas por idealismos diversos, voluntarismos particularistas, abstratos em suas teorizações, com pouca aderência às culturas sociais, constituídas na sociedade brasileira, com suas variações e dificuldades, ante o avanço dos conhecimentos e das condições produtivas, fixados que se mostraram na perspectiva dominante de herança colonialista, autoritária e elitista (GATTI et al, 2019, p. 33).

Nesse contexto, Gatti et al (2019) assim como outros pesquisadores²¹ demonstram que a falta de investimento na ampla educação popular, gerou por consequência a ausência da preocupação em formar educadores. Historicamente, essa pauta ficou fora da agenda política, assim como a expansão tardia das redes escolares e da formação continuada. Com isso, os poucos investimentos da União no ensino superior nunca privilegiaram as licenciaturas, com um projeto claro e de foco específico.

Os problemas que afetam as licenciaturas, como referido, são complexos e compõem no contexto educacional brasileiro e nos debates antigos e atuais um elenco de fatores a determinar a crise das licenciaturas, acentuada, principalmente, desde as últimas décadas do século XX. Reafirmando esta análise, pretende-se destacar que o conjunto desses fatores leva a considerar que a pouca atratividade que os cursos da grande área da educação vem exercendo, presentemente, nos candidatos ao ingresso em cursos superiores alinha-se a condições adversas, não só referidas a aspectos externamente perceptíveis (condições materiais de funcionamento dos cursos de formação de professores, baixa remuneração, entre outros), como a outros relacionados à responsabilização do professor pelo comprometimento da qualidade da educação, com profundas repercussões negativas ao reconhecimento social da profissão docente (NASCIMENTO et. al, 2017, p. 241-242).

²¹ Martins (2009), Saviani (2013).

A partir da década de 1990, o conjunto de legislações que orientou a educação nacional, segundo Freitas (1999), constituiu-se como um quadro de reformas educativas e de políticas educacionais de cunho neoliberal e a educação, nessa perspectiva, constitui-se um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista. Foi só a partir desse momento que a formação de professores ganhou importância estratégica para a realização dessas reformas, no âmbito da escola e da Educação Básica, assim como explicado.

Diante disso, entendo que LDB 9.394/96, assim como os instrumentos legais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF)²², substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²³, constitui-se como um recurso prioritário para os professores da educação básica, ao propiciar condições para a formação em nível superior e melhorias salariais desses profissionais.

Sobre o contexto das reformas neoliberais e a educação como fator essencial para o desenvolvimento do capitalismo, as professoras Nascimento et al (2017), por meio dos estudos do grupo de pesquisa *Escola, Currículo e Formação Docente, do PPGE/UFMA*, observam que esses fenômenos impulsionadores da formação de professores, em seus diferentes formatos já compunham o cenário educacional em décadas precedentes ao século XXI, com repercussões na profissão docente. A democratização do acesso à Educação Básica, propiciada pela expansão do sistema público de ensino, todavia, sem o necessário suporte de investimento público, fez crescer a demanda por professores.

Desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, passou-se a dar maior importância e destaque para a necessidade de diversificação, tanto dos formatos organizacionais como das modalidades da educação superior a serem oferecidos. Em tese, a diversificação deveria assegurar condições mais favoráveis – menor custo e maior adaptabilidade à demanda – para uma incorporação massiva de novos estudantes. Diversificação deveria ser instrumento, portanto, de democratização do acesso e ampliação da equidade (NEVES, 2007, p. 148).

É nesse cenário de expansão, que a formação emergencial de professores ganha força, assim como, os investimentos para sanar o déficit histórico de formação docente. Nesse caminho, em 2009, por meio do Decreto nº 6755, de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica –PARFOR. Esse plano sintetiza e articula as ações do Ministério da Educação (MEC), das secretarias de Estado e Município, das Instituições de Ensino Superior (IES) e da Coordenação de

²² Lei n. 9.494, de 10 de setembro de 1996. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>

²³ Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/11494.htm

Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (CAPES), em prol da formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, o PARFOR foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), e é gerido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a finalidade de contribuir para que os professores em exercício na rede pública de educação básica, tenham acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Gatti et al (2011) apresenta o PARFOR como uma política emergencial, fomentando cursos para primeira e segunda licenciaturas e formação pedagógica. No referido estudo, os autores ressaltam o potencial para estimular as iniciativas de formação dos professores que já atuam nas redes públicas e ainda não possuem a formação de nível superior ou adequada na área que atua. Esse estudo também mostra que as ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas em estados e em muitos municípios, em associações, universidades públicas e também no contexto da UAB.

Cabe destacar ainda o necessário apoio permanente dos estados e municípios às atividades de formação de seus profissionais, cuja ausência é hoje impeditiva da profissionalização como direito dos educadores, dever do Estado e compromisso de ambos com a formação integral e a construção de uma nova sociedade justa e igualitária que supere as amarras atuais do capitalismo e de seu círculo nada virtuoso de produção da desigualdade educacional pela desigualdade social (FREITAS, 2014, p. 441).

É importante ressaltar que o principal objetivo do PARFOR, enquanto política de formação de professores, é a valorização da escola e do magistério, compreendendo que o investimento na formação docente é um dos fatores fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro. A palavra “melhoria da qualidade” da Educação Básica também faz parte de todos os documentos que tratam da criação da política, bem como dos pareceres do Conselho Nacional de Educação - CNE, que operacionalizam a implementação do programa.

3.2 O PROFEBCPAR da UFMA e a oferta do Curso de Pedagogia;

Os estados e municípios têm um papel fundamental na operacionalização e planejamento das políticas de formação e desenvolvimento profissional docente. Para a concretização dessa articulação, foi firmado no Estado do Maranhão um convênio entre

Ministério da Educação - MEC e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com três Instituições de Ensino Superior - IES públicas existentes em 2009, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Diante desse cenário, a UFMA criou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano das Ações Articuladas – PROFEBPAR, oferecendo primeira e segunda licenciatura e abrangendo 38 municípios até o presente momento.

No Maranhão, mais especificamente, na UFMA, o PARFOR foi criado em 2009, e intitulado de Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PROFEBPAR), em parceria com alguns municípios e com a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC), situando-se, burocraticamente, na Assessoria de Interiorização (ASEI) / UFMA. Oferece cursos de 2ª Licenciatura e 1ª em Pedagogia, conforme previstos na legislação citada, em municípios polo, com 689 matrículas (NASCIMENTO et al, 2016, p. 855).

Cabe destacar que posteriormente, o programa passou a integrar o departamento de Ações Especiais – DAESP, situado na Pró-reitora de Ensino, que reúne coordenações de vários programas especiais de formação docente. O PROFEBPAR, está estruturado em duas coordenações, uma no campus do Bacanga em São Luís e a outra no campus da cidade de Imperatriz, na qual está ligado ao curso de Pedagogia de Grajaú. Nesse contexto, segundo Nascimento et al (2016), a UFMA ao expandir o PROFEBPAR nos municípios maranhenses, já discutia e apontava a relação entre o ingresso de alunos- professores no programa e as possíveis dificuldades de aprendizagem, pois a seleção é feita de modo eletrônico, não permitindo assim, uma escolha ou diagnóstico dos conhecimentos prévios.

Se levarmos em conta que o Programa objetiva melhorar a qualidade da educação básica ao investir na formação de professores, ações desse quilate merecem ser consideradas, pois o investimento na formação docente em cursos de licenciatura oferecida há que ir além da titulação, de modo a tornar-se um investimento competente e capaz de expressar sensibilidade às condições histórico-culturais da existência dos sujeitos envolvidos na educação (NASCIMENTO et al, 2016, p. 858).

Formar professores para a Educação Básica nos moldes de um programa emergencial, é considerar também as dificuldades históricas da oferta de educação pública. Essas dificuldades se apresentam durante o curso em relação ao nível de leitura, de escrita e de compreensão dos textos acadêmicos, por parte dos alunos-professores. Assim, a implantação

do PROFEBPAR no interior do estado, contribui para o rompimento de uma questão cíclica que é a ausência da formação de professores.

Nessa conjuntura, é inegável quanto o PARFOR pode ser instrumento a possibilitar a redução das desigualdades no tocante à formação de professores, a pensar pelo quantitativo de vagas oferecidas periodicamente. Mesmo sem desconhecer as mútuas faces dessa problemática aqui nuançadas, aliam-se outros aspectos, tais como a amplitude e complexidade da intervenção, necessária rearticulação curricular e de saberes e protagonismo político Estado versus universidades, entre estas IES maranhenses, que atenderam prontamente aos apelos dessa política de sustentação para melhoria dos indicadores educacionais e aderiram ao Plano Nacional de Formação de Professores (MARINHO, 2016, p. 438).

Nesse sentido, a presença da oferta de formação por meio do programa contribui para o processo de profissionalização docente, promovendo a autoestima e a autoimagem do aluno-professor, que pode estudar em uma universidade pública, desenvolvendo assim as competências de ser professor.

O PROFEBPAR deu início as suas atividades no primeiro semestre de 2010, ofertando primeira e segunda licenciatura, o curso de Pedagogia já foi ofertado em 23 municípios do interior do maranhão e conforme o quadro abaixo já formou 1.143 egressos para atuarem na Educação Básica.

Quadro 03 – Dados da oferta do curso de Pedagogia do PROFEBPAR /UFMA - 2010 – 2020

Nº	MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE TURMAS	PERÍODO DE ENTRADA	FINALIZAÇÃO DA TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS EGRESSOS
1.	Grajaú	2	2010.1	2015.1	66
2.	Coroatá	2	2010.2	2015.1	57
3.	Grajaú	2	2010.2	2015.2	59
4.	Humberto de Campos	2	2010.1	2015.2	57
5.	Magalhães de Almeida	1	2010.2	2015.1	48
6.	Nina Rodrigues	1	2010.1	2015.1	29
7.	Vargem Grande	1	2010.1	2015.1	34
8.	Pindaré-Mirim	4	2010.2	2015.2	106
9.	Timbiras	1	2010.1	2015.1	27

10.	Bom Jesus das Selvas	1	2011.2	2015.2	11
11.	Buriticupu	1	2011.2	2015.2	34
12.	Codó	1	2011.2	2015.2	31
13.	Grajaú	1	2011.2	2016.1	23
14.	Lago da Pedra	3	2011.2	2015.2	110
15.	Poção de Pedras	1	2011.2	2016.1	38
16.	Santa Inês	2	2011.2	2015.2	72
17.	Santa Quitéria do Maranhão	3	2011.2	2016.1	85
18.	Buriti Bravo	1	2012.2	2016.2	38
19.	Timbiras	1	2012.2	2017.1	13
20.	Imperatriz	1	2012.2	2016.1	18
21.	Monção	1	2013.2	2018.1	18
22.	Vargem Grande	1	2013.2	2018.1	34
23.	Buriti Bravo	1	2013.2	2018.1	39
24.	Bom Jesus das Selvas	1	2014.2	2018.2	21
25.	Buriticupu	1	2014.2	2018.2	38
26.	Sítio Novo	1	2014.2	2018.2	15
27.	Grajaú	1	2014.2	2018.2	22
TOTAL		39	-	-	1.143

Fonte: Secretaria do Programa – (2021)

A partir do quadro 04, apresento as turmas finalizadas sob a coordenação de Imperatriz, que entre os anos de 2010 a 2020, graduou 391 Pedagogos nos 6 (seis) municípios que constituem a coordenação. Avalio esse quantitativo como muito significativo na perspectiva da formação, tanto para a atuação profissional como professor na Educação Básica, quanto para outros espaços educativos de inserção do Pedagogo.

Quadro 04 - Dados da oferta do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA, coordenação de Imperatriz – 2010 a 2020

Nº	MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE TURMAS	PERÍODO DE ENTRADA	FINALIZAÇÃO DA TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS EGRESSOS
01	Bom Jesus das Selvas	01	2011.2	2015.2	11
02	Bom Jesus das Selvas	01	2014.2	2018.2	22
03	Buriticupu	01	2011.2	2015.2	31
04	Buriticupu	01	2014.2	2018.2	40

05	Grajaú	02	2010.1	2015.1	50
06	Grajaú	02	2010.2	2015.2	62
07	Grajaú	01	2011.2	2016.1	16
08	Grajaú	01	2014.2	2018.2	28
09	Imperatriz	01	2012.2	2016.1	14
10	Sítio Novo	01	2014.2	2018.2	15
11	Lago da Pedra	03	2011.2	2015.2	110
	TOTAL	15	-	-	391

Fonte: Secretaria do Programa – (2021).

É importante observar, que esta quantidade de egressos graduados pelo programa, impactará nas redes municipais, onde grande parte desses egressos atuavam sem formação na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, gerando assim, inúmeras lacunas quanto à prática pedagógica e outras habilidades específicas do conhecimento, que a formação de nível superior proporciona a esses profissionais.

De acordo com o Censo Escolar 2019²⁴, na educação infantil do estado do Maranhão, lecionam 21.964 professores. Quando observada a escolaridade, 49,4% possuem nível superior completo (46,6% em grau acadêmico de licenciatura e 2,8%, bacharelado). Dos profissionais desta etapa de ensino, 41,8% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 8,8% com nível médio ou inferior. Desde 2015, houve um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 31,7%, em 2015, para 49,4%, em 2019.

Em relação ao Ensino Fundamental, são 65.810 professores, sendo que 32.522 atuam nos anos iniciais e 39.419 lecionam nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 61,4% têm nível superior completo (57,6% em grau acadêmico de licenciatura e 3,9% bacharelado) e 32,3% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio ou inferior. Aqui também observo uma evolução gradual em relação à formação de nível superior, que passou de 41,72% em 2015, para 57,57% em 2019.

Saliento que essa evolução no quadro de formação dos professores no Estado do Maranhão, dá-se entrelaçada a vários fatores da política educacional, que também se desdobram na dimensão econômica e social. Contudo, é importante reconhecer que historicamente o processo de profissionalização foi submetido aos interesses econômicos e/ou a uma elite política que não priorizou o desenvolvimento da escola pública para todos. Apesar dessa questão, a democratização do acesso à educação básica nos últimos vinte anos, assim

²⁴ Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

como a expansão da educação superior tem contribuído para formação e profissionalização do magistério.

Sobre a organização pedagógica do curso, segundo dados da Secretaria do Programa (2020), a oferta se dá por meio de disciplinas aos finais de semana, contabilizando um crédito 15 (quinze) horas por final de semana em cada município polo, somando 4 (quatro) encontros por mês, com disciplinas alternadas. Nesse sentido, é válido dizer que para cada disciplina é elaborada uma coleção de textos bibliográficos como apoio, os quais são disponibilizados sem custo pela coordenação do curso.

A estrutura física é cedida pelo município em escolas municipais ou estaduais, salvo os municípios que possuem campus da UFMA, como é o caso de Grajaú ou polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Corroborando a essa realidade (NASCIMENTO et. Al 2017, p. 246) afirma que:

[...] Desse modo, o curso convive com problemas semelhantes àqueles existentes no interior da escola e das salas de aula em que atuam os professores-cursistas, perpassando pela infraestrutura de todos os ambientes (iluminação, limpeza, arejamento, dentre outros) e em alguns casos até problemas de segurança, bem como a falta de material didático. Essas condições, adversas à realização do curso, acabam por se intensificar devido à ausência de apoio pedagógico local, principalmente durante a realização das aulas, aos sábados e domingos, fato que explicita as lacunas entre as parcerias definidas para a implantação do curso - instituição formadora e prefeituras.

Constata-se desse modo, que muitos desses espaços nem sempre dispõem de locais adequados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, como bibliotecas, salas de vídeo e auditórios, entre outros. O que não é o caso do polo de Grajaú, que sob a coordenação de Imperatriz é o polo mais estruturado fisicamente, pois funciona nas instalações físicas da própria Universidade.

3.3 O Projeto Pedagógico do Curso – PPC: Alguns elementos para o perfil do egresso;

O PROFEBPAR como espaço de formação inicial, no caso dessa pesquisa, deve oportunizar ao aluno da graduação refletir sobre sua formação continuada, levando em conta suas necessidades pessoais e profissionais, suas práticas, para assim, melhorar e/ou transformar a própria prática e o seu fazer pedagógico. Nesse momento, busco apresentar

breves elementos do PPC que possivelmente dialoguem com a realidade dos municípios, e que subsidiaram a formação das professoras egressas do polo de Grajaú.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão a ser oferecido no âmbito do PROFEBPAR se constitui como uma adaptação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia aprovado pela Resolução Nº.90/99 em vigor na atualidade que orienta a oferta do curso nos turnos matutino e vespertino nos Campi da UFMA. O projeto original foi elaborado a partir de discussões realizadas entre os docentes dos Departamentos de Educação I e II, unidades acadêmicas de maior sustentação do curso e discentes, como forma de construir um currículo adequado às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006 sem, no entanto deixar de buscar alternativas para os problemas diagnosticados ao longo de sua história, assim como para a educação maranhense (PPC/ PROFEBPAR/ UFMA, 2014, p. 07).

Conforme acima mencionado, o PPC do curso de Pedagogia do PROFEBPAR é uma adaptação do currículo implementado no curso de Pedagogia do campus de São Luís – MA, sendo esse currículo ofertado em todos os polos do programa. Nesse sentido, logo na apresentação do projeto é exposto que essa adaptação foi construída com base em discussões sobre o público alvo do programa, considerando as especificidades do PROFEBPAR e com isso, atender aos professores da rede pública de ensino, que embora não tenham formação em nível superior, já acumulam experiência profissional e conhecimentos da realidade onde atuam. Ressaltando também que a proposta representa uma alternativa para a realidade dos alunos - professores.

Desse modo, desenvolver o currículo do curso de Pedagogia do regular no âmbito do programa, garante de certa maneira uma equidade de acesso aos conhecimentos, oferecendo assim aos alunos do programa, os mesmos conhecimentos e carga horária disponíveis aos alunos que estudam de forma regular na universidade. Diante disso, o PPC do curso tem como objetivo formar um egresso que atue profissionalmente em quatro dimensões, sendo elas: a docência, o planejamento e gestão de sistemas educacionais, a investigação e a extensão.

Nesse sentido, o PPC tem como objetivo formar licenciados em Pedagogia, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto aponta também como objetivo formar Pedagogos para atuarem em Programas/projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica e Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais, conforme determinam as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Esse objetivo geral também se desdobra em objetivos específicos, que de maneira geral se propõem a qualificar professores

da rede pública, em nível superior no âmbito do PROFEBPAR, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no Estado do Maranhão.

A partir dos objetivos específicos, o projeto também se propõe a, durante o processo formativo, contribuir para a compreensão da problemática educacional maranhense, esse objetivo se desdobra nos componentes curriculares que estão organizados em núcleos. Outro objetivo específico que dialoga com a realidade do programa, é o de contribuir para a construção de alternativas às demandas educacionais do Estado do Maranhão, a partir do desenvolvimento de uma formação problematizadora da realidade. Desse modo, compreendo que é consenso nos debates sobre formação de professores, a dificuldade e o desafio para tornar um *currículo instituído em instituinte*²⁵, considerando a própria dicotomia entre teoria e prática. Essa dicotomia, torna-se desafiadora não só para as licenciaturas, mas para toda a formação de nível superior em âmbito universitário. Considero de extrema relevância que um programa como esse se proponha a buscar alternativas, para compreender a problemática da educação do Estado. Nesse sentido, o programa está se colocando numa visão que mira *uma formação docente na perspectiva de unidade*²⁶.

Dito isso, penso que esse objetivo, ao dialogar com a realidade de Grajaú, propõe-se a construir alternativas para as demandas educacionais locais, que muitas vezes são específicas ao considerar o lugar de cada aluno- professor. Essa demanda educacional se acentua em um programa de natureza emergencial como o PROFEBPAR, que por não dispor de um mecanismo de seleção para os alunos, recebe todos os professores que trabalham ou já trabalharam na rede municipal. Esse perfil de alunos-professores, caracteriza-se por alunos que já são professores de carreira no município, seja efetivo ou contratado e/ou aqueles que tiveram apenas um ano de contrato na rede. Esse cenário resulta em problemáticas locais muito diversas e que representam diferentes contextos e realidades, onde cada um desses perfis estão inseridos.

O último e não menos importante objetivo, responde à natureza do programa que é ampliar a oferta de profissionais qualificados para a investigação, elaboração, execução e avaliação de ações educacionais que atendam à diversidade cultural, incorporem recursos tecnológicos e busquem contribuir na transformação da realidade no qual estão inseridas. Esse

²⁵ Compreendo como **Instituído** o currículo, enquanto proposta aprovada em âmbito institucional, que considera a legislação vigente e as bases epistemológicas que se pretende alcançar para aquela formação, já o **Instituinte** é o currículo que acontece nas experiências diárias, entre os formadores e os alunos - professores.

²⁶ Segundo Candau & Lelis (1999), a **relação** entre **teoria** e **prática** pode ser fundamentada em três dimensões, a visão dicotômica, a visão associativa e a visão de unidade. Para elas a visão de unidade expressa uma síntese superadora da dicotomia entre **teoria** e **prática**, sendo condição fundamental para se buscar em todos os cursos de licenciatura.

último objetivo responde tanto à natureza do programa, quanto à natureza dessa pesquisa que visa justamente investigar elementos de profissionalização nas trajetórias das egressas, sendo que a qualificação profissional é a base desse processo, desse movimento de profissionalização e desenvolvimento da profissionalidade.

Dessa maneira, o curso é organizado em seis núcleos que visam atender à formação do Pedagogo de uma forma mais integral, garantindo as questões inerentes à legislação nacional e buscando também as englobar às demandas loco-regionais já apontadas nos objetivos específicos. Os seis núcleos são: **a) Núcleo Comum Obrigatório;** esse núcleo se caracteriza por disciplinas comuns e introdutórias ao curso; **b) Núcleo de Fundamentação dos Estudos Pedagógicos;** que possui o objetivo de subsidiar a reflexão crítica acerca das relações entre Educação/Sociedade/Cultura/Diversidade, visando segundo o PPC construir referenciais filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e sociopolíticos para a análise do fenômeno educativo; **c) Núcleo De Estudos das Relações Constitutivas Do Processo Pedagógico;** que visa estudar os processos pedagógicos e seus elementos constitutivos a partir de uma concepção de unicidade e interdependência entre forma, teoria, conteúdo e prática; **d) Núcleo de Docência e Processos Formativos;** compreendo esse núcleo como muito relevante, pois nele se concentram os três estágios oferecidos durante o curso, que são: o Estágio em Docência na Educação Infantil, Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Embora essa especificidade não seja explorada no âmbito do projeto, a coordenação do programa orienta os professores a trabalhar a dimensão do estágio como um espaço de ressignificação da prática docente, pois esses alunos/professores já carregam uma vasta experiência profissional se diferenciando muito dos alunos do curso regular, que na maioria das vezes terá nesse momento seu primeiro contato profissional com a escola e/ou os diferentes espaços de atuação do Pedagogo.

Seguindo, temos o último núcleo, o **e) Núcleos de Aprofundamento;** esse núcleo corresponde à complementação de estudos com a inserção do aluno em uma determinada área de conhecimento. Essa seleção, segundo o PPC, será realizada a partir de uma discussão com as autoridades locais, podendo ser ofertadas até duas áreas por vez e no caso de um número reduzido de alunos para uma das escolhas, este poderá ser complementado com outros professores da rede pública e/ou alunos de curso de formação de professores que receberão declaração de atualização. Desse modo, a partir dessa organização nuclear, a carga horária obrigatória do curso é composta por 3.285 horas, com sequência recomendada de 4 (quatro) anos.

É interessante ressaltar as áreas de aprofundamento que o projeto oferece a **a) Educação Especial:** História e Política da Educação Especial, Processos Metodológicos em Educação Especial; **b) Educação a Distância:** (História e Política da Educação a Distância, Processos Metodológicos em Educação a Distância); **c) Educação Étnico-Racial e Bilíngue:** (História e Política para a Educação étnico-racial e Bilíngue e Processos Metodológicos da Educação étnico-racial e Bilíngue); **d) Educação do Campo:** (História e Políticas da Educação do Campo e Processos Metodológicos da Organização e da Elaboração de Políticas e Projetos Sociais do Campo); **e) Educação Indígena:** (Fundamentos da Educação Indígena e Processos Metodológicos para Educação Indígena).

Essas áreas, segundo informações da secretaria do programa de Imperatriz-Ma (2020), seguem o critério de escolha de cada turma e a partir delas é que são abertas vagas para a comunidade. Ainda segundo a secretaria do programa, a turma na qual as egressas participantes dessa pesquisa estudaram, escolheu **Educação no Campo** como aprofundamento, cursando assim as 2 (duas) disciplinas correspondentes.

Essa adaptação curricular, apresenta a meu ver, um carácter inovador, que se dá a partir da criação de seminários temáticos. Durante a vivência como formadora, identifiquei que esses seminários dão dinamicidade ao curso e integram a comunidade, dando maior visibilidade ao programa nos municípios em que os polos se localizam. Sobre isso, Nascimento et al (2017) explica que comparando o PPP do curso regular de Pedagogia e o curso emergencial do PROFEBCAR, percebe-se que entre eles há diferença apenas de número de disciplinas, mudança de nomenclatura, porém os seminários temáticos é que visam desenvolver habilidades de estudo e flexibilidade sobre o cotidiano das escolas em que os alunos-professores estão inseridos, subsidiando assim a elaboração e apresentação de trabalhos científicos.

Dessa forma, os seminários interdisciplinares envolvem os alunos-professores, membros das Secretarias Municipais de Educação e entidades existentes no município, com a realização de mesas redondas e exposição oral. São 3 (três) seminários, desenvolvidos ao longo do curso e que visam a construção de um diálogo a partir da produção de trabalhos científicos com a realidade local.

A partir dessas breves considerações sobre o PPC, é válido ressaltar que as dificuldades de implementação de um currículo dessa natureza são gigantescas, a considerar as próprias características do programa, dos alunos, dos professores em sua maioria externos²⁷ a UFMA.

²⁷ Professores que não compõem o quadro efetivo da UFMA.

Com esse entendimento, coloco que enquanto professora formadora do programa por uma década nos polos sob a coordenação do *campus* de Imperatriz, tive contatos pontuais com o projeto pedagógico do curso. Com isso, a prática dos professores desse período foi norteadada muito mais pelas orientações feitas em reuniões coletivas de professores, realizadas pela coordenação para tratar da oferta de disciplinas do semestre e/ou sobre problemáticas e desafios de cada polo. Partindo dessa vivência, compreendo como salutar a necessidade de, regularmente, retomar às discussões e reflexões do PPC entre o corpo formador e os discentes do programa. Esse projeto é o principal instrumento normativo que orienta os processos formativos do curso, essencialmente no caso do PROFEBPAR que forma professores em exercício profissional.

3.4 O PROFEBPAR em Grajaú: Um cenário de formação docente;

A cidade de Grajaú fica localizada na mesorregião centro maranhense e na microrregião do Alto do Mearim e Grajaú. O município de Grajaú apresenta uma densa população indígena distribuída em todo território Grajauense. Com isso, observa-se que essa população reflete uma demanda peculiar desse município: formar professores para escolas indígenas e para o quadro geral do município²⁸.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população do município de Grajaú em 2019 foi estimada em 69.527 pessoas, sendo que no último censo (2010) o valor total se dava em 62.093 pessoas. As características da população quanto à “cor ou raça” em Grajaú indicam que 476 pessoas se declararam “amarelas”, 15.369 pessoas se declararam “brancas”, 4.135 pessoas se declararam “indígenas”, 37.430 pessoas se declararam “pardas” e 4.483 pessoas se declararam “pretas” IBGE (2014).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, conforme censo (2010), o município é o 43º do maranhão, com IDH 0,609, situando-se na faixa de desenvolvimento médio, esse indicador é composto pela longevidade, seguida de renda e educação. Por meio desses dados, o Atlas de Desenvolvimento do Brasil²⁹ analisa que o IDHM passou de 0,421

²⁸ Duas etnias são predominantes nesse espaço geográfico: Guajajara ou Tenetehara, povos do tronco Tupi e os Canela Apanyekrá, povos do tronco Jê (CUSTÓDIO, 2021).

²⁹ O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil é uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 21 Regiões Metropolitanas (RM) e 3 Regiões Integradas de Desenvolvimento (RIDE) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia,

em 2000 para 0,609 em 2010 - uma taxa de crescimento de 44,66%³⁰. Nesse período, a dimensão que propiciou o crescimento do índice em termos absolutos foi a Educação (com crescimento de 0,264), seguida por renda e por longevidade. Nesse sentido, a educação apresenta-se como um fator de desenvolvimento humano, indiscutivelmente necessário à qualidade de vida das populações.

Nessa perspectiva, Lyrio et al (2019)³¹ ressalta a pré-condição da educação como um dos fatores essenciais para que se possa atingir o desenvolvimento. Sendo assim, essa autora discute a singularidade da sua própria pesquisa como uma evidencia dessa afirmação, pois ela apresenta a reflexividade sobre a educação e o desenvolvimento, e constata que elas estão entrelaçadas. Após análise desses dados à luz da referida autora, compreendi que a garantia dos direitos sociais favorece indiscutivelmente o desenvolvimento não só local, mas também regional, além de promover mudança em todos os níveis sociais. Nessa perspectiva, vale frisar que a educação e o aprendizado, são fatores importantes para a redução das desigualdades sociais e como forças estimuladoras do desenvolvimento econômico.

Nesse mesmo aspecto, o município de Grajaú vem se destacando na região pela oferta de Educação Superior, com a presença da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e outras duas faculdades privadas que ofertam cursos na modalidade a distância e semipresencial. Desse modo, Grajaú vem se consolidando nos últimos dez anos como um polo de formação profissional para os municípios do entorno.

Esse cenário de evolução na oferta de Educação Superior também vem refletindo na Educação Básica Grajauense. Identifico essas relações por meio dos indicadores apresentados nessa subseção, pois por meio deles é possível analisar elementos da realidade profissional das egressas, sendo a rede municipal o lócus onde se desenvolvem os desdobramentos da formação, e com isso, o desenvolvimento das trajetórias, dos saberes e práticas pedagógicas analisadas nessa pesquisa.

Seguindo os indicadores do INEP (2018), o município de Grajaú conta com 3.879 alunos matriculados na Educação Infantil, 15. 139 no Ensino Fundamental e 3.603 no Ensino

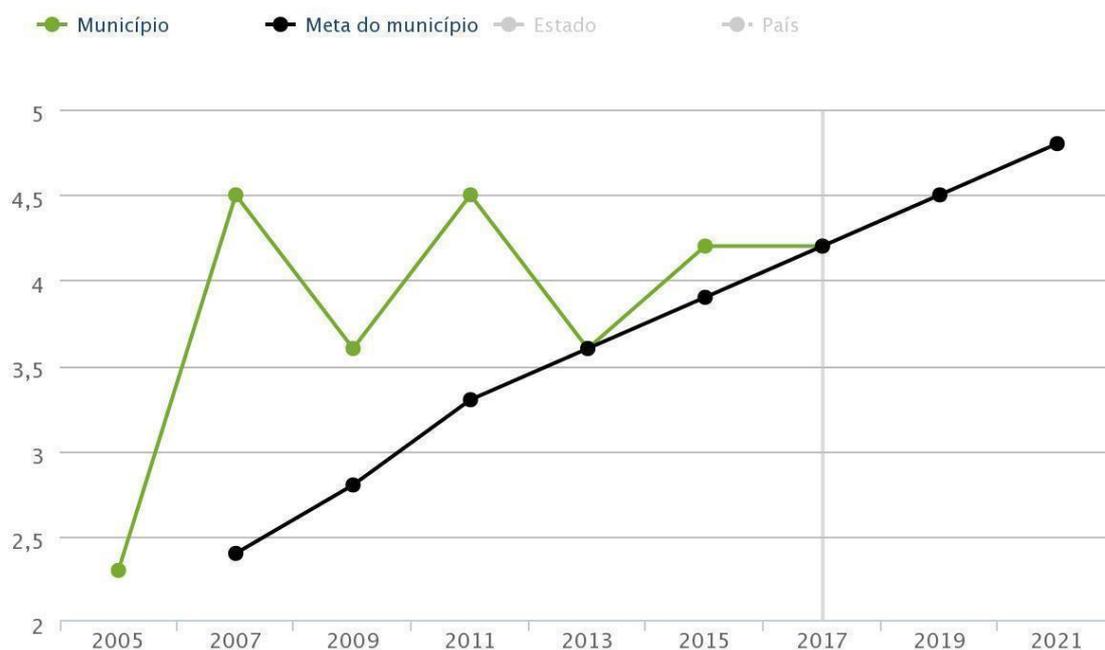
educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

³⁰ O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 67,53% entre 2000 e 2010.

³¹ A referida autora, faz uma pesquisa sobre a experiência do modelo de implementação da política de alfabetização do município de Sobral/CE, enfatizando o entrelaçamento da educação com o desenvolvimento socioeconômico. Os resultados apontam que o impacto de aumento na escolaridade e as melhorias na qualidade da educação, refletem naturalmente no desenvolvimento humano. Essa pesquisa trata o conceito de desenvolvimento como um modelo em que se coloque o crescimento econômico sob as rédeas da justiça social e do equilíbrio ecológico.

médio. Com isso, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 96,3 %, e o Índice de Desenvolvimento Educacional – IDEB, dos Anos iniciais do ensino fundamental na Rede pública, tem média 4,2 e os Anos finais do ensino fundamental também da rede pública é de 3,5. O gráfico abaixo corrobora a discussão a respeito da educação como fator de desenvolvimento e mostra que no município de Grajaú-Ma essa realidade também se repete.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Diante de um cenário de desenvolvimento educacional, o PROFEBPAR em Grajaú estrutura-se como um polo de formação de professores em serviço. Com isso, alunos-professores, por meio de acordo de cooperação entre a secretaria municipal de educação e a UFMA, obtém acesso à formação de nível superior e com isso, profissionalização docente.

A partir daí entra em cena o Programa de Formação de Professores para o Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR) instituído pela UFMA. A implantação aconteceu em Grajaú em fevereiro de 2010, o qual percorreu todos os trâmites instituído pelo PARFOR, desde a apresentação da demanda de professores sem habilitação pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação ao MEC até a efetivação das matrículas nos Cursos ofertados (FERREIRA, 2016, p. 5).

Dessa forma, é interessante destacar que o município de Grajaú possui campus da UFMA, sendo com isso o polo do PROFEBPAR sob a coordenação de Imperatriz melhor

estruturado, se comparado ao de Buriticupu e Sítio Novo, que funcionaram em escolas públicas. Além da infraestrutura, o polo ainda se destaca pela diversidade étnica, a presença dos povos Guajajaras, procedentes de aldeias próximas ao campus, bem como por professores da zona urbana, rural e cidades circunvizinhas.

Segundo Ferreira (2016), em agosto de 2010 o PROFEBCPAR inicia no polo de Grajaú com 190 professores da rede pública de ensino, sendo 118 para o curso de Licenciatura em Pedagogia, 25 para Licenciatura em Física (2ª Licenciatura) e 47 para Educação Física (2ª Licenciatura). Ainda no ano de 2010 o polo contemplou mais 86 professores da rede para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 05 - Dados dos acadêmicos do PROFEBCPAR/UFMA polo de Grajaú-2010 a 2021

CURSO	ENTRADA	MATRICULADOS	DESISTENTES	FREQUENTES	ALUNOS EGRESSOS
Pedagogia	2010.1	118	47	71	50
Física (2ª Licenciatura)	2010.1	25	12	13	não informado
Ed. Física (2ª Licenciatura)	2010.1	47	10	37	não informado
Pedagogia	2010.2	86	22	64	41
Pedagogia	2011.2	47	11	36	11
Pedagogia	2014.2	48	18	30	28
História	2015.2	46	13	33	não informado
Pedagogia	2018.2	34	09	25	-
Pedagogia	2018.2	32	10	22	-

Fonte: própria autora

Além disso, é de extrema relevância destacar as questões sobre a diversidade étnico-cultural do município. Conforme já mencionado, 4.135 pessoas se declararam indígenas na região. Alcântara (2016, p. 350), ao contextualizar sobre a diversidade étnico-cultural do município de Grajaú, apresenta-nos elementos observados por ele que são imprescindíveis à compreensão dessa realidade.

[...] aproximadamente 2.148 índios, são considerados “sem instrução”. Esses dados precisam ser relativizados, pois o que os não-índios consideram como “instrução” é a conclusão mínima do ensino fundamental. Nas culturas dos povos indígenas, o valor dado à escola é diferenciado daquele dado pelos não-índios. A educação indígena tradicional não pressupõe a necessidade de frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização.

Com isso, vale destacar que, para a cultura Tentehar³², a educação indígena tradicional não pressupõe a necessidade de frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização. Para Alcântara (2016), as relações interétnicas que envolvem índios e não-índios, apresenta-se como uma problemática social dos Grajauenses. Os povos indígenas ainda são vistos como povos atrasados, ignorantes, sujeitos, deseducados, esse pensamento marca a história de Grajaú e com isso as relações conflituosas. Essa realidade é muito representativa no contexto do PROFEBPAR.

Os povos indígenas da região são presença massiva no curso de Pedagogia do PROFEBPAR desse polo. Nesse sentido, partindo da problematização que Moura (2016) faz sobre a formação superior indígena no curso de Pedagogia do PROFEBPAR de Grajaú, a autora ressalta que ao receber alunos indígenas, o PROFEBPAR promove, em certa medida, a inclusão desses alunos na formação superior, mesmo não sendo o modelo ideal buscado por esses povos que lutam pela promoção de uma educação específica e diferenciada. Essa questão se constitui como desafio na garantia do direito à educação superior, sobretudo, com qualidade e com direcionamento mínimo para as especificidades dos alunos indígenas.

Moura (2016) enfatiza também que as turmas do curso de Pedagogia em Grajaú, trazem as nuances de uma diversidade cultural, a qual deve ser aliada às práticas dos professores formadores e na relação com os alunos - professores, sobretudo, problematizando e reconhecendo que o professor encontra em sua sala de aula, uma diversidade de sujeitos com histórias de vida e objetivos diferentes e, como tal, deve tentar promover ao máximo uma aprendizagem significativa, com respeito e tolerância cultural aos povos distintos.

A formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando. As dificuldades postas para um currículo de graduação atender a todas as postulações colocadas como sua responsabilidade são evidentes, e, a dispersão disciplinar se impõe, dado que o curso, segundo suas diretrizes, também deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-

³² A designação Tentehar é a mais usada atualmente pelas lideranças indígenas dessa etnia, sendo também adotada pela literatura mais recente, embora muitos estudiosos ainda usem Tenetehara. Trata-se de uma autodesignação que quer dizer “o ser íntegro, gente verdadeira”. No Brasil, o povo Tentehar é mais conhecido como Guajajara, que significa “dono do cocar” (Custódio, M. A. C, 2021, p. 318).

ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (GATTI e BARRETO, 2019, p. 29).

Nascimento et al (2016), ao discutir a formação de professores em programas emergenciais, destaca várias questões que se interseccionam nesse formato de Licenciatura, e que a partir da experiência como formadora, pude vivenciar diretamente nas turmas. A primeira é relativa ao ingresso de alunos-professores, muitos carecem de preencher lacunas, possivelmente oriundas da formação básica desses professores, questão apontada como uma dificuldade no que diz respeito à aprendizagem. As fragilidades da proficiência em leitura e escrita são problemas cíclicos da Educação Básica pública, que naturalmente retornam à formação de professores, pois esses alunos-professores são resultado dessa escola pública e não passaram por nenhum filtro de seleção, como normalmente acontece em cursos de oferta regular.

O segundo destaque parte da realidade de que a maioria dos alunos-professores trabalham intensamente durante toda a semana, não sobrando tempo para o preparo das atividades propostas para cada disciplina, como também, para o amadurecimento e a reflexão sobre as temáticas trabalhadas ao longo do curso. Esse formato (a oferta de disciplinas somente aos finais de semana) sobrecarrega o aluno-professor que não recebe nenhum incentivo da rede municipal de ensino, como redução de carga horária ou mesmo bolsas de estudo.

Outro destaque, não menos importante, são as dificuldades com o deslocamento para os municípios Sede. O município de Grajaú - MA atende alunos-professores residentes na Zona Rural e em municípios circunvizinhos, a exemplo de Sítio Novo e Arame. A prefeitura municipal de Grajaú, por meio da secretaria de educação, oferece transporte aos alunos que residem na zona urbana. O ônibus segue uma rota que considera a residência de alguns dos acadêmicos e pontos centrais da zona urbana do município, a disposição desse ônibus se dá pelo fato da universidade se localizar em um loteamento no início na cidade. Porém, os alunos que residem na Zona Rural ou em municípios próximos custeiam seu próprio deslocamento.

É nesse cenário que a formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tornou-se a principal demanda do município, pois conforme o quadro 05, referente ao ano de 2010 até o presente momento, 6 (seis) turmas já foram concluídas com 156 egressos, sendo mais 2 (duas) em andamento. Dessa forma, o polo de Grajaú – MA é o município sob a coordenação de Imperatriz que mais graduou Pedagogos.

O programa tem como grande desafio melhorar a qualidade da educação básica por meio de professores preparados, garantindo assim uma escola onde os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho (PEREIRA, 2016, p. 411).

Os dados apresentados no quadro 05, articulam-se completamente aos resultados do IDEB e a outros indicadores apresentados até aqui, demonstrando que o desenvolvimento educacional e especialmente, no caso aqui discutido, o PROFEBPAR gera impacto e implicações positivas para o cenário educacional Grajauense.

Quadro 06 - Dados dos acadêmicos do curso de pedagogia PROFEBPAR/UFMA polo de Grajaú – 2010 a 2021

CURSO	ENTRADA	MATRICULADOS	DESISTENTES	FREQUENTES	ALUNOS EGRESSOS
Pedagogia	2010.1	118	47	71	50
Pedagogia	2010.2	86	22	64	41
Pedagogia	2011.2	47	11	36	11
Pedagogia	2014.2	48	18	30	28
Pedagogia	2018.2	34	09	25	-
Pedagogia	2018.2	35	10	25	-
TOTAL		368	117	251	130

Fonte: própria autora

Porém, na apresentação dos dados do quadro 06, foram observadas duas problemáticas. A primeira está relacionada ao grande número de alunos-professores desistentes, e a segunda, alunos que não conseguiram concluir o curso no período regular da oferta. Segundo informações da secretaria do programa (2020), esses alunos desistiram ou desmotivaram-se no processo de escrita da monografia, sendo esse atualmente um dos principais desafios do programa.

Em relação às questões acima problematizadas, e tantas outras emergentes nesse programa, a professora Raimunda Ramos Marinho (coordenadora do PROFEBPAR no Maranhão entre os anos de 2011 a 2018) realizou uma análise muito significativa para a realidade do programa.

Para essa análise, o ponto de partida se assenta em duas ideias conectadas e interligadas. Uma, de que o Parfor está inserido objetivamente em uma complexa rede de inter-relações e seus cursistas, sujeitos desse processo, os quais ocupam determinada condição na tessitura socioeducacional na qual se inserem, de modo a mostrar, além da distinção, o estilo de suas práticas educativas, reforçadas pelo acesso e oportunidades de qualificação. A outra se prende à necessidade de buscar significados e sentidos para esta formação, sintonizados com uma organização e flexibilidade curricular que reconheça o caráter inovador e transformador dos

saberes e fazeres, os desdobramentos gerais e particulares das áreas de conhecimento, o tempo curricular para a execução do curso e a disponibilidade dos cursistas (MARINHO, 2016, p. 427).

Seguindo a discussão, e sem o objetivo de analisar todas as questões apontadas até aqui, tenho a plena consciência de que a formação de professores deve ser pensada com base nas demandas territoriais, articuladas assim, aos contextos regionais e nacional, considerando sobretudo, a escola pública e as aprendizagens locais em que alunos e docentes foram desenvolvendo saberes, práticas e culturas escolares dentro de cada sistema educativo. Ao refletir sobre as trajetórias e experiências pessoais das egressas que passam pelas turmas de Pedagogia do PROFEBCAR, reconhecemos interligações da prática/teoria/prática, enquanto fator de enriquecimento da ação educativa em cada um desses municípios.

Daí a relevância em produzir pesquisas como essa (que possibilitem investigar e analisar o programa), pesquisa essa que parte da experiência vivida como professora formadora, na qual pude pensar e repensar os modelos de formação, minha própria prática e as implicações no município do processo de profissionalização das egressas.

4 E AS PROFESSORAS EGRESSAS, QUEM SÃO? UM OLHAR PARA A TRAJETÓRIA.

“Maria, Maria/ É um dom, uma certa magia/ Uma força que nos alerta/ Uma mulher que merece viver e amar/ Como outra qualquer do planeta”

Ao investigar a trajetória de profissionalização das *Marias*, busquei compreender como o exercício do magistério foi se constituindo na vida delas e como elas foram desenvolvendo as competências necessárias para o exercício da profissão. Foi no estudo e compreensão do conceito de profissionalização desta pesquisa, que consegui visualizar o trabalho docente das professoras egressas e as implicações do curso de Pedagogia em suas trajetórias.

Nesse cenário, procurei na trajetória de vida das *Marias* a mesma noção de profissionalização, movimento e processo de desenvolvimento profissional, delineado na segunda seção deste trabalho. Assim, investigando as implicações do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR, como elemento qualificador desse processo, busco também dar visibilidade e voz à história dessas professoras.

Durante a experiência como professora formadora do PROFEBPAR, fui conhecendo, aprendendo e ensinando, por intermédio da trajetória dessas mulheres, as quais são chamadas de *Marias* nessa pesquisa. As viagens até os municípios onde os polos do programa funcionam, proporcionou um olhar peculiar e diferenciado aos processos de formação profissional oriundos desse programa. Essa experiência me fez crer numa transformação e no movimento profissional e pessoal provocado pela formação, movimento identificado nas experiências pessoais e coletivas, relatadas e constatadas nas narrativas das *Marias*.

É no cenário apresentado até aqui que delinheiro os passos de realização das entrevistas narrativas, assim como as seis etapas da análise de Schutze (2011) que utilizei para analisar cada biografia, em seguida, os elementos das trajetórias de vida e profissionalização das *Marias*. Nesta seção, analiso as estruturas processuais que permitem a compreensão do cenário de formação e desenvolvimento da carreira no Brasil, no estado do Maranhão e também na região de Grajaú. Foram as estruturas processuais, presentes na narrativa das trajetórias, que me possibilitaram analisar a profissionalização individual e coletiva dessas mulheres e como essas estruturas se articulam aos elementos históricos apresentados nas seções anteriores.

Para isso, citei trechos narrativos extraídos das entrevistas. Esses fragmentos foram levantados a partir dos elementos indexados e da etapa da análise do conhecimento, na qual

busquei identificar as teorias, desenvolvidas pelo próprio portador da biografia sobre sua trajetória. Dessa maneira, cabe retomar à concepção de profissionalização que norteou essa pesquisa, Brzezinski (2005, p. 09) explica que

Profissionalização docente é um processo marcado por um continuum de transformações que vão ocorrendo por toda a vida do professor que poderá levá-lo a atingir condições ideais que garantam uma formação e um exercício profissional de qualidade socialmente reconhecida.

Partindo dessa perspectiva, a profissionalização docente pode ser vista como um processo marcado por esse *continuum* de transformações, que vão ocorrendo por toda a vida do professor. Essa perspectiva me levou a reconstruir as trajetórias das egressas e analisar as estruturas processuais que aparecem de forma individual, social e profissional, de acordo com o contexto da profissão docente.

A profissionalização das professoras egressas do curso de Pedagogia, aconteceu na perspectiva de processo e de construção ao longo de cada experiência, e de espaços que elas ocuparam e ocupam. Foram esses espaços que, de certa forma, permitiram processos de socialização, formando a especificidade de ser professora, e com isso, o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Como já apresentado na segunda seção, as *Marias* que protagonizam essa pesquisa, são mulheres entre 32 (trinta e dois) a 42 (quarenta e dois) anos, nascidas e residentes no Município de Grajaú - MA. São mulheres que interseccionam semelhanças como idade, tempo e espaço de atuação no magistério da Educação Básica, porém, que viveram trajetórias diversificadas, que se entrecruzaram durante o curso de Pedagogia. São professoras que foram construindo sua identidade docente, por meio de diversas experiências e contextos de exercício profissional.

Sendo assim, as primeiras informações das egressas para essa pesquisa foram conseguidas por meio da análise documental dos formulários individuais de matrícula, que possibilitaram a identificação de que todas elas estudaram na rede pública de educação do município, sendo duas, respectivamente, em salas regulares de ensino e duas em salas multisseriadas, localizadas na Zona Rural, local onde residiam na época. Sendo que 3 (três)

delas ingressaram no curso de nível médio em magistério³³ após a conclusão do ensino médio e outra cursou o ensino médio regular ainda com habilitação em magistério³⁴.

4.1 Escutar as professoras egressas: Um movimento para compreender as estruturas processuais do curso de vida;

O cenário de desenvolvimento dessa pesquisa se deu no início da pandemia do novo coronavírus, que foi decretada no mundo pela Organização Mundial de Saúde - OMS no dia 30 de janeiro e no Brasil em 11 de março de 2020. Desde então, o mundo assistiu a milhares de mortes diárias e o clima de insegurança e instabilidade se instalou em grande parte da população. A partir da suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades em março de 2020, iniciamos as relações de trabalho, ensino e aprendizagem mediados pelas plataformas digitais de telecomunicação. Nesse contexto, nunca antes imaginado, já perdemos mais de 600 mil vidas no Brasil, e no estado do Maranhão já são mais de 10.000 mortes até o início de Novembro de 2021³⁵, em virtude disso, todos os momentos das entrevistas narrativas, foram mediados pela plataforma digital *Google Meet*.

Dessa maneira, as entrevistas foram marcadas por meio de um aplicativo de mensagens, e assim, consegui as primeiras informações de cada egressa. Considerando que, desde a última disciplina que ministrei (na turma em 2018), meu contato com elas se dava somente por meio de rede social, foi também por aplicativo de mensagem que as professoras consentiram em participar dessa pesquisa e em seguida enviei o termo de consentimento.

Alguns cuidados foram de extrema importância para a realização bem-sucedida da entrevista, o primeiro deles foi que todas as entrevistadas tinham conhecimento da realização da pesquisa, suas etapas, assim como, a relevância de uma pesquisa dessa natureza e os possíveis impactos desses dados para o programa. No período que fui aprovada no PPGE/UFMA, comuniquei à turma que meu projeto de pesquisa era direcionado ao Curso de Pedagogia do polo de Grajaú, destacando o quanto era importante pesquisar sobre o programa. Percebo que esse fato trouxe um certo sentimento de pertencimento à pesquisa.

³³ Esses cursos são ofertados aos finais de semana por instituições privadas, considerando a prerrogativa do art. 62º da LDB 9.394/96.

³⁴ A partir da Lei 5.692/71 a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou a formação de professores para o ensino primário, que antes ocorria nas escolas normais numa das habilitações desse nível de ensino, diluindo – a numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (TANURI, 2000).

³⁵ Imprensa (2021).

O outro cuidado foi combinar com as professoras a escolha do horário e local, recomendando uma conexão de qualidade e um local tranquilo para realização da chamada de vídeo. O mesmo cuidado tomei em minha residência, para que nada previsível pudesse interromper os momentos. Feito isso, por meio do termo de consentimento da pesquisa, solicitei e conversei com as egressas sobre o fato das entrevistas serem gravadas, pois isso permitiria a transcrição.

Nas entrevistas e nas análises, busquei compreender a trajetória individual de cada egressa, observando como os elementos de profissionalidade aparecem nas relações temporais e nas sucessões objetivas das trajetórias biográficas individuais e coletivas. Busquei também, nas trajetórias das egressas, descobrir estruturas processuais maiores e menores que movimentam a trajetória de profissionalização, e como essas estruturas se contrastam nas biografias, para assim, compreender quais as implicações do curso de Pedagogia do PROFEBPAR nessas trajetórias.

Partindo do cenário metodológico da pesquisa e dos cuidados já mencionados para a realização das entrevistas, a *preparação*³⁶, dei início a cada entrevista com uma conversa mais descontraída, explicando cada etapa desse momento. Após essa conversa, pedi permissão para gravar, considerando que essas entrevistas foram realizadas pelo *Google Meet*. Acredito que esse momento foi fundamental para que a narrativa fluísse de forma tranquila e espontânea.

Após a preparação se deu a *iniciação*³⁷. Nesse momento, informei às egressas sobre a pergunta disparadora e como ela se articula aos objetivos da pesquisa, e naturalmente, à investigação da problemática. A questão disparadora visa desencadear um processo narrativo livre e sem interrupções para o portador da biografia. Posteriormente indaguei: *“eu quero que você me conte sobre sua trajetória de vida, começando pela infância, as primeiras experiências escolares, a formação em nível de magistério, o ingresso na docência e o Curso de Pedagogia do PROFEBPAR”*.

A dinâmica das entrevistas foi basicamente a mesma: deixar as professoras contar suas histórias de forma livre, mas ao mesmo tempo demonstrar interesse não verbal, ficando atenta e

³⁶ Schutze (2011), propõe a Entrevista Narrativa estruturada em três momentos: **Preparação**, esse primeiro momento acontece a preparação e o início da narrativa, no primeiro momento é necessário criar as condições como um local organizado, silencioso e sem a possibilidade de interrupções, nesse momento, também é preciso organizar o material que será utilizado: gravador, papel e caneta em mãos.

³⁷ Schutze (2011), propõe a **Iniciação** como segundo momento da entrevista. Esse é o momento em que eu informarei ao narrador o que será perguntado e para qual fim. Nesta etapa o narrador deve tomar pé de tudo que irá acontecer no decorrer da entrevista, inclusive que ele pode desistir. As perguntas disparadoras foram elaboradas a partir dos meus objetivos de pesquisa que logicamente se articulam com a investigação da problemática. Essas questões visam disparar as narrativas das entrevistadas. Esse momento será gravado sem interrupções, permitirá ao portador da biografia narrar livremente sua perspectiva sobre o que lhe for solicitado.

interessada na narrativa. Durante a narração, fui anotando as questões que não ficaram claras para o momento da *coda narrativa*³⁸. Quando a narrativa foi concluída, as dúvidas anotadas foram retomadas em forma de perguntas *imanes*³⁹, as perguntas desse momento também devem ter um potencial narrativo a exemplo de “*fale um pouco mais sobre o seu início na docência. Como você se tornou professora? Essa parte não ficou muito clara pra mim*”.

Quando as professoras responderam a todas as perguntas *imanes*, eu segui com as questões *exmanentes*⁴⁰, nesse momento, explorei o potencial narrativo dos fios temáticos transversais da pesquisa, aqueles fragmentos que interessam aos meus objetivos, mas que não ficaram detalhados na narrativa inicial. Então, por meio de perguntas, retomei e provoqueei as egressas, a respeito dos trechos relevantes para a investigação das trajetórias, a exemplo, a formação de magistério em nível médio e a formação em nível superior. Nesse último momento, as perguntas instigaram a descrição abstrata das situações e dos percursos sistemáticos que se repetem. Ao incentivar narrativas mais teóricas nas perguntas *exmanentes*, tive como objetivo a descrição e teorização de elementos do processo de profissionalização (já comentados anteriormente) e a descrição de acontecimentos centrais na conclusão de determinadas fases da vida das egressas.

Quadro 07 - Entrevistas

Professoras	Data da entrevista	Tempo de duração	Transcrição
Maria 1	31/09/2021	19:53	03 páginas
Maria 2	31/05/2021	40:06	08 páginas
Maria 3	10/10/2021	31:31	08 páginas
Maria 4	05/10/2021	1:12:06	16 páginas

Fonte: própria autora

No quadro acima apresento a data, duração de cada entrevista e também a quantidade de páginas transcritas. É importante destacar as informações desse quadro, para demonstrar a

³⁸ É o momento onde se encerra a primeira parte da entrevista, até esse momento o entrevistado se guia apenas pelas suas lembranças e elaborações sobre o objeto da entrevista, a *coda* representa o fim da narração central para a etapa das perguntas.

³⁹ Essas perguntas se referem ao conteúdo da narração, a história contada pela professora, nos pontos de sua trajetória que não foram aprofundados ou ficam confusos.

⁴⁰ Essas perguntas foram elaboradas previamente e fazem parte do roteiro de entrevista, elas estão articuladas aos objetivos da pesquisa.

riqueza dessa técnica de coleta para a produção de dados, pois ela proporciona a apreensão de histórias, narrativas, que não se esgotam nessa pesquisa.

A entrevista narrativa de Schutze (2011) é uma técnica de produção de dados textuais. Os dados reproduzidos descrevem e entrelaçam acontecimentos sedimentados da experiência de vida e naturalmente da trajetória do portador da biografia. Isso só foi possível porque as narrativas se sustentam numa perspectiva sociológica sistemática. No processo narrativo, fui destacando os contextos maiores do curso da vida aqueles marcadores de relevância, são essas falas que compõem as narrativas, assim como, podem surgir acontecimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio portador da biografia.

[...] um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador (SCHUTZE, 2011, p. 213).

E nesse sentido, a questão central dessa pesquisa se desdobra na entrevista narrativa, partindo da investigação das estruturas processuais pessoais, sociais e profissionais da trajetória de Profissionalização de cada professora. Para assim compreender quais os elementos que configuram a trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR do Município de Grajaú - MA.

Nessa perspectiva, retomo Weller (2009) para explicar que a entrevista narrativa para além de reconstruir a história de vida do portador da biografia, surgiu com o objetivo de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas, assim como os fatores que produziram mudanças e motivaram as ações dos portadores da biografia.

Nesse mesmo sentido, para Moura e Nacarato (2017) a narração permite compreender os contextos em que as biografias/ trajetórias foram construídas, os fatores que produziram as mudanças e motivaram/motivam as ações das professoras. Nesse tipo de entrevista, o foco não está na veracidade daquilo que é dito pelo narrador. O foco deve se dar no que foi lembrado pelas professoras entrevistadas, no que elas escolheram quando nos forneceram as entrevistas, como construção da história de vida de cada uma.

Outra característica da entrevista narrativa é a potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, não de qualquer forma, mas de maneira autorreflexiva. Assim, ao passo que as professoras egressas foram narrando suas trajetórias, fui compreendendo que cada sujeito narra suas experiências de acordo com a tessitura social e política onde está inserido, as narrativas representam um lugar, um olhar, com fios de singularidades, subjetividades e desejos que certamente norteiam o agir de cada uma.

Nessa perspectiva, a entrevista narrativa visa compreender como elas se desenvolveram profissionalmente, mediante à participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação, a melhoria da prática docente, num processo contínuo. Tal participação iniciou-se bem antes do ingresso na graduação, ao longo de toda a vida profissional, acontecendo nos mais diversos espaços e momentos da vida de cada uma, articulados a aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais. Compreendi também que a profissionalização é um processo de construção do ser e sentir-se professor, envolvendo os significados que imbricam essa representação e vinculam o indivíduo a sua atividade profissional.

Provindo do texto narrativo que produziu dados textuais, segui os seis passos da análise proposta por Schutze (2011). No primeiro momento, realizei a *análise formal do texto*, cujo texto foi transformado em uma completa narrativa, marcando as passagens não narrativas, formando uma “narrativa pura”, nas palavras do autor.

No segundo momento, realizei a *descrição estrutural* da narrativa, destacando os marcadores internos, tais como elementos de ligação entre um acontecimento (evento) e outro (então, para, porque, todavia, assim por diante); os marcadores de fluxo temporal, por exemplo: ainda, já, já naquele tempo, de repente; e os marcadores de falta de plausibilidade da atividade narrativa como pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa. Todos esses elementos textuais são marcados no texto.

No terceiro momento, segui com a *abstração analítica*. Com o resultado da descrição estrutural do conteúdo das narrativas, as expressões estruturais de cada período da vida das egressas serão colocadas em relação sistemática umas com as outras e a partir dessa base a biografia de cada egressa é construída como um todo. Nesse momento, analisei quais as estruturas processuais que dominaram as experiências individuais de cada ciclo da vida, seguindo a estrutura processual dominante na trajetória de vida e de profissionalização das egressas.

No quarto momento, com suporte teórico também de Weller (2009), pesquisadora do campo biográfico, fiz a *análise do conhecimento*. Nesta etapa, identifiquei quais *teorias os próprios informantes narram de si, as teorias que eles criaram sobre si, como elas avaliam suas biografias, as construções de fundo e os projetos biográficos*. Até esse momento, as narrativas são analisadas individualmente, cada uma das etapas, descritas até aqui, foram realizadas em arquivos separados e transcritos conforme procedimento de cada etapa.

Somente a partir do quinto momento, com a *comparação contrastiva*, é que me desliguei das biografias individuais para comparar todas as entrevistadas. Essa comparação

foi feita a partir dos fios temáticos previamente definidos na pesquisa, assim como, com as categorias que emergiram das biografias individuais, identificando a ocorrência delas nas estruturas processuais (nas trajetórias) de cada informante. Schutze (2011) propõe que essa comparação seja feita entre fenômenos relativamente concretos e também fenômenos relativamente abstratos. Os fenômenos concretos nessa pesquisa são: o processo de escolarização na Educação Básica, as experiências nos diversos espaços de socialização (família, comunidade, igreja), a escolha da docência, o curso de magistério, o curso de pedagogia do PROFEBPAR e a prática pedagógica no exercício da profissão. Essas categorias foram meu ponto de partida para a compreensão da trajetória de profissionalização. Porém, outros fios temáticos e outras questões foram emergindo durante a entrevista. Os fenômenos relativamente abstratos podem surgir nas narrativas como sentimentos vivenciados e desenvolvidos durante o curso da vida e nas estruturas processuais decorrentes de cada momento, de cada ciclo dessa trajetória.

É imprescindível apresentar o quadro dessa última etapa da análise, no qual identifiquei as estruturas processuais comuns, após realizar o que Schutze (2011) chama de *comparação mínima e máxima*. Com isso, foi possível analisar as estruturas processuais comuns e singulares de cada *Maria*. O quadro foi elaborado a partir desse esquema de anotações:

- a) Pais analfabetos;
- b) Nasceu na zona rural;
- c) Defasagem idade-série (entrou na escola de forma tardia);
- d) Família mudou para a cidade (zona urbana);
- e) Foi morar com avó para estudar;
- f) Dificuldades no processo de alfabetização;
- g) Superação das dificuldades de aprendizagens;
- h) Trabalhava na adolescência;
- i) Cursou telessala;
- j) Gravidez na adolescência;
- k) Projeto Biográfico (infância), desejo de ser professora;
- l) Cursou magistério aos fins de semana;
- m) Cursou magistério técnico;
- n) Dificuldades de acesso ao Ensino Superior;
- o) Concursada na rede municipal como professora;

- p) Exerce outra profissão;
- q) Casada e com filhos;
- r) Divorciada e com filhos;
- s) Possui outra graduação;
- t) Mudança de postura e prática pedagógica;
- u) Mudou o olhar sobre a infância e a educação infantil.
- v) Elementos de profissionalização e profissionalidade;

Quadro 08 - Estruturas processuais do curso de vida

Professoras	Estruturas comuns																					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Maria 1	X	X	X	X		-	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-	X	-	-	X	X	X
Maria 2	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X
Maria 3	X	X	X	-		-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X	X
Maria 4	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	-	X	X	-	X

Fonte: própria autora

Após a identificação das *estruturas processuais*, durante a análise das narrativas, elaboramos esse quadro tendo como base as experiências de pesquisa de Weller (2009) e Moura e Nacarato (2017), as análises das estruturas processuais serão objeto de discussão daqui por diante. Essa técnica de produção de dados se tornou ideal para analisar a história de vida das professoras, pois permitiu conhecer a trajetória de cada egressa, buscando aprofundar os elementos que contribuíram para o ingresso e permanência no exercício da profissão docente, visando também analisar as trajetórias a partir das experiências e vivências construídas ao longo da vida.

4.2 Memórias da escola, os primeiros passos para a docência;

Maria, Maria/ É o som, é a cor, é o suor/ É a dose mais forte e lenta/ De uma gente que ri quando deve chorar/ E não vive, apenas aguenta ...

Narrar as memórias da escola é revisar a infância e o lugar em que as egressas viveram e/ou vivem até hoje. É reviver lembranças, reencontrar amigos e familiares, é refazer um percurso da trajetória profissional e humana. Nesse revisitar e reencontrar, localizei muitos espaços e trilhas que foram fundamentais na constituição do ser e estar docente.

Não há como olhar – nos sem entender que o que procuramos afirmar o presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com “nossa memória” nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos (ou desejávamos) não existir (ARROYO, 2000, p. 17).

As *Marias* dessa pesquisa, assim como muitas outras, viveram uma infância marcada por muitas ausências. No campo educacional, a dificuldade de acesso à educação escolar na idade certa é um marcador predominante na trajetória de todas. Nesse sentido, durante todo o processo de análise das entrevistas tive o cuidado de não romantizar as dificuldades, o contexto de pobreza e fragilidade social que permeia a história dessas mulheres, porém, trago à tona esses elementos/estruturas processuais que se apresentaram durante todas as trajetórias, como fatores de superação para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada uma delas.

As *Marias* nasceram na zona rural do município de Grajaú e de forma geral, frequentaram a escola após a idade de sete anos, devido ao fato da ausência da oferta de Educação Infantil, sendo ampliada somente a partir do início da década 1990. Nesse contexto, *Maria 1* relata:

Eu entrei na escola já com a idade um pouco defasada, porque eu entrei aos sete anos, porque na época eu morava no interior, então era numa sala de multisseriado. Naquela época, já entrava direto na alfabetização, não depois eu estudei durante um ano nessa escolinha do interior, que era uma turma de multisseriada, depois eu fui morar em fortaleza dos Nogueiras, fiquei lá até a 3ª série. Daí foi que eu mudei pra Grajaú.

Maria 1 foi a egressa mais sucinta durante sua narrativa, porém, mesmo sem apresentar lembranças detalhadas sobre sua infância, relata a mesma estrutura processual das demais, apresentando a ausência de políticas educacionais para a infância, característica predominante no estado do Maranhão durante esse período histórico, sendo ainda mais acentuada na oferta de educação no campo.

Eu nasci num povoado que se chama Lagoa de Fátima, município de Grajaú, foi lá que eu comecei a minha trajetória, na antiga carta do ABC. Não me agregou em nada, não surtiu muitos efeitos. A minha professora era minha tia, irmã do meu pai, daí eu lembro que a gente ia a pé, andando, eram muitas crianças, era sim uma turma de multisseriada eram várias crianças estudando, muitas séries, na época era série. Eu lembro que era no ABC, a gente começava pelo Azão, mas ia né, não me agregou em nada, não foi uma coisa que pra mim não teve muitos efeitos (Maria 2).

Maria 2 narra detalhes da forma como foi alfabetizada, ou pelo menos da sua primeira experiência escolar “A antiga carta de ABC”⁴¹. Durante toda a narrativa, ela avalia sua trajetória escolar como uma pessoa que teve muitas dificuldades durante a Educação Básica. “*Eu tenho algumas deficiências dentro do meu processo de formação, acho que nunca vou digerir, nunca vou superar, porque assim foi muito fragilizada a minha educação*”. *Maria 2*,

⁴¹ As “**cartas de ABC**” se representam como um método mais tradicional de alfabetização, conhecido como “método sintético” e fez parte durante muito tempo da cultura educacional brasileira.

assim como *Maria 4*, apresentam a mesma característica quanto ao acesso ao Ensino Fundamental. As duas foram morar com avó na zona urbana de Grajaú para conseguir acesso à escola ou em busca de uma oferta que era considerada de melhor “qualidade”.

Estudei sempre em escola pública, desde a minha infância, na época era cartilha, primeiro ano, era a época do primeiro fraco, primeiro ano forte. E as lembranças que eu tenho da minha infância na escola, o que me marcou, o que eu nunca esqueço, que eu lembro até hoje, sempre quando tenho essa oportunidade de falar, algumas vezes eu falei, até na faculdade mesmo, algumas palestras, é o que eu me recordo é às vezes eu ter ido pra escola levando a cadeira, entendeu? Porque na escola não tinha cadeira para todas as crianças, éramos todos de família carente, família pobre mesmo, município na época muito pobre, as pessoas aqui na minha infância viviam mesmo da caça, pesca, roça, meu pai é lavrador (Maria 3).

A infância de *Maria 3* também é marcada pelos processos tradicionais de alfabetização (como a cartilha) e pela organização das turmas, a partir da fase de alfabetização das crianças, denominando essas turmas de fracas ou fortes. Essa mesma organização dos primeiros anos do ensino fundamental aparece na narrativa de *Maria 2*: “*Aí na época tinha o 1º ano A, 1º ano B, 1º ano C e aí era assim, aqueles alunos que eram mais, que não sabiam ler de jeito nenhum ficava e iam para o 1º ano B, aqueles que conseguiam avançar iam para o 1º ano C.*” Na narrativa de *Maria 3*, fica clara a descrição de uma escola precária e a associação das condições de vida das pessoas daquele lugar (povoado Alto Brasil) à oferta de educação pública da época.

No cenário das lembranças escolares, é imperativo analisar a ocorrência durante a narração de memórias sobre questões historicamente presentes na cultura escolar, a exemplo a carta de abc, o uso da cartilha e a organização das turmas pelo nível de conhecimento apresentado pelas crianças. Desse modo, é pertinente trazer Mortatti (2000), esse autor discute que a partir dos anos de 1980, a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, começa a ser questionada, em decorrência da intensa divulgação, do pensamento construtivista e interacionista sobre alfabetização, mesmo assim, o autor destaca que a cartilha de alfabetização ainda é usada de maneira direta ou indireta até os dias atuais, a despeito de estudo e normatizações oficiais contrárias e dos avanços da linguística contemporânea.

Minha avó era analfabeta, meu avô também mal sabia fazer o nome dele. E minha avó não sabia como funcionava a questão escolar, então o que ela fez? Quando eu tinha mais ou menos uns 5 ou 6 anos ela me colocou numa aula de reforço, eu não fui para educação infantil, eu não tive essa experiência, então ela me colocou numa aula de reforço, que tinha perto da casa dela. [...] No caso, eu tinha 7 anos quando comecei a estudar, [...] Então no início do ano minha professora de reforço orientou minha avó a procurar a escola mais próxima, “olha, vai no CAIC, é uma escola que está no bairro”, aí ela foi, quando chegou lá, disseram que eu precisava

de documentos de outra escola. Minha vó disse que não sabia que eu tinha que me matricular, eu cheguei aqui, quero que vocês me ajudem (Maria 4).

Na narrativa de *Maria 4*, é descrito com muito relevo o fato da avó ser analfabeta e não ter conhecimento sobre a idade que uma criança precisa começar a frequentar a escola. Esse fato é repetidamente enfatizado na narração, ficando explícito no fim de sua fala, quando *Maria 4*, ressalta que sua avó foi a grande incentivadora dos seus estudos e sempre esteve buscando melhores oportunidades de escolarização para a neta.

Nessa primeira parte da narrativa, a infância, com exceção da narrativa de *Maria 3*, surgem relatos sobre elementos que são associados à escolha da docência, a exemplo de brincadeiras, experiências escolares e/ ou lembranças afetivas das professoras que de alguma forma influenciam a prática pedagógica delas até hoje, essas lembranças foram relacionadas dessa maneira, pelas próprias narradoras. [...] Nosso ofício carrega uma longa memória. Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-los, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso (ARROYO, 2000, p. 18).

Com relação a ser professora, eu sempre brinco, que eu nasci pra ser professora, porque as minhas brincadeiras eram sempre nesse sentido, na casa da minha mãe era tudo riscado, as paredes era tudo riscado, porque eu ficava lá escrevendo e falando sozinha. Ficava dando aula, até para as galinhas que passavam por perto, sempre foi um sonho mesmo [...] (Maria 1).

Maria 1 apresenta um traço muito relevante na sua narrativa, a brincadeira de papéis sociais, que segundo ela já era um indicativo de escolha da profissão, pois ela se imaginava professora desde a infância. Dessa maneira, destaco a brincadeira de papéis sociais que, segundo Martins (2006), influencia decisivamente no desenvolvimento global da criança, ao brincar a criança aprende a ser e agir diante das pessoas e do mundo, estruturando processos internos que desencadeiam ações práticas e autônomas no desenvolvimento da criança. Na perspectiva de Schutze (2011), *Maria 1* apresenta nesse trecho da narração um projeto biográfico, um desejo de infância que a impulsionou a ser professora.

Eu costumo dizer que o meu ser professora hoje, eu fui construindo e essa construção, ela continua, ela não está finalizada. Por quê? Porque assim, no início quando a gente começa, quando a gente entra na profissão, a gente se espelha muito nos professores que a gente teve né. Inclusive essa minha professora do 1º ano a professora Coraci eu nunca esqueci, a professora Coraci e a professora Toinha, foram elas duas” (Maria 2).

Já *Maria 2*, traz em sua narração uma *construção de fundo*⁴², a compreensão de que ser professora é algo dinâmico e em contínuo processo de desenvolvimento, ou seja, é algo inacabado. Outra compreensão que aparece na narração é que no início do exercício do magistério, nós nos espelhamos nos professores que já tivemos, nesse momento, aparece a memória da escola, a memória das professoras Coraci e Toinha. Em outro momento da narrativa de *Maria 2*, essas professoras são lembradas de forma muito afetuosa e como figuras preponderantes no desenvolvimento escolar dela.

Fizemos, por exemplo, uma pesquisa em Grajaú. A minha professora de química e física era um máximo. A de Biologia fez a gente pesquisar sobre a água que a gente consumia e aí ela levou para laboratório, me lembro que ela levou pro laboratório pra investigar, a gente foi andando na cidade para colher a água, no cyber, na beira do rio, onde tinha a bomba que puxava água, no poço, no bebedouro da escola fizemos a pesquisa pra depois mostrar pro outros alunos. Para comunidade foi muito bacana, a escola tinha essa questão de feira minhas feiras foram muito interessante, por que despertou um pouco da questão do professor em mim. Começou ali, a plantar aquela sementinha, começou aquela questão de poder apresentar, despertou ali um pouco do pesquisador, quando eu apresentava os resultados das pesquisas (Maria 4).

Durante toda a narração de *Maria 4*, a Escola e a Igreja se apresentam como instituições essenciais no desenvolvimento dela, inclusive preenchendo, segundo ela, o espaço vazio da convivência familiar. *Maria 4* foi morar com avó materna a partir dos dois anos de idade e na adolescência ela morou na casa das tias. Uma das tias mora na cidade de Imperatriz e a outra em Brasília, ela comentou que a família sempre buscava uma oportunidade de oferecer melhores condições de estudo. Durante toda sua narrativa, *Maria 4* destaca a importância dos professores no seu desenvolvimento pessoal e como isso implicou em várias dimensões da sua vida, inclusive na escolha da docência.

Dialogando com as narrativas das *Marias* até esse momento, trago também para essa subseção o conceito de profissionalização de Miguel Arroyo (2000). Esse autor entende o magistério como um ofício dotado de um contexto histórico, mas também envolto de sujeitos.

A palavra ofício remete a um fazer qualificado e profissional. Além do conceito de ofício no sentido do reconhecimento de sua própria profissão, o autor traz também a reflexão da imagem e da memória do professor e como as histórias do magistério se cruzam com muitas histórias de vida, sendo essas, também, refletidas nesta pesquisa.

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, um lugar ou cidade onde vivemos. É reviver lembranças, reencontro com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar – nos, sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos (ARROYO, 2000, p. 04).

⁴² Weller (2009)

Essas representações e memórias de professores, contêm elementos do significado social da profissão, da (auto) percepção profissional e dos motivos que levam o indivíduo a investir em uma determinada trajetória de desenvolvimento profissional, as formas de inserção na profissão e socialização dos hábitos, habilidades e competências que esta exige vêm também dessas memórias, desses significados.

4.3 A escolha da docência e os caminhos de formação.

Mas é preciso ter força/ É preciso ter raça/ É preciso ter gana sempre/ Quem traz no corpo a marca/ Maria, Maria Mistura a dor e a alegria.

O ser e estar na profissão são condições que estão para além de um processo formativo, curricular ou institucional, são construções. Uma construção regada de saberes experienciais, saberes profissionais, saberes pedagógicos e outros, constituindo assim a identidade docente, o jeito e a forma de ser professor.

Arelada a esses saberes, constitui-se a identidade. Temos como aspecto fundamental e definível as políticas e os formatos de formação, os quais ocorrem nos cursos de formação de professores e são especificamente abordados nesse trabalho, o curso de Pedagogia em um programa emergencial. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1997, p. 06).

A partir desse entendimento, identifiquei durante as narrações de *Maria 1*, *Maria 2* e *Maria 4*, que todas cursaram a formação de nível médio em magistério, aos finais de semana, em cursos com duração de 12 a 18 meses. Em algumas falas, fica explícita a busca por diploma sem se dar conta da complexidade do que seja a formação para o ingresso no magistério. Por outro lado, as condições de sobrevivência dessas professoras as impulsionam para a adoção dessas estratégias.

Mas eu só vim fazer o magistério, por quê? porque eu fui para o interior onde minha mãe morava, aí eu costume dizer que eu não escolhi a educação, a educação me escolheu, primeiro porque não tinha grandes expectativas. Uma cidade do interior que ou você casava ou saía pra fora, ou fazia o que tinha lá, pra mim o que deu foi a educação, e aí eu entrei na educação dessa forma. [...]Trabalhei uns 3 meses substituindo mas sem remuneração, daí viram que eu tinha jeito e tal e fiz, e aí ganhei o contrato, fazendo o magistério e ganhei o contrato. Esse curso acontecia uma vez por mês, eu não sei assim te dizer, [...] o que eu queria era uma certificação e era muita gente, então assim de relevante mesmo foi só a certificação (Maria 2).

Maria 2 é uma mulher que relata, durante toda a sua narrativa, dificuldades de acesso à educação, emprego e formação. Desse modo, o exercício do magistério nessa etapa da vida, se configurou como uma oportunidade profissional que a impulsionou a buscar essa diplomação. É importante ressaltar que no final da narrativa, *Maria 2*, avalia sua própria trajetória afirmando que:

[...] realmente gosto da minha profissão, não consigo me ver fazendo outra coisa. [...] não foi exatamente pela necessidade, porque quando é necessidade mesmo, você pode fazer outras coisas, o mundo do trabalho te dá muitas outras oportunidades, tanto é que antes de entrar na educação eu trabalhei com vendas, mas assim eu não consigo, não me vejo fazendo outra coisa, há não ser alguma coisa dentro da educação, eu gosto de educação [...].

Essa fala de *Maria 2* sobre gostar da educação e que hoje não se vê exercendo outra profissão, remete-me à ideia de processo, desenvolvimento e identificação pelo magistério, pois mesmo o ingresso no magistério não ocorrendo de forma planejada, como uma escolha profissional, ao longo de sua trajetória docente ela foi aprendendo e construído a sua forma, a sua maneira de ser e estar na profissão.

Nessa construção da identidade profissional, Pimenta (1997) se articula a Severo (2016), pois esse autor compreende a profissionalização como elemento qualificador do trabalho do professor e um exercício de desenvolvimento de competências, assim como de formação da identidade.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pudes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (Pimenta, 1997, p. 07).

Em consonância com o entendimento da autora, identifico a mesma contribuição da formação na trajetória de vida das egressas, foi no confronto entre as teorias e as práticas, e na análise sistemática das práticas que veio à luz novas teorias, sobre si, sobre o outro, sobre a educação. Foi nesse confronto, o qual discutiremos mais à frente, que se deu a construção do significado de ser professora e ser Pedagoga. Com isso, cada uma das *Marias* seguiu um percurso de escolha e/ou identificação com a profissão. Durante a narração, *Maria 1* foi a única egressa que relatou que desde a infância se via como professora e que a escolha pelo curso de magistério foi algo natural e desejado como escolha profissional.

[...] sempre foi um sonho mesmo, ai quando eu estava no 2ª ano do ensino médio, eu já iniciei o magistério, eu fiz o magistério aos finais de semana, era no sábado que eu fazia. Então eu cursava o ensino médio normal durante a semana e o magistério no sábado, quando eu terminei o magistério eu já iniciei na carreira, já comecei a trabalhar com 18 anos [...] (Maria 1).

Ao relacionar as brincadeiras de criança ao desejo de ser professora, *Maria 1* apresenta na sua narração elementos de muita leveza e satisfação, ao falar sobre a escolha da profissão, do curso de magistério e das etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental que atuou no início da carreira.

Então eu tive essa infância, estudei em escola pública, terminei, fui para o magistério aqui no Alto Brasil, não tinha a opção de outro Ensino Médio, eu fiz porque na época não tinha outra opção, o Ensino Médio aqui no meu povoado era um anexo, até hoje ainda tem esse anexo com a Escola Nicolau Dino de Grajaú, só que na época era anexo de outra escola. Então todos da escola terminavam a 8ª série na época, já adentravam no Ensino Médio com o magistério, primeiro, segundo e terceiro ano, três anos dessa formação. Então todos que estavam lá estavam fazendo o magistério, aí depois veio a telessala, mas eu não fiz. Daí já terminei a 8ª série, e fui para o ensino médio, terminei o ensino médio no ano de 2000 (*Maria 3*).

Maria 3, ao concluir o Ensino Fundamental, ainda vivenciou os resquícios institucionais da profissionalização compulsória implantada pela lei nº 5.692/71, que transformou todo o Ensino Médio em profissionalizante. Mesmo com a aprovação da LDB 9.394/96, essa prática ainda era institucionalizada em alguns estados até o final da década de 1990, a exemplo no Estado do Maranhão. Então, ao concluir o Ensino Fundamental, ela não dispôs de outra opção para concluir a Educação Básica. Outro elemento marcante que aparece tanto na narração de *Maria 2* quanto na de *Maria 3*, foi o sistema de telessala implantado no Estado do Maranhão por meio do projeto Viva Educação, entre os anos de 2001 e 2003. *Maria 2*, relata suas dificuldades nesse período:

O meu ensino médio foi telessala, outra coisa que não é um ponto positivo, eu não vejo ponto positivo, porque, porque é um professor para trabalhar todos os componentes curriculares, [...]Então terminei com vinte anos, grávida e na telessala. Meu ensino médio Jesus! foi um faz de conta, aquele telessala era uma venda de diploma, hoje eu tenho consciência, eu tenho muitas deficiências em relação a isso.

O sistema de tele ensino⁴³ foi instituído no estado do Maranhão no governo de Roseana Sarney, como uma estratégia de eliminar a distorção idade/série nas matrículas do

⁴³ Em novembro de 2000 o governo do Estado do Maranhão e a Fundação Roberto Marinho firmaram um convênio milionário (os números variam entre 102 e 114 milhões de reais por ano) para a implantação do Projeto Viva Educação, que pretende atingir, em dois anos, mais de 150.000 mil alunos, oferecendo ensino de nível médio na modalidade a distância, com materiais do Telecurso 2000 da FRM e montagem de mais de 3.000 telessalas (BELONI, 2002, p. 132).

ensino médio. Distorção, resultado da ausência histórica da escola pública e tardia ampliação da oferta em todos os municípios do estado e que garantissem condições de acesso e permanência aos jovens no ensino médio. Sobre esse projeto Rosar e Cabral (2004, p. 186) afirmam que:

O Viva Educação, que somente deveria matricular alunos que apresentavam defasagem idade-série, em muitos municípios substituiu o ensino médio regular, constituindo-se como única alternativa de matrícula para os adolescentes e jovens de 15 a 17 anos, de quase todo o estado, que foram privados de seus direitos de acesso legal, em escola com oferta de matrícula para cursos com sistema regular de funcionamento, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional.

Quando Maria 2 relata *“Meu ensino médio Jesus! foi um faz de conta, aquele telessala era uma venda de diploma, hoje eu tenho consciência, eu tenho muitas deficiências em relação a isso”*. Ela traz à tona uma característica marcante dos Cursos do PROFEBPAR, refiro-me ao déficit de proficiência em leitura e escrita da maioria dos alunos - professores. Compreendo que esse seja um problema cíclico da educação brasileira e que extrapola o objeto dessa pesquisa, porém reflete na profissionalização docente e no desenvolvimento da profissionalidade. Diante disso, a meu ver, vale enfatizar que mesmo que o programa tivesse uma seleção, a exemplo de um vestibular, ele estaria excluindo os professores que já exercem o magistério, e que teriam como única forma de cursar uma graduação, as faculdades de Educação a Distância – EAD, que conforme veremos mais a frente, não garantem uma formação que atenda às necessidades desses professores.

Até esse momento, identifiquei na narração das trajetórias elementos conjunturais da política educacional e da própria tessitura social, política e econômica que as *Marias* já viveram e que compõe suas biografias. Esses elementos influenciaram decisivamente suas trajetórias e fazem parte organicamente da identidade docente e da profissionalidade de cada uma delas. Assim como as demais, *Maria 4* narra como ingressou no curso de magistério:

Foi aí que entrou o magistério na minha vida, nesse momento, porque a minha avó sempre ali presente, de certa maneira, sempre muito preocupada com a minha formação profissional, como eu te disse, ela não queria que eu fosse trabalhar na casa alheia. Ela vendia miúdos, ela vendia panelada que é conhecida em Grajaú como panelada. Então, ela vendia, ela tratava. [...] Então eu senti que ela ficou muito preocupada quando eu engravidei, ela me chamou pra uma conversa muito séria: “olha minha filha, isso não é o fim do mundo. Você não vai ser a primeira, nem a última, se sua mãe pensa assim, ela está enganada, você pode usar isso pra mudar sua vida. E aí, ela pagou o meu magistério na Igreja Assembleia de Deus tinha o curso magistério. [...] Eu continuei, ganhei o neném, quando voltei pra escola foi muito difícil [...] Aí comecei a mesclar, no meio da semana, eu ia para o ensino médio a noite e no final de semana eu ia pro magistério, deixava minha filha com minha avó (Maria 4).

No sentido de identificar semelhanças nas trajetórias das *Marias*, identifiquei que *Maria 2* e *Maria 4* viveram situações semelhantes na adolescência, as duas viveram a fase do Ensino Médio grávidas. Esse fato é narrado pelas duas como um momento de muita dificuldade, seguido de superação, demonstrando para essa pesquisa os diversos fatores que implicam na existência das mulheres e refletem diretamente no processo de escolarização.

Durante toda sua narração, *Maria 4* ressaltou o papel da avó materna como sua grande incentivadora. Após o fim da entrevista narrativa, recebi um áudio pelo aplicativo de mensagens, no qual ela dizia ter esquecido de caracterizar a avó. Com isso, pediu para incluir na sua narrativa o significado afetivo e decisivo que sua avó possui em todos os sentidos da sua trajetória.

Eu preciso caracterizar minha avó. Ela era uma mulher negra, com um pensamento para além do tempo dela, minha avó pensava grande, alto no que se trata de estudo e de possibilidade que uma pessoa negra, pobre pode alcançar. Ela achava de maneira muito assertiva que o estudo abria portas, horizontes, salva vidas. Eu acredito que isso não tenha ficado claro na minha fala.

O protagonismo da avó de *Maria 4* aparece em todas as etapas da vida, narradas durante a entrevista. Conforme descreveu acima, de maneira generalizada, essa é a característica da maioria das mulheres alunas/ professoras que pude conviver, ensinar e aprender durante uma década de atuação como professora formadora. São *Marias* que representam força, raça e gana e que durante o curso viviam um misto de dor e alegria, foram essas professoras que me impulsionaram a pesquisar esse objeto.

É na articulação dos fatores acima mencionados que construímos a identidade docente e constituímos os processos de significação da profissão nos diversos espaços que socializamos como sujeitos, desde a família, a infância, a escola e a carreira profissional. Nesse sentido, Pereira e Martins (2002, p. 131) afirma que:

A identidade profissional do docente é construída ao longo do cotidiano, a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos, e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico.

A construção do significado da profissão, da identidade e naturalmente da escolha da profissão se deram ao longo dos espaços de socialização que cada professora viveu. A escola na educação básica, o afeto e/ ou admiração por uma professora, a participação em movimentos sociais e religiosos e a escassez de outras oportunidades profissionais, instituíram

assim o processo, o desejo de ser professora e os significados que essa atividade profissional representava naquele momento.

4.4 O Curso de Pedagogia do PROFEBPAR

Mas é preciso ter manha/ É preciso ter graça/ É preciso ter sonho sempre/ Quem traz na pele essa marca/ Possui a estranha mania/ De ter fé na vida

Falar da formação do Pedagogo é um desafio complexo e, na perspectiva da formação emergencial, torna-se um campo de múltiplas intersecções. Nesse sentido, busco desenvolver nessa subseção uma abordagem do curso de Pedagogia do PROFEBPAR, como um elemento qualificador da trajetória de profissionalização das egressas, partindo das narrativas das *Marias* sobre o curso, assim como, a análise sobre elementos do Projeto Pedagógico do Curso.

O conceito de elemento qualificador, refere-se ao fato do curso de Pedagogia se apresentar na trajetória de vida das egressas, como um espaço de formação e desenvolvimento da profissionalidade. Durante toda a análise das entrevistas narrativas, busquei identificar elementos que contribuíram para a profissionalização, compreendida aqui, como um conceito que articula a profissionalidade, objeto de discussão da próxima seção.

É importante situar que o curso de Pedagogia implantado no âmbito do PROFEBPAR, consiste em uma adaptação do Projeto Pedagógico de Curso – PPC do departamento I e II de Educação do Campus de São Luís – Bacanga. A adaptação visa atender às especificidades do público alvo do PROFEBPAR e às características dos professores da rede pública de ensino que, em sua grande maioria, ainda não possuem formação de nível superior, mas acumulam experiência profissional e conhecimento da realidade onde atuam.

Dessa maneira, o curso de Pedagogia do PROFEBPAR surge nas trajetórias das *Marias*, como uma oportunidade de acesso ao Ensino Superior e/ou como uma formação adequada à etapa de atuação profissional na Educação Básica. É importante destacar, conforme já citado na seção anterior, que o município de Grajaú não oferta cursos de Pedagogia regular em IES privadas ou públicas.

Fazer um curso superior também era um sonho, só que na época que eu iniciei na rede municipal, a questão do curso superior aqui em Grajaú ainda era um pouco difícil, era mais o PQD na época, que já estava nas últimas turmas [...] daí tinha só UNIDEB, mas eu sempre brincava que eu só ia fazer quando viesse ou pela UFMA ou pela UEMA, porque eu dizia que eu iria formar por uma dessas duas, [...] Então eu esperei e veio à distância, o curso de Pedagogia pela UAB, eu fiz a prova passei,

e iniciei o curso, porém eu vou ser bem sincera, eu não me identifiquei com o curso a distância, pra mim foi algo assim, terrível. Eu não consegui de jeito nenhum, iniciei, tentei, mas não deu, daí eu acabei desistindo, nesse período eu engravidei do meu primeiro filho e aí foi quando vieram as primeiras turmas do PROFEBPAR, as primeiras turmas iniciaram aqui em Grajaú no ano de 2010, se eu não estou enganada. Nessa época eu engravidei, então assim, ficou um pouco complicada, eu disse: “não, eu vou aguardar um pouco mais, daí quando veio a outra seleção eu fiz e foi quando eu iniciei em 2014 (Maria 1).

Nessa etapa da narração, todas as *Marias* relatam as dificuldades de acesso à graduação de nível superior. Nesse sentido, tanto a *Maria 1* quanto a *Maria 4* viveram a experiência da Educação a Distância – EAD, *Maria 1* desistiu da licenciatura em Pedagogia. Já *Maria 4*, mesmo relatando dificuldades, conseguiu concluir o curso de Serviço Social, numa IES privada antes de ingressar no PROFEBPAR. Ao lado da dificuldade de acesso à formação de nível superior, caminhava o desejo, o sonho de cursar uma graduação numa Universidade pública. Essa fala aparece em todas as narrativas e são marcadas de orgulho e reconhecimento.

[...] quando eu estava na Anhanguera fazendo serviço social, eu achei minha formação muito precária, faltou muito, porque não tinha aquelas discussões, não tinha professores que pudessem fazer isso, era tudo online, aqueles vídeos, as provas, eu achava péssimo. As provas precisam estar do mesmo jeito que era o conteúdo. Na primeira prova eu reprovei, eu queria colocar o meu pensamento que eu tinha entendido na aula, reprovei. Lá tive que fazer de novo, eu dizia: essa faculdade está me deixando bitolada (risos), porque não bota o que a pessoa pensa, esse sistema não considera. [...] (Maria 4).

Além das dificuldades financeiras para pagar o curso, o formato da Educação a Distância – EAD e a metodologia do curso tornaram-se um grande atenuante para a desistência, o formato dos cursos nessa modalidade de educação, nem de longe explora o potencial de alcance de um país como nosso e de uma possível qualidade.

Essa modalidade tem qualidades importantes para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EaD, se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características. Mas, as práticas têm mostrado vários problemas. A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas (GATTI, et. al, 2019, p. 55).

Fica evidente na experiência de *Maria 1* e *Maria 4*, os problemas e desafios que a EAD apresenta, especialmente para os cursos de licenciaturas, os quais historicamente já apresentam déficit de profissionais com formação, como também na expansão da oferta de

acesso à educação básica, justamente a necessidade de profissionalizar a profissão. Nesse sentido, *Maria 2* teve a oportunidade e cursou Licenciatura em Letras, anteriormente ao PROFEBPAR, também num curso emergencial.

E aí depois disso eu já havia terminado o magistério e a surgiu a oportunidade de fazer o PQD 2 pela UEMA e aí eu fui lá fazer a prova, eu não tinha a menor estrutura financeira, fui na cara e a coragem, mas fui, fiz a prova, passei, na época eu já queria fazer pra pedagogia, mas não tinha. Como não tinha pedagogia eu optei por Letras, graças a Deus é um curso, assim, muito completo também, muito bom, fez toda a diferença na minha formação. [...] O sonho da pedagogia ficou adormecido, bem dormido mesmo, eu achava que não tinha mais estrutura, [...] Mas quando eu vim embora para Grajaú, porque eu fiz o concurso para um povoado, não foi pra sede, eu fiquei 4 anos trabalhando no povoado [...] (Maria 2)

Maria 2 apresenta durante toda a sua narrativa a dificuldade que foi cursar uma formação de nível superior, dado o contexto que ela estava inserida no momento. Com isso, ela cita alguns motivos que, de certa forma, causaram dificuldade, como: o fato de residir em Itaipava e estudar todos os finais de semana a 100km de distância na cidade de Barra do Corda, ter duas filhas pequenas e ficar mais de 4 anos sem férias. Porém, segundo ela, como não existia outra opção e a única oportunidade de estudar era aquela, *Maria 2* cursou Letras Licenciatura durante 4 anos, no PQD⁴⁴ pela UEMA, na cidade de Barra do Corda. Ao término do curso, ela foi aprovada no concurso público como professora de Educação Infantil na zona rural de Grajaú.

Eu acredito que eu tenho uns 15 anos de professora nessa comunidade, trabalhei nos anos iniciais, eu não tinha uma formação, eu trabalhava sem a formação acadêmica, nessa época não tinha, eu trabalhava nos anos finais, aí eles me colocaram com as disciplinas, sempre me colocaram assim: ensino religioso, pra preencher a carga horária: artes, geografia e história, eram as disciplinas que eles faziam pra preencher a carga horária, entendeu? [...]o PROFEBPAR tem uma parceria com o município, daí quem não tem uma formação, precisa fazer para não ficar para trás, mas não foi obrigada, eu fiz porque eu quis, porque era minha vontade. Eu fiz minha inscrição, pois não tenho condição de entrar em uma faculdade particular, eu não tenho como pagar, dinheiro de contrato é assim: hoje eu estou, amanhã eu não sei estou [...] como eu trabalhava na disciplina de história, eu aprendi assim a gostar de história, aí sempre falava, eu quero fazer história, eu quero fazer história, só que quando veio não tinha história, tinha só a pedagogia, eu não tinha noção do que era pedagogia, mas fiz a inscrição, e aí graças a Deus, meu nome foi selecionado, e eu tive a honra, a graça [...] então o PROFEBPAR pra

⁴⁴ A promulgação da Lei 9.394/96 exigiu formação de nível superior para os professores de todos os níveis modalidades da educação básica, e a criação do FUNDEF, permitindo aos municípios brasileiros a viabilização dessa determinação legal em várias localidades, propiciaram dar início a cursos de formação de professores. No Maranhão, em 1993, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) implantou o Programa de Capacitação Docentes do Sistema Educacional do Maranhão (PROCAD), com o objetivo de graduar em cursos de Licenciatura Plena, o curso era oferecido nos meses de férias escolares para professores em exercício nas escolas públicas. Este Programa atuou em diversas regiões do Maranhão e graduou um número significativo de professores, sendo transformado em **Programa de Qualificação Docente (PQD)**, mantendo a mesma estrutura. (NASCIMENTO, et. al. 2001).

mim, assim, mudou a minha visão como pessoa, como professora, como ser humano [...] (Maria 3).

Todas as *Marias* já exerciam o magistério antes de ingressar no PROFEBPAR. Algumas com mais de (10) dez anos de profissão, outras já cursando outra graduação. Quando selecionei as egressas, entre desistências e consentimentos, deparei-me com o fato de que *Maria 1* e a *Maria 2* já serem concursadas na rede municipal. Porém, *Maria 3* e 4, vivem um contexto de contratos temporários, e com isso precarizados, vivendo a mercê de conjecturas políticas no município, para manterem seu trabalho ou não.

A contratação temporária permite reduzir as despesas estatais com pagamento de pessoal, em conformidade com as tendências neoliberais de minimização de gastos nas áreas sociais, porém os trabalhadores arcam com as principais consequências dessa opção política do Estado, sendo severamente impactados por essa situação, tendo suas contratações precarizadas, assim como suas condições de trabalho, o que incide negativamente sobre suas vidas e carreiras (FERREIRA e ABREU, 2014, p.136).

A partir do que a autora coloca, essa também é uma realidade bem presente no programa, conforme mudanças na gestão municipal, as contratações seguem a mesma dinâmica. Isso ganha relevo nessa pesquisa pelo fato da *Maria 3* estar desde o ano de 2020 desempregada, desde a suspensão das aulas presenciais pela pandemia. Com isso, ela ficou sem contrato na rede municipal de educação, nesse sentido, grande parte dos gestores municipais aproveitou esse período para “economizar” na folha de pagamento por meio de demissões de professores contratados.

A contratação temporária incorre na supressão de benefícios sociais como: adicional por tempo de serviço; evolução funcional; licença-prêmio; afastamento para tratar interesses próprios ou por motivo de doença de pessoa da família, etc., o que provoca o “mal estar” e constrangimento classe trabalhadora docente (GRUND e PARENTE, 2018, p.33).

Esse é um fator que marca o perfil dos alunos do PROFEBPAR. *Maria 3* é professora no povoado Alto Brasil há mais de quinze anos, ela retrata as condições citadas pelos autores acima, e com isso, a rotatividade de professores nas redes municipais de educação, gerando impactos negativos na condição de vida desses trabalhadores, impactando também, diretamente nos resultados da formação continuada de professores e na melhoria da qualidade da educação pública.

Nesse momento apareceu o PROFEBPAR, e olha que eu estava fazendo o curso lá na Anhanguera. Me inscrevi, não tinha acesso à internet, não tinha computador, nada, celular não pegava. Então fui lá me inscrever no Campus na UFMA, saí de lá depois que eu terminei de fazer minha inscrição, assim, esperançosa demais. Eu

disse, vai dar certo, agora eu consigo fazer meu curso na Universidade Federal do Maranhão, toda maravilhada. Olha esse nome tem um peso na nossa cabeça, não é deste mundo. Eu sempre quis fazer uma universidade pública, fazer um curso de nível superior, e isso ficou muito mais nítido quando eu estava na Anhanguera fazendo serviço social (Maria 4).

Mais uma vez o desejo de fazer uma graduação numa Universidade pública aparece com muita força na narrativa. Tanto *Maria 1*, *Maria 3* e *Maria 4* são enfáticas em afirmar diretamente o “peso” do fato de estudar numa Universidade Federal. *Maria 3* até cita que é uma “das melhores do Brasil”.

[...] É, do Maranhão, do Brasil, que é uma federal, então pra mim, assim, foi uma honra, foi uma honra mesmo, ter feito o PROFEBPAR... Ter estudado na Universidade Federal do Maranhão, eu enchia a boca quando eu falava que eu estava fazendo a Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. Eu amava falar isso. E quando alguém me pergunta onde eu fiz minha pedagogia, aí que eu falo mesmo (Maria 3).

Considero o trecho narrado acima, como um fator que gerou motivação e engajamento durante o curso, assim como, uma razão para não desistir diante dos inúmeros obstáculos que essas mulheres enfrentaram durante os mais de 4 anos de duração do curso.

Para mim foi maravilhoso, porque eu gosto desse contato, esse contato físico com o professor, com os colegas, e na modalidade a distância eu não tinha, aí eu não consegui. Para mim a única dificuldade mesmo foi a questão de ser cansativo, por ser nos finais de semana. Daí você passa a semana toda trabalhando, aí você tem que ir no final de semana e se dispor, e assim foram 5 anos de muita luta, porque pra gente é uma guerra sair de casa todo dia, deixar filho pequeno, cansada do trabalho, mas pra mim quando eu chegava lá era como se nada que tivesse ficado pra trás importasse, aquele momento pra mim era muito bom, que hoje eu até sinto saudades, às vezes, parece que no sábado fica aquele vazio, não é a mesma coisa. A gente sente falta, a gente quer tanto terminar o curso, mas quando acaba a gente fica com esse vazio (Maria 1).

Conforme observado, todas as *Marias* relatam sucessivamente o quanto foi cansativo e exaustivo o período de duração do Curso. Essa exaustão recorrente em todas as narrativas, ocorre devido à sobrecarga que as mulheres vivem atualmente, pois além do papel secular de mãe, esposa e cuidadora da família, o público feminino foi ganhando espaço no mundo produtivo, e interseccionando vários desses papéis. Todavia, as atribuições já arraigadas historicamente pelo gênero feminino não são compartilhadas, todo esse cenário, em uma profissão predominantemente feminina como o magistério, torna-se um fator impactante e que deve ser considerado na elaboração de políticas de formação e carreira docente.

Na verdade, uma das questões cruciais a envolver programas focalizados de formação de professores que se encontram em exercício da docência, mas sem

formação adequada, refere-se às necessárias condições de trabalho para levar a bom termo o processo formativo. Essa questão afeta, sobremaneira, os professores-cursistas por se referir à distribuição de tempo para cumprirem uma pesada jornada de trabalho e de estudo, com implicações na sua vida familiar, na profissional e, sobretudo, no rendimento do estudo. Esse fato revela a necessidade de definição de estratégias que assegurem um acompanhamento mais sistemático do cumprimento da parceria por parte da UFMA e das instituições parceiras, se considerar que os projetos pedagógicos dos cursos, respeitadas as diretrizes do Programa, gozam de autonomia para definir a dinâmica do processo formativo, organizando-o consoante com a realidade e necessidades dos professores-cursistas (NASCIMENTO, et. al. 2017, p. 252).

Seguindo essa reflexão, é pertinente ressaltar que, no escopo das políticas de formação de professores, quem já exerce o magistério, precisa criar condições de aproveitamento e permanência no curso. O PROFEBPAR não apresenta nenhuma estratégia nesse sentido, os acordos de cooperação firmados com os municípios também não oferecem essas condições, ficando apenas como responsabilidade individual de cada aluno-professor a conclusão do curso.

Quando eu vim morar e trabalhar na sede do município me chamaram para trabalhar com o PNAIC, como orientadora do PNAIC, aí ressurgiu o sonho da pedagogia, [...] Je aí foi justamente aí que eu fiz a inscrição, fiz a primeira vez não deu certo, aí insisti na segunda vez e deu certo. Daí minha vida voltou a ser uma loucura de novo. As formações do PNAIC eram em Imperatriz todo mês e eram aos finais de semana e aos finais de semana eu tinha aula na UFMA do PROFEBPAR. E aí graças a Deus, assim, a Cristina me ajudou muito nesse ponto porque ela falava com os professores do Curso sobre minha situação, pedia aos professores para passar trabalho no sentido de repor as aulas. Inclusive no primeiro seminário interdisciplinar eu não participei junto com todo mundo, porque eu estava em Imperatriz na formação do PNAIC (Maria 2).

A palavra sonho aparece também de forma recorrente, quando as *Marias* relatam o desejo de cursar a Pedagogia e/ou ingressar numa Universidade pública. Em outro cenário, essa afirmação poderia ser considerada como uma romantização da profissão docente ou idealização da formação. Porém, como fui formadora do programa, pude compreender o quanto a Universidade Pública é ausente nas cidades do interior do maranhão e com isso, o acesso é visto como algo distante, como algo inalcançável para a realidade dessas mulheres.

Dessa forma, considerando todas as fragilidades e lacunas da oferta de um programa emergencial como o PROFEBPAR, essa foi a única oportunidade que as *Marias* tiveram para cursar um curso de nível superior numa universidade pública federal e de forma presencial, daí compreendo com mais clareza a necessidade dessa política para o desenvolvimento da profissionalização docente diante dessa realidade.

Na narrativa de *Maria 2*, aparece muito forte a questão da sobrecarga de trabalho e as dificuldades para estudar e conciliar tantas tarefas. Ela já tinha vivenciado essa experiência

antes, após ter cursado a primeira graduação em Letras, também num curso emergencial, passando depois no concurso e começando a trabalhar nos três turnos: “[...], foi na época que adoeci, eu trabalhava 3 turnos né, eu tive uma crise de depressão aí eu vim embora”. Por isso a expressão “Daí minha vida voltou a ser uma loucura de novo”. Inclusive, *Maria 2* relata que esses problemas decorrem da sobrecarga de trabalho, do fato de ter sofrido um quadro de depressão, e ao final do curso ter sido acometida de um Acidente Vascular Cerebral – AVC.

[...] quando eu comecei eu estava namorando com o Jean, quando eu me casei já estava na faculdade, então não é fácil, vou dizer que foi assim, fácil, fazer o PROFEBPAR, porque o PROFEBPAR é final de semana, então a gente trabalha. Na época do PROFEBPAR, graças a Deus eu não fiquei desempregada, eu estava trabalhando, então eu trabalhava de segunda a sexta, e no sábado e domingo, faculdade. Quando a gente estava de férias da escola e aí tinha as intensivas, então é fácil? Não é fácil, mas valeu a pena? valeu (Maria 3).

Maria 3 enfatiza na sua fala o já discutido anteriormente. A dificuldade de as mulheres conciliarem os estudos, o trabalho e a vida pessoal durante todo o período do curso. *Maria 3*, nesse trecho, relata exatamente o formato no qual o curso é ofertado e é nesse ponto que *Maria 4* traz alguns elementos de crítica quanto a esse formato.

As aulas foram muito prazerosas, a única ressalva que eu tenho em questão do curso é que a proposta deveria ser discutida com os alunos, a oferta das disciplinas, porque antes era assim: era um final de semana uma, outro final de semana outra, outro final de semana outra, durante o semestre e nós percebemos durante as intensivas que era muito mais significativo, que tinha uma linha de pensamento até concluir, quando você mescla uma, que vai pra outra e deixa o trabalho da outra o professor, acaba cortando, às vezes. Minha turma tinha pensado em propor, a nossa turma propôs para a Cristina (coordenadora local), para discussão. Exemplo, naquele mês aquele professor, terminou a disciplina dele, vai para a próxima naquele processo que você estava tão intenso, de produção ali daquele professor acaba abrindo leques maiores. Então a gente deixou essa possibilidade, essa reflexão, porque às vezes acabava deixando um pouco a desejar, nosso aprendizado e eu fui com muita sede, eu fui pro PROFEBPAR com muita sede de tudo. Eu queria tirar da UFMA até o sumo, eu ia realmente pras aulas intensas mesmo, eu ia com vontade, eu ia pra lá, esquecia do mundo aqui fora e ia cuidar (Maria 4).

Nesse sentido, *Maria 4* questiona o modelo de oferta das disciplinas, considerando um argumento cognitivo de continuidade e fechamento de um conhecimento ou uma reflexão apresentada, por meio de um componente curricular. Ainda nesse questionamento, é válido discutir nesta pesquisa o nível de participação dos alunos-professores nos processos decisórios ou não, seu poder de questionar ou mesmo de propor sobre os formatos de aprendizagem e oferta dos componentes curriculares, para assim terem maior aproveitamento, aprendizagem e permanência no curso.

Durante as narrativas, as *Marias* não levantaram questões relacionadas a críticas sobre o programa, nem experiências negativas em relação a professores do curso, ou ao programa. Acredito que esse fato se deu pela minha atuação como formadora, pois fui professora de estágio na turma das *Marias* durante três semestres seguidos, além da presença em vários outros momentos do curso, creio que isso inibiu qualquer relato nesse sentido. Acrescento que isso pode ter sido um fator limitante, quanto à exposição de experiências não tão construtivas, durante o processo de formação percorrido por elas no curso.

Nesse mesmo sentido, outra questão relevante que constitui o universo das turmas do PROFEBPAR em Grajaú e que também não apareceu nas narrativas, foi a questão da diversidade ético-cultural, numa região de território indígena e que por sua vez, apresenta a presença massiva de indígenas nas turmas, esse fato foi simplesmente invisibilizado. Relativo a essa questão, *Maria 4* narrou que durante 3 meses foi coordenadora da educação indígena no município, assim como foi professora de EJA numa aldeia, porém essa experiência não foi narrada com relevo durante a entrevista. Diante dessa questão, trago Alcântara (2016, p. 354) que discute uma possível intervenção do PROFEBPAR:

No que toca especialmente à questão da diversidade, que ainda é minimizada nos currículos dos cursos de licenciatura, penso que o lugar estratégico do PROFEBPAR pode estabelecer uma nova experiência para se problematizar a educação para a diversidade. Não se trata tão somente de estruturar uma ou duas disciplinas, mas aproveitar a singularidade do curso para repensar toda a sua matriz curricular em prol da transversalidade da temática da diversidade em suas múltiplas dimensões. [...] Se o espaço do PROFEBPAR se propusesse a problematizar concepções que aqueles alunos-professores trazem a cerca dos grupos que historicamente foram inferiorizados na história colonial do Brasil, penso que as transformações nas escolas poderiam ser vistas com uma maior efetividade, em comparação com aqueles professores que estão sendo formados em um curso regular da própria UFMA. Trata-se de otimizar uma estratégia a partir de uma demanda social, de modo a valorizar o programa e dar a contribuição social pela qual todos nós, formadores, devemos nos responsabilizar, frente a uma sociedade ainda injusta, discriminatória e desigual.

Concordando com (Alcântara 2016), eu creio no PROFEBPAR como uma ferramenta que pode potencializar, a partir da formação, várias intervenções no espaço escolar, tanto nessa questão, como em outras que são arraigadas socialmente e que repercutem nos espaços que alunas-professoras atuam. Como já visto até aqui, o curso de Pedagogia do PROFEBPAR representou para as *Marias* o desenvolvimento em várias dimensões. As aprendizagens e competências profissionais desenvolvidas ao longo do curso, aparecem nessa etapa da narração e serão mais aprofundadas na seção seguinte.

Quanto ao curso mesmo, foi uma escolha, sempre quis fazer pedagogia. mas eu sempre falo que eu acredito que todo professor deveria fazer, a partir do momento que você escolhe ser professor, mesmo que você escolha uma outra área de formação, eu acredito que pedagogia seria inicial para todos. Muito rico, o curso muda completamente a prática da gente, a visão da gente com relação a determinadas coisas, na nossa prática mesmo. [...] porque foram muitos aprendizados, foi algo que transformou, tanto minha vida profissional, quanto pessoal mesmo (Maria 1).

Conforme discutido anteriormente e constatado em todas narrativas, o curso promoveu mudanças, transformações na vida pessoal, profissional e na prática docente dessas professoras. Outro elemento bem sólido em todas as narrativas, porém, mais evidente na *Maria 1* e *Maria 2*, é que o curso proporcionou a elas, a visão de que os professores de todas as áreas deveriam ter contato com os conhecimentos pedagógicos, conhecimentos esses, referentes ao campo da Pedagogia e que eram desconhecidos para elas antes do curso.

O curso de Letras, ele me possibilitou essa visão, me ver como uma pessoa dentro da educação, o que a educação poderia me possibilitar, eu aprendi muito, muito mesmo. Mas o curso de pedagogia me ensinou a ser professora, a ser mãe, a ser gente. [...] E lá eu costumo dizer que eu me realizei como Pedagoga, eu gosto de ser pedagoga, eu não me vejo assim, eu acho que se eu não fosse pedagoga eu morreria de inveja de todas as outras pessoas que são. Porque eu gosto, eu gosto de ser pedagoga (Maria 2).

Nessa fala, *Maria 2* coloca em evidência a questão da identidade de Professora e inclusive de Pedagoga. Nessa perspectiva, compreendo esse fato como um indício que constitui o processo de profissionalização. Esse movimento e reconhecimento de ser professora é uma construção histórica de cada sujeito e emerge de vários contextos. Cada sujeito/professor, é forjado mediante a um contexto histórico que também é político, econômico, social e cultural. Nessa parte das narrações, fica claro como as profissões se movimentam historicamente, o mesmo movimento discutido anteriormente na segunda sessão. Com isso, os papéis sociais também mudam, alguns deixam de existir, outros surgem, outros se transformam a partir das demandas sociais, esse movimento nos mostra que nada é cristalizado e nesse sentido, a profissão de professor, sua identidade e, conseqüentemente, sua profissionalidade também não.

O que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social da vida que formamos. Do valor dado a esses tempos. Como pedagogos nascemos historicamente colados a sorte da infância, a um projeto de seu acompanhamento, condução e formação. Temos os tempos da vida humana como nossos cúmplices. Nos afirmamos profissionalmente no mesmo movimento em que essas temporalidades vão se definindo, social e culturalmente. É menos a sorte dos recortes dos conhecimentos, das ciências e das técnicas, o que nos conforma, do que a sorte dos tempos-ciclos da formação humana. Estes são nossos cúmplices identitários (Arroyo, 2000, p. 32).

Dentro desse cenário, apesar de todas as questões estruturais que condicionam a existência dessas mulheres, elas conseguiram se movimentar no sentido de se desenvolver dentro da profissão, firmando assim, uma identificação qualificada com a formação. O fato de serem egressas de uma universidade pública e com a profissão de Pedagogas amplia as possibilidades de atuação dentro da educação. Essa identificação de ser Pedagoga permite sua atuação para além da sala de aula e da educação formal.

[...] mas o que me cativou até mesmo na minha formação, foi minha monografia, porque eu estudei o que eu vivo, eu estudei onde eu vivo, essa educação do campo, para essas crianças que vivem aqui, que às vezes não são vistas pela sociedade, crianças que vivem na roça, lá na roça, que falta o pão de cada dia. Que falta a roupa boa pra ir pra escola, que falta um calçado bom pra ir pra escola, só que o que eu aprendi, foi que com tudo isso, com todas essas dificuldades, com todas essas mazelas que tem na educação, a criança é o centro, sem ela a educação não acontece, a educação não acontece. Ela que é esse centro da educação, entendeu? então tudo que tem ser pensado na criança. Eu não tinha essa visão, de preparar uma aula pensando nisso, eu preparava, fazia todo aquele planejamento. As vezes pra fazer bonito, mas aí depois dessa formação, a gente valoriza mais nosso aluno, respeita mais ele, já respeitava, já valorizava, mas a partir de uma formação principalmente a pedagogia foi mais [...] (MARIA 3).

A partir disso, *Maria 3* e *Maria 4* apresentam elementos relacionados diretamente aos conhecimentos e competências específicas, desenvolvidas ao longo do curso, como o desenvolvimento da infância e a concepção de educação centrada na progressão do aluno. Esse é um trecho no qual fica evidente o processo de profissionalização e o desenvolvimento dos elementos da profissionalidade, assim como, para *Maria 4*, o interesse pela pós-graduação e o tão sonhado mestrado, que foi despertado pelo processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, narrado por ela com tanto desejo e curiosidade.

E foi assim que o PROFEBPAR entrou pra mudar muito minha visão como pessoa, como professora e hoje eu sou muito melhor, por conta da UFMA, por conta das experiências que ela me trouxe e me despertou a vontade grande de fazer o mestrado, muito. Tenho hoje meu maior sonho, meu maior desafio é encontrar um jeito, que eu sei que vai aparecer em nome de Jesus um jeito de fazer esse mestrado, essa vivência tão sonhada pra minha vida (Maria 4).

O reconhecimento social como professor no contexto em se vive e pela própria classe, é um fator que pode ou não nos firmar na profissão, criando aspectos identitários e com isso, levando à busca de formação. A formação, por sua vez, qualifica e firma a identidade da profissão. As professoras sujeitas desta pesquisa, são oriundas de processos formativos como o magistério de nível médio e já exercem o magistério na educação básica, isso permite a elas a construção de uma identidade e a mobilização de inúmeros saberes

exercidos durante toda a trajetória docente. Nesse caso, no curso de Pedagogia do PROFEBPAR, a formação de nível superior surgiu como um elemento qualificador na trajetória de vida e, conseqüentemente, na identidade docente dessas professoras.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 2009, p. 30).

Os saberes e as vivências dessas professoras foram constitutivos de cada etapa da sua trajetória e com isso, definiram a forma que cada uma delas se veem, como se sentem e como permanecem na profissão. As professoras egressas vivenciaram vários contextos de atuação docente: na educação infantil, nos anos iniciais, em turmas multisseriadas e em aldeias indígenas. Todas essas experiências agregaram conhecimentos, desenvolveram saberes, que em determinado momento foram utilizados para responder ao cotidiano e ao exercício das práticas pedagógicas.

O ser e o estar na profissão forjam a imagem de ser professora. Essa imagem se firma procedendo de identidade individual e coletiva, formada pelos espaços de socialização vividos por cada uma, individual ou coletivamente. A imagem que cada *Maria* construiu de si, o discurso, a narrativa que as (auto) descrevem, também constroem a forma de ser e estar na profissão. Brzezinski (2011), ao estudar a Identidade Cultural na pós-modernidade de Stuart Hall (2006), traz para o campo da construção da identidade profissional docente esse entendimento:

O próprio discurso sobre si mesmo intima o indivíduo a dizer o que os outros pertencentes à sua cultura pensam sobre ele, configurando-se esta como identidade para outrem, ou identidade coletiva. A identidade coletiva, mesmo construída de dentro para fora, é plena de múltiplas determinações da cultura, do grupo social, das circunstâncias, portanto é histórica, pois o sujeito localiza-se no tempo e no espaço de uma determinada sociedade e a dialética se manifesta nas mútuas determinações entre o sujeito e essa sociedade (Brzezinski, 2011, p. 122).

O ser professora e estar professora, foram definindo essas profissionais. As *Marias* são sujeitos de múltiplas determinações, elas são mães, filhas, esposas, professoras, gestoras escolares e exercem tantos outros papéis sociais e determinações que forjaram sua ação pedagógica e o modo como cada uma se reconhece na profissão. Daí a importância de compreender a construção da identidade, como elemento ativo da trajetória de profissionalização docente. Nesse sentido, compreendo que a trajetórias de profissionalização

das *Marias* são, de certa maneira, constituídas também pelas análises de (GATTI e BARRETO, 2019, p. 88 - 89), assim como disposto a seguir:

[...] Ponderamos que a visão de senso comum, que entende a docência como dom ou missão, predominante por décadas e ainda presente em algumas circunstâncias, e nichos culturais, pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, por não exigir grandes investimentos financeiros ou esforços formativos. A ideia de atividade para mulheres, associada à perspectiva de cuidado, também acaba por contribuir com esse comportamento político. Contradições instauram-se, uma vez que, o desenvolvimento histórico da profissionalização docente vem se dando em função do desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre o aprender, sobre as questões didáticas e sobre o desenvolvimento humano, como também pelas necessidades postas mediante evolução demográfica, cultural e do mundo do trabalho [...].

As emergências de todas essas demandas citadas acima, por parte de diferentes grupos, setores sociais e políticas governamentais, assim como pela trajetória das *Marias*, provocam inúmeras reflexões. As trajetórias apresentadas e discutidas aqui, implicam em considerar a profissionalização e o trabalho docente como uma dimensão extremamente complexa, que está para além do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR, mas que teve nele um elemento qualificador, em termos de demandas e exigências. Essa complexidade coloca aos poderes públicos e à universidade, a necessidade de uma reestruturação e dinamização da formação de professores, especialmente aos professores que necessitam de programas emergenciais e que essa reestruturação considere as condições do exercício da docência.

5 AS IMPLICAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEPPAR NO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DAS EGRESSAS

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzemos fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.”⁴⁵

Trago João Cabral de Melo Neto, para iluminar a concepção de profissionalidade, que venho tecendo nesta pesquisa e que desejo discutir nessa seção. Partindo da compreensão de profissionalização construída até aqui, entendi que ela se apresenta como um movimento, uma construção, um processo de desenvolvimento de saberes, competências e identificação coletiva com a profissão. Esse conceito foi fundamental para visualizarmos como as professoras egressas do município de Grajaú - Ma se formaram, atuam e se veem na docência.

Seguindo o desdobramento dessa compreensão, discuto a profissionalidade na perspectiva de Sacristán (1999). Esse autor, define profissionalidade como uma ação específica da profissão, a qual se desenvolve advindo do processo de profissionalização. Nesse caso, o termo profissionalidade surge para designar a ação específica do docente, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Sacristán (1999) ainda explica que existe uma dialética entre a profissionalidade docente e os diversos contextos e experiências que o professor estabelece com a sociedade, com a cultura, com sua formação inicial e com as instituições nas quais atua e desenvolve práticas educativas e/ou pedagógicas. Os contextos e experiências apresentados na seção anterior, expressam a meu ver, essa relação dialética na trajetória das *Marias* e demonstram o desenvolvimento de certos níveis de profissionalidade.

Embasando-me nesses entendimentos teóricos, ousou metaforizar o poema *um galo sozinho não tece uma manhã*, no sentido de compreender que a profissão docente não existe por si só, ela está inserida numa coletividade, numa teia complexa de relações, possuindo uma natureza ontológica e como afirma Arroyo (2000) e Brzezinski (2011) há uma memória e uma identidade coletiva. Dessa maneira, esses raios de sol, fios que tecem uma manhã, que constroem esse toldo, podem ser representados pelos contextos e experiências que atravessam a trajetória das *Marias*. O sentido do toldo que vai se originando dos gritos, que são raios de

⁴⁵ João Cabral de Melo Neto, Educação pela Pedra (1966).

sol, podem ser entendidos como a profissionalidade, ou pelo menos alguns elementos dela que conseguimos identificar durante a pesquisa e que trataremos nesta seção.

Ao estudar sobre profissionalidade, lembrei-me desse poema e especificamente deste trecho: “*De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos*”. Nesse sentido, compreendi que a profissionalidade tem, em si mesma, uma natureza coletiva, a qual foi construída de acordo com o movimento histórico de profissionalização que ocorreu no Brasil e que, para alguns pesquisadores, ainda está em curso.

A profissionalidade vista com esse entendimento, e tendo como base a metáfora do poema, qualifica o trabalho do professor diante do que é requerido hoje para a docência, definindo competências específicas para o exercício do ensino, as quais foram se transformando ao longo do tempo. Os períodos históricos e as transformações do mundo contemporâneo, as políticas de estado e de governo, seus desdobramentos nas políticas educacionais, foram definindo as habilidades e competências esperadas de um professor. Arelado a isso, os movimentos de educadores, entidades, associações e a Universidade foram pesquisando, discutindo e recriando essa profissionalidade. Esses elementos, a meu olhar, são os *fios*, os *gritos*, que lançados a outros, entrecruzam-se e tecem esse processo, esse movimento histórico. Desse modo, (Brzezinski, 2011, p. 123) afirma:

As identidades do pedagogo, embora não só por influência disso, vão se delineando em nosso país, sob certas determinações das políticas da formação dos profissionais da educação que se materializam em diplomas legais ou instrumentos normativos como, por exemplo, decretos, leis, portarias, resoluções, pareceres, e que se transformam em atividades educativas quotidianas. [...] As identidades do pedagogo, em cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia, vão se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional.

Na mesma perspectiva da profissionalização e da profissionalidade, trago o curso de Pedagogia, que desde sua primeira regulamentação no Brasil, em 1939, também passou por várias transformações e com isso, foi construindo uma identidade até a atual configuração. Esse processo de construção da identidade do Pedagogo, vai se dando também, a partir de cada realidade, considerando o contexto de trabalho de cada uma dessas professoras.

Dessa maneira, o termo profissionalidade ainda é incipiente nas discussões acerca da profissão docente, contudo, os entendimentos dessa pesquisa me levam a compreender que

uma ação docente, que tem como base reflexiva os conhecimentos adquiridos na graduação, articulando-os a outros saberes, constituem uma ação docente profissional. A partir do momento que o professor lança mão desses conhecimentos e saberes, para refletir sobre sua própria prática, e com isso transformá-la, temos com essa ação, desenvolvidos níveis de profissionalidade.

Dessa maneira, (BRZEZINSKI, 2017, p. 12), ao discutir o PARFOR, entende que: “[...] o professor cursista de Primeira Licenciatura/ Parfor atinge a profissionalidade, pelo fato de que realiza curso de formação inicial [...]”. Nesse sentido, uma prática docente que leva em consideração os conhecimentos científicos das humanidades e com isso da Pedagogia, é a ação de um professor que conseguiu desenvolver e alcançar um nível de profissionalidade.

Nesse cenário, a profissionalidade é uma ação que se move numa dimensão mais individual do professor, do seu desenvolvimento profissional, mas que é fruto do processo de profissionalização. Por sua vez, a profissionalização pode ser observada, originando-se da dimensão histórica da escolarização e formação desse professor. Do mesmo modo, porém de forma coletiva, podemos identificar a profissionalização também no desenvolvimento da profissão docente e dos sistemas de ensino na história do nosso país, conforme já exposto na segunda seção. Podemos dizer, nesse sentido, que a profissionalização se integra às políticas de formação, valorização e condições do trabalho docente, esse entendimento jamais pode ser esquecido. Foi por meio disso que construí a seção quatro, com a finalidade de apresentar, na trajetória das *Marias*, elementos do processo de profissionalização, os quais são políticos, históricos e também culturais, na medida em que se desenvolvem numa coletividade.

Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (GATTI, 2010, p. 1360).

Partindo dessa compreensão, identifiquei, nas narrativas das *Marias*, indícios que apontam para os elementos de profissionalidade, os quais surgiram durante toda a narrativa da trajetória de vida dessas professoras e foram discutidos até aqui. Elementos que representam, conforme (BRZEZINSKI, 2017, p. 11) “[...] um conjunto de conhecimentos, saberes, capacidades e competências de que dispõe o professor para exercer suas atividades no magistério”.

Desse modo, para melhor análise e discussão desses elementos, sintetizei as falas nessa seção, que a meu ver expressam *aquisição de novos conhecimentos, mudança nas práticas pedagógicas e identidade docente*. Esses elementos surgiram com mais evidência na última etapa da análise das entrevistas que é o momento da comparação contrastiva, nesse momento, identifiquei os fenômenos abstratos e os concretos, criando assim um modelo, uma teoria biográfica de cada *Maria*.

Iniciando da comparação contrastiva, escolhi criar um modelo, uma teoria biográfica⁴⁶ que apreendesse os elementos de profissionalidade da trajetória das *Marias*, considerando conforme (BRZEZINSKI, 2016, p. 113) que “a profissionalidade consiste no domínio de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de competências como requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo um (a) professor (a)”.

5.1 “[...] então, o PROFEBCAR pra mim, mudou a minha visão como pessoa, como professora, como ser humano [...]”]: A aquisição de novos conhecimentos.

Início a subseção com o subtítulo que representa meu intuito nesse momento, que é demonstrar, mediante a alguns trechos narrativos, como as *Marias* avaliam os conhecimentos e aprendizagens adquiridos durante o curso de Pedagogia do PROFEBCAR e como isso implicou na trajetória delas.

Para isso, apresento o quadro abaixo, contendo os principais trechos que mencionam esse elemento que indica profissionalidade:

Quadro 09 – Aquisição de novos conhecimentos

AQUISIÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS	
<i>Maria 1</i>	Durante o curso a gente estuda muito sobre a criança, você vai começando a entender determinadas situações, determinadas atitudes das crianças, então você não tem mais aquele olhar de só criticar, mas você quer entender o que tem por trás daquela criança, pra mim foi mais essa questão mesmo de voltar o olhar para o aluno.
<i>Maria 2</i>	A Pedagogia, ela te ensina que a mente humana é muito complexa e muito poderosa, a mente de uma criança, sobretudo, a criança é muito especial e quantos professores já fizeram coisas absurdas com crianças, com adultos, com mentes por não saber, por não conhecer, por não entender e a pedagogia te dá esse entendimento, essa base.

⁴⁶ Quando grupos específicos são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam – ao final da análise teórica em modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas; módulos gerais de cursos de vida, gerando assim uma estrutura de formação biográfica (WELLER, 2009).

<i>Maria 3</i>	[...] mas o que me cativou até mesmo na minha formação, foi minha monografia, porque eu estudei o que eu vivo, eu estudei aonde eu vivo, essa educação do campo, para essas crianças que vivem aqui, que às vezes não são vistas pela sociedade, crianças que vivem na roça, lá na roça, que falta o pão de cada dia. Que falta a roupa boa pra ir escola, que falta um calçado bom pra ir pra escola, só que o que eu aprendi, foi que com tudo isso, com todas essas dificuldades, com todas essas mazelas que tem na educação, a criança é o centro, sem ela a educação não acontece [...]
<i>Maria 4</i>	O PROFEBPAR meu deu um embasamento teórico, as discussões, as vivências de cada aluno ao longo do curso foram enriquecedoras, porque assim, como eu já explicitiei, antes do estágio eu não tinha experiência docente na pré-escola, então foi oportuno essa vivência. Eu não sabia como funcionava na prática, as questões teóricas, a leitura, a escrita, realmente foi muito interessante.

Iniciando com a visualização deste quadro, pude identificar os conhecimentos adquiridos por cada uma das *Marias*. Os conhecimentos relatados por elas, transitam desde o desenvolvimento infantil, conforme já mencionado na seção anterior, as concepções de aprendizagem centradas nos alunos. Os conhecimentos relacionados à compreensão da personalidade e da cognição aparecem nas falas quando *Maria 2* se refere à mente humana, habilidade essa que considero intransponível à tarefa de ensinar.

Outro trecho que considero muito relevante, dá-se quando *Maria 4* se refere ao embasamento teórico, citando que o curso proporcionou esse embasamento para as discussões e vivências profissionais. Todos esses elementos apontam para o desenvolvimento da profissionalidade das *Marias*, o próprio fato desses conhecimentos surgirem o tempo todo na narração, que inicialmente começa com a pergunta disparadora⁴⁷, indica apropriação por parte delas, demonstrando um nível de profissionalidade.

Brzezinski (2017, p.14) afirma categoricamente apoiando-se em suas pesquisas sobre o PARFOR e considerando dados de egressos formados no estado do Pará (até o ano de 2013) que:

É certo que o exercício profissional desses 2.533 licenciados com formação teórica, científica, política e pedagógica proporcionada pelos cursos de Primeira Licenciatura produz impactos positivos na aprendizagem de seus discentes da educação básica. Esse exercício é uma expressão da potencialidade da profissionalização docente, visto que profissionalização é práxis, é qualificação do trabalho docente, marcada pela articulação prática-teoria-prática.

Tendo como base os estudos de Brzezinski, assim como outros pesquisadores, e os dados produzidos nessa pesquisa, ousou afirmar que o curso de Pedagogia do PROFEBPAR

⁴⁷ Eu quero que você me conte sobre sua trajetória de vida, começando pela infância, as primeiras experiências escolares, a formação em nível de magistério, o ingresso na docência e o Curso de Pedagogia do PROFEBPAR.

gerou sim impactos positivos na Educação Básica Grajauense, assim como mudança de vida por meio da profissionalização dessas professoras. Como já demonstrado na seção três⁴⁸, o polo da cidade de Grajaú se destaca como o polo que mais formou Pedagogos no curso do PROFEBPAR, ao passo disso, o IDEB do município também apresenta um crescimento significativo, após o início do curso. Desse modo, mesmo que essa pesquisa não tenha essa finalidade e nem apresentando elementos suficientes para isso, arrisco afirmar que esses indicadores se articulam positivamente a presença do programa na região.

5.2 “Então, quando eu iniciei o curso fui desconstruindo tudo aquilo que eu tinha aprendido na prática naquela escola”: Mudança nas práticas pedagógicas;

Falar de mudança é justamente discutir a culminância desta pesquisa, pois o próprio objeto (que é a profissionalização docente) só existe porque é um verbo fundado na mudança, no processo e que só pode ser observado na perspectiva de construção, no caso das *Marias*, e na análise da trajetória de vida delas. É nesse intuito e de forma mais específica que apresento o quadro 10, no qual aponto elementos de mudança na postura e na prática pedagógica, indicando assim, o desenvolvimento de elementos de profissionalidade.

Quadro 10 – Mudança nas práticas pedagógicas

MUDANÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Maria 1</i>	Então, quando eu iniciei o curso fui desconstruindo tudo aquilo que eu tinha aprendido na prática naquela escola, então assim, eu comecei a viver um conflito dentro da escola, mas como sempre digo “graças a Deus eu passei no concurso”, porque eu já ia pedir pra sair de lá, porque como a visão da gente muda, então eu já estava tendo muito atrito, por não concordar com determinadas situações e não conseguir ficar calada (risos).
<i>Maria 2</i>	As minhas primeiras experiências como professora foram terríveis, porque por mais que eu quisesse aquilo lá, por mais que eu estivesse gostando do que eu estava fazendo, eu cometi muitos erros, eu fico até com um pouco de vergonha das minhas primeiras práticas docentes, porque eu era tão verde, tão inexperiente, meu Deus. Mas assim, eu aprendi muito e continuo aprendendo, se eu fosse fazer um paralelo da minha prática docente hoje e quando eu iniciei, Jesus do céu! Seria trágico.
<i>Maria 3</i>	Eu tive muitas mudanças na minha prática, as experiências, o modo da gente [...] Então, tudo tem que ser pensado na criança, eu não tinha essa visão, de preparar uma aula, tipo assim, a gente fazia, preparava, fazia todo aquele planejamento, mas, eu fazia pra ser bonito, mas aí depois dessa formação, a gente valoriza mais nosso aluno, respeita mais ele, já respeitava, já valorizava, mas a partir de uma formação principalmente, a pedagogia, valorizei mais.

⁴⁸ O IDEB do município teve um crescimento significativo nos últimos anos.

<p><i>Maria 4</i></p>	<p>[...] como eu já explicitiei, antes do estágio eu não tinha experiência docente na pré-escola, então foi oportuno essa vivência. Eu não sabia como funcionava na prática, as questões teóricas, a leitura, a escrita, realmente foi muito interessante. A questão da pesquisa, fazer minha monografia foi um momento ímpar, porque além de ser muito difícil, foi muito prazeroso, eu amei escrever minha pesquisa, eu adorei a parte da pesquisa [...]</p>
-----------------------	--

Os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e contextualizados a partir da vivência de cada *Maria*, levaram-nas a mudanças que vão desde a forma de se comportar, falar, pensar, tudo isso deságua na prática pedagógica, na forma de ser professora. Essa constatação fica muito evidente na narrativa de *Maria 1* e *Maria 2*, quando elas relatam as transformações das suas práticas em sala de aula e como isso ocorreu ao longo do curso.

Considerando o movimento de mudança das *Marias*, gerado pelo processo de confronto e reelaboração de saberes durante o curso, temos claramente a questão da significação social. Esse processo de significação ou ressignificação está intrinsicamente ligado aos aspectos políticos e sociais, pois ele acontece a partir da revisão das práticas pedagógicas, da forma que elas faziam antes, planejavam, se organizavam e pensavam. Essa mudança é narrada detalhadamente em cada trajetória. *Maria 1*, *Maria 2* e *Maria 3* são enfáticas e diretas ao afirmar que foram se desconstruindo, aprendendo, mudando, trazendo inclusive para a narrativa as inquietudes desse processo e as resistências no ambiente da escola.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor, ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (Pimenta, 1997, p. 06)

Nunca é demais reafirmar o que autora acima nos propõe. Uma formação inicial, uma licenciatura que colabore com mudanças, entendendo que a atividade docente não é somente um espaço para adquirir conhecimentos e habilidades técnicas, mas essencialmente desenvolver um processo de humanização da docência enquanto prática social. Essa visão aparece em todas as narrativas, evidenciando o papel do curso de Pedagogia na formação de

pedagogos mais humanos e comprometidos com a realidade deles, logo, esse é um dos fatores que gera mudança de postura e desconstrução de velhas práticas. Esses elementos aparecem em vários trechos da fala de *Maria 3*, quando ela se refere às mazelas da educação, aos alunos que não são vistos pela sociedade, e mais especificamente, sobre sua prática pedagógica, assim ela afirma: “*depois dessa formação, a gente valoriza mais nosso aluno, respeita mais ele, já respeitava, já valorizava, mas a partir de uma formação principalmente a pedagogia valorizei mais*”.

Já os professores em formação do Profebpar, por estarem em um curso de quatro anos, com todas as exigências de uma graduação em Pedagogia e outras licenciaturas, em uma universidade federal, se dispõem mais a exercitar esta conversão do olhar, e esse processo de formação é marcado pela especificidade de um uso imediato em sala de aula de suas aprendizagens na universidade (ALCÂNTARA, 2016, p. 332).

Para Alcântara (2016), que também é professor formador do PROFEBPAR no polo de Grajaú, o programa é um espaço privilegiado para a intervenção do conhecimento científico na Educação Básica. Compreendo essa conversão do olhar como os diversos momentos de reflexão e discussão que pudemos realizar durante o curso. Momentos esses nos quais os próprios alunos-professores colocam as questões relativas aos seus cotidianos de trabalho e suas inquietações relativas à formação.

Nesse sentido, outra pesquisa que apresenta relatos de alunos-professores sobre mudança nas práticas a partir do PROFEBPAR é o da pesquisadora Aldenora Santos Neta (2016) que desenvolveu uma pesquisa sobre as condições objetivas da implementação do PARFOR na UFMA.

[...] durante a formação, os professores-alunos relataram que se redescobriram nos cursos, viram as aproximações entre o currículo e seu trabalho docente, oportunidade no mercado de trabalho, bem como destacaram a qualidade acadêmica dos cursos, o bom desempenho dos professores formadores, a oportunidade de melhorar o salário e a possibilidade dos cursos ofertados melhorarem a qualidade da educação dos municípios (SANTOS NETA, 2016, p. 88).

Com isso, o desenvolvimento das competências profissionais e as competências relativas à profissionalidade são entendidas aqui como *os gritos, os fios* que foram sendo tecidos, as competências necessárias ao exercício do trabalho docente, que estão em função do entendimento do próprio docente, a respeito do que deva se constituir objeto e objetivo de sua ação, assim como, aquilo que deve ser transformado. A compreensão sobre sua própria formação e de quais competências são mais necessárias ao exercício da docência, também

passa pelo crivo individual das *Marias*, pois mesmo o currículo do curso e o papel do professor-formador as encaminhando para um determinado perfil profissional, é o entendimento delas sobre a importância de aprender, mudar ou ressignificar sua própria prática que gera esse processo. Em virtude disso, a formação é algo tão essencial que tem o poder de dar sentido à profissão e direcionar a prática docente do professor.

A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas (GATTI et. al, 2019, p. 40).

Sendo assim, é importante ressaltar o contato das *Marias* com a pesquisa científica. O momento da monografia aparece em todas as narrativas com bastante relevo, isso demonstra conhecimento sobre o objeto pesquisado, sendo esse conhecimento também elemento de profissionalidade, principalmente quando as *Marias* trazem esses conhecimentos, essas habilidades adquiridas durante o processo para a prática delas, saindo do senso comum que sustentavam suas práticas pedagógicas.

5.3 “Eu gosto de ser pedagoga, [...] eu acho que se eu não fosse pedagoga eu morreria de inveja de todas as outras pessoas que são”: Identidade docente.

Conforme já demonstrado a partir dos elementos apresentados até aqui, o curso de pedagogia do PROFEBPAR foi um elemento crucial na trajetória das *Marias*, proporcionando a elas conhecimentos e competências que contribuíram na formação da identidade profissional, pois até esse momento, elas eram professoras com curso de magistério e após o ingresso no curso, elas iniciaram o processo de construção da identidade de Pedagogas.

Dessa maneira, a identidade do Pedagogo é constituída nos instrumentos normativos da legislação brasileira, pois são eles que definem a atuação do Pedagogo e o legitimam como um profissional, um licenciado que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O aprender a ser pedagogo, às concepções pré-determinadas sobre a profissão, o currículo do curso e a prática pedagógica dos professores formadores vão tecendo essa identidade. Se coadunando ao exposto, Arroyo (2000) menciona as identidades sociais e pessoais e como elas se entrecruzam nessa construção.

Há formas possíveis de ser professora ou professor. Um processo lento que exige um trato pedagógico e político. Uma postura apenas modernizante, profissionalizante

não dará conta desse ofício. Poderia inclusive quebrar representações e auto-imagens lentamente construídas. Exatamente porque ser professor (a) é uma forma de ser, não temos direito a quebrar formas de ser que se entrecruzam com identidades sociais e pessoais (ARROYO, 2000, p. 35).

É nesse sentido que sintetizei o quadro 11, apresentando trechos das narrativas que demonstram uma identificação com a docência e/ou com a Pedagogia, pois considero esse fato um indício importante e inegável de desenvolvimento da profissionalidade, pois é esse fato que vincula o indivíduo na carreira e gera engajamento profissional, levando-o a buscar a formação, assim como a profissionalização.

Quadro 11 – Identidade docente

IDENTIDADE DOCENTE	
<i>Maria 1</i>	[...] foram muitos aprendizados, foi algo que transformou, tanto minha vida profissional, quanto pessoal mesmo. Foi muito aprendizado e daí a gente vai mudando a prática da gente ao longo do curso, a gente vai mudando, vai transformando a nossa prática, e depois de formada mesmo [...]
<i>Maria 2</i>	E lá eu costumo dizer que eu me realizei como Pedagoga, eu gosto de ser pedagoga, [...] eu acho que se eu não fosse pedagoga eu morreria de inveja de todas as outras pessoas que são. Porque eu gosto, eu gosto de ser pedagoga.
<i>Maria 3</i>	A educação tem essas mazelas mas, eu tenho orgulho de dizer que sou professora, sou Pedagoga, tenho minha formação na Universidade Federal do Maranhão, estou desempregada, mas é isso, foi muito bom, fazer parte do PROFEBPAR e da Universidade Federal do Maranhão.
<i>Maria 4</i>	O PROFEBPAR entrou pra mudar muito minha visão como pessoa, como professora e hoje eu sou muito melhor, por conta da UFMA, por conta das experiências que ela me trouxe e me despertou a vontade grande de fazer o mestrado, muito. Tenho hoje meu maior sonho, meu maior desafio é encontrar um jeito, que eu sei que vai aparecer um jeito de fazer esse mestrado, essa vivência tão sonhada pra minha vida.

Grande parte dos elementos dessa subseção, relativos à identidade, já foram explorados de forma mais ampla na seção anterior, durante a reconstrução da trajetória das *Marias*. Contudo, não é demasiado ressaltar que a identificação das professoras com a profissão é fundamental para a permanência na docência, a forma como elas se percebem, sua

(auto) percepção profissional é um elemento essencial na formação da identidade docente e que se apresenta também como parte constituinte da profissionalidade.

Dessa forma, esse fator foi recorrente em todas as narrativas, *as Marias* se veem mudadas, transformadas na dimensão pessoal e profissional, elas também revelam o orgulho que sentem em ter se formado na UFMA, “*numa universidade pública federal*”, esse orgulho se estende também ao fato de se reconhecerem como Pedagogas. “*Eu tenho orgulho de ser Pedagoga*”, essa afirmação é carregada de significados e simbologias, assim como de reconhecimento social e de seus pares. Outro forte elemento de profissionalidade é o desejo manifestado por *Maria 4* em cursar um mestrado, isso demonstra o desejo de continuar e se desenvolver na carreira. Nas palavras de Schutze (2011), um projeto biográfico⁴⁹ voltado para o desenvolvimento profissional.

Admite-se que a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido. No caso do pedagogo tal como o professor, as relações de trabalho se estabelecem no interior da escola, no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também no extramuros institucional, visto que o pedagogo, por força de lei brasileira em vigor, atua também em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo (Brzezinski, 2011, p. 122).

É nessa perspectiva que busquei compreender a profissionalidade docente das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR, fundamentando-me em autores como BRZEZINSKI (2002; 2016), os quais reforçam que a identidade é construída pelo profissional como algo que pode ser pessoal e coletiva. A pessoal “é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social, que se processa no interior dos grupos e categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social” (BRZEZINSKI, 2002, p.8). Esta ideia amplia a percepção de que o “ser” professor e de “estar” professor é resultado do processo de profissionalização docente. É a forma como as *Marias* se socializaram nos diferentes espaços, como construíram suas trajetórias, suas histórias, suas experiências e o sentimento de pertença à classe de professores.

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

⁴⁹ Projetos biográficos, modelos ou terias que orientam a ação: diz respeito às análises sistemáticas dos projetos que se tinha em uma determinada época ou dos projetos atuais em relação ao futuro, nas quais o narrador avalia as possibilidades de ação e as intenções que tinha de outrora ou do momento atual. Trata-se geralmente de uma avaliação geral da situação com o objetivo de planejar a ação seguinte (WELLER, 2009, p. 08 - 09).

uma dada identidade ou identidades, que escondem negociações de sentidos, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação (BRZEZINSKI, 2011, p. 122).

Desse modo, a identidade docente não é algo pronto e acabado, ela não se findou nesse processo de formação, ela tem delineamentos provisórios, ela se move a partir das experiências do passado, presente e futuro, porém, no caso das *Marias* ela sempre terá como base a formação obtida no curso de Pedagogia do PROBEBPAR.

Com isso, a construção do sentido de ser e estar na profissão, possui um caráter histórico. Esse caráter, as negociações e os jogos de cada época construíram e continuam a construir o valor e o status social dado à docência. Esse status é muito representativo, pois o papel social de cada profissão e os interesses na manutenção dela determinam esse *status quo*.

Arroyo (2000) traz a historicidade de cada tempo (ciclos que constituem a nossa identidade), tempos esses que defiram as políticas de formação e valorização do magistério, que atribuíram valor aos saberes aprendidos na profissão, na vida e na academia. Esses são ciclos identitários, pois somos fruto de um tempo que foi construído e materializado em diversos processos individuais e coletivos.

Com isso, as dinâmicas que se estabeleceram nas trajetórias das egressas, as estruturas processuais que se devolveram, no contexto da comunidade, da família, da escola e dos demais espaços que as *Marias* atuam e estão inseridas, assim como o processo de formação que ocorreu antes, durante e após o curso de Pedagogia do PROFEBPAR, tornaram-nas profissionais, Professoras e Pedagogas que hoje atuam na rede municipal de Grajaú.

Desse modo, a partir da compreensão das estruturas processuais apresentadas nas narrativas, fui conhecendo cada caminho que construiu a trajetória individual e ao mesmo tempo coletiva dessas mulheres. Cada um desses percursos me permitiu a compreensão dessa grande caminhada, que é a trajetória de profissionalização, e o desenvolvimento da profissionalidade. Os autores que fundamentaram a concepção de profissionalização dessa pesquisa, foram se articulando às trajetórias, que passa pela escolarização na Educação Básica, pelas experiências familiares, pela escolha da docência, pelo curso de Magistério, e tem seu ápice no curso de Pedagogia do PROFEBPAR. Foi a partir desse momento da narrativa que identifiquei as maiores mudanças em relação ao desenvolvimento da profissionalidade.

Os cursos emergências do Parfor vieram corrigir, em parte, um desvio de função na carreira dos profissionais do magistério que ingressaram nos sistemas de ensino sem a formação em nível superior. A Primeira Licenciatura veio, ainda que parcialmente, resgatar uma dívida histórica das políticas de formação não assumidas pelo Estado,

bem como minimizar o desvio provocado pela admissão na educação básica de pessoas sem a devida formação para o exercício profissional (BRZEZINSKI, 2017, p.14).

Considerando que o programa objetiva melhorar a qualidade da Educação Básica, ao investir na formação de professores, é importante reafirmar que ações desse quilate, devem ser consideradas como investimento em formação docente, investimentos esses que vão para além da titulação em um curso de licenciatura, expressando condições materiais e culturais para os sujeitos envolvidos (NASCIMENTO, et. al 2016).

É nesse sentido que, ao analisar as trajetórias das *Marias*, identifiquei os elementos de Profissionalidade na busca de aperfeiçoamento docente e de um desenvolvimento profissional e pessoal. Quando elas relatam as dificuldades que passaram para concluir o curso e/ou outras tentativas de cursar outro, fica representado para mim, a ânsia e depois a satisfação em estudar numa universidade pública federal. Isso demonstra também, de forma evidente, o desejo de conhecer, crescer, agregar mais conhecimentos, aperfeiçoar-se e serem reconhecidas entre os pares e na sociedade. Fica claro que isso se desenvolveu para algumas antes do curso e para outras, na duração. Porém, houve um movimento de dentro para fora, um interesse, uma busca e com isso elas fizeram um movimento pessoal para conseguir essa formação.

É necessário acrescentar que os elementos históricos e políticos, discutidos nessa pesquisa, serviram como pano de fundo para a compreensão dessas trajetórias, desse modo, conforme já mencionado na seção anterior, compreendo que tanto o processo de profissionalização e profissionalidade, não são responsabilidades exclusivas das egressas, ao contrário, mesmo partindo de uma análise de narrativas individuais, essa pesquisa demonstra o desenrolar da profissão docente, e o modo como as políticas de Estado e de governo foram definindo o papel social da profissão e, por conseguinte, a formação.

Na seção anterior, onde reconstruí as trajetórias de cada *Maria*, de acordo com o olhar da profissionalização, pude observar o quanto cada uma delas é afetada e condicionada pela história da educação do nosso Estado. Elas relatam dificuldades de acesso à escolarização desde a infância, ao narrarem várias questões que são arraigadas historicamente na educação brasileira e, em seguimento, na maranhense, que vão do teleensino até a formação técnica em nível de magistério aos finais de semana. Todo esse processo se coaduna às dificuldades de acesso ao ensino superior público, e por fim, ao fato de obter formação superior num curso emergencial.

Nesse sentido, não é demasiado dizer que mesmo diante de todas as adversidades que as *Marias* vivenciaram e vivenciam, a partir do seu contexto e das implicações históricas,

políticas e sociais que condicionam a existência delas, elas conseguiram desenvolver níveis de profissionalidade. Essa compreensão me permite dizer que o curso de Pedagogia do PROFEBPAR, implicou positivamente no desenvolvimento da profissionalidade de cada *Maria*. A pesquisa demonstra ainda que o desenvolvimento pleno da profissionalidade docente, está condicionado às estruturas que extrapolam o âmbito da formação. E com isso, fica claro que tanto a profissionalização, quanto a profissionalidade estão atreladas às políticas públicas de valorização da carreira docente, às condições de infraestrutura das escolas, assim como, a um cenário de garantia de direitos e acesso cultural de crianças e jovens que ingressam na escola pública.

Ainda segundo Paula Junior (2012), o professor, no exercício da sua profissão, além de condições necessárias para exercê-la, deve buscar sempre o aperfeiçoamento de suas aptidões, em cursos que lhe garantam esse mister (reflexão crítica sobre o que faz, como faz e sobre as condições sociais, culturais, políticas etc.). Lutando principalmente por políticas públicas que lhe viabilizem não apenas a sua profissionalidade, mas a alegria de ser, de viver, de conhecer, de sonhar e de progredir para um dia, com dignidade, e ensinar a outros tudo aquilo que aprendeu.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBPAR do município de Grajaú – MA, por meio de uma análise crítica e abordagem qualitativa, para isso, realizei a entrevista narrativa com 4 (quatro) egressas do referido curso. Articulando a isso, desenvolvi a pesquisa bibliográfica a partir das obras de pesquisadores da área da formação docente, em especial a profissionalização. Na pesquisa documental, analisei documentos normativos disponibilizados pela secretaria do programa, a exemplo a ficha de matrícula das egressas e o Projeto Pedagógico do Curso.

Antes de explicitar como se deu minha caminhada em direção aos objetivos, destaco que de certa maneira, ao vivenciar múltiplas experiências no PROFEBPAR, minha trajetória se entrecruzou a trajetória dessas professoras, a partir disso, fui conhecendo as fragilidades do programa, seus desafios dentro no cenário político, econômico, social e por conseguinte, a realidade das alunas – professoras, que assim como outros professores enfrentaram e enfrentam muitas barreiras em busca de formação. De certa forma, o fato de serem mulheres já condiciona a existência delas à múltiplas implicações, foram essas experiências vivenciadas por mim e pelas egressas que impulsionaram - me a buscar conhecimento para compreender os meandros desse cenário de formação.

Na perspectiva de atingir os objetivos da pesquisa, abordei o movimento histórico de profissionalização no Brasil, a partir do viés da formação e do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, onde pude compreender como a profissão docente foi se ampliando no Brasil. Esse caminho permitiu - me compreender o início da regulamentação da profissão docente, que se deu de forma mais ascendente a partir da reforma pombalina, quando o Estado começa a regular a educação brasileira, inicia-se nesse momento a regulação do trabalho docente. Outro entendimento, relativo à gênese da profissão docente no Brasil, ocorreu nesse processo de regulação, diferentemente de outras profissões, a exemplo de médicos, advogados, engenheiros etc. Essas profissões também foram, ao longo tempo, sendo reguladas pelo Estado, todavia, com um nível de autonomia, gestão e regulação interna que não ocorre na classe de professores. Tal característica explica a forma como a profissão foi se constituindo até esse momento, sobre o perfil do professor e o reconhecimento social, político e econômico que a profissão docente dispõe atualmente. Responde também aos formatos e às políticas desenvolvidas, visando atender a demanda de formação de professores, que se deu conforme a escolarização da população também foi avançando.

Dando sequência, discuti a gênese dos processos e modelos subjacentes de formação docente ao longo de nossa história. Esses modelos vão se delineando desde o surgimento das escolas normais até a criação dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras, aos quais deram ao professor um lugar, um local específico onde deve acontecer sua formação, que hoje é na universidade. A pesquisa bibliográfica mostrou também que os gargalos (que até a atualidade impedem o pleno desenvolvimento da profissionalização docente, como a precarização das condições de trabalho e má remuneração do professorado brasileiro) estão na raiz do desenvolvimento da profissão. Essa compreensão foi crucial para o estudo do movimento de profissionalização e também explica a necessidade de criação e implementação de programas emergenciais de formação docente, da mesma maneira, esses elementos se articularam diretamente ao contexto biográfico de cada uma das *Marias*.

Ainda no sentido de compreender melhor a problemática dessa pesquisa, pude entender o papel relevante do curso de Pedagogia para o processo de profissionalização docente em nosso país, pois desde a sua primeira regulamentação em 1939, até a década de 1980, foi desenvolvido e legitimado para os cursos que formavam professores, um corpo de conhecimentos específicos para essa área, conhecimentos voltados para o ensino, aprendizagem, formação e desenvolvimento educacional. Desse modo, foi também nessa etapa da pesquisa que pude ter maior clareza e compreensão de como se deu o movimento histórico de profissionalização docente, os principais elementos que dialogam com o PROFEBPAR e, por conseguinte, com a trajetória das *Marias*, permitindo-me, aprofundar esse conceito tão novo que é o de profissionalidade.

Nesse movimento do tempo, pude investigar o processo de implantação do PARFOR na UFMA, que é chamado de PROFEBPAR. Conhecer o processo de implantação do curso de Pedagogia nesse programa, fez-me refletir sobre o cotidiano do programa e compreender que muitas problemáticas são frutos de um cenário histórico. Nesse processo, pude verificar a relevância desse programa na formação de licenciados no Maranhão e que, sem dúvidas, impactam diretamente na educação básica e no desenvolvimento profissional desses professores de diversas áreas. Entretanto, é em relação ao curso de Pedagogia que esses resultados são ainda mais relevantes, porque o programa oferta o curso em quase 20 (vinte) municípios e até o ano de 2020 já graduou mais 1.143 professores (Pedagogos), melhorando assim o quadro de profissionais de vários municípios maranhenses.

Em se tratando do polo do município de Grajaú - MA, além de já ter ofertado outras áreas das licenciaturas, destaca-se por ser o município que mais formou Pedagogos no curso do PROROFEBPAR no estado, já são 130 (centro e trinta) egressos e atualmente encontram-

se em andamento 2 (duas) turmas com 46 (quarenta e seis) alunos. Mesmo com um grande número de desistentes, essa pesquisa se foca no desenvolvimento da profissionalização dos egressos, e nessa perspectiva, as análises demonstraram que o curso de Pedagogia do PROFEBPAR gerou implicações positivas na trajetória individual e coletiva desses egressos, isso se revela por meio das narrativas. Com essa mesma clareza, afirmo também que esse programa impactou positivamente os indicadores educacionais e sociais do município, considerando os dados levantamentos para esse trabalho e as articulações com outras pesquisas.

As análises das narrativas também demonstraram que as inquietações que inicialmente impulsionaram essa pesquisa, também foram investigadas outros formadores e pesquisadores, os quais se debruçam sobre a temática da formação. As questões relacionadas ao nível de proficiência em leitura e escrita dos alunos-professores; questões relativas ao deslocamento dos que residem em outros municípios e/ou na zona rural; a sobrecarga das mulheres professoras; os contratos de trabalho precarizados nas redes municipais e especialmente no município de Grajaú - MA; as questões relacionadas à diversidade étnico-cultural, pois as turmas contam com a presença massiva de indígenas, sendo esses invisibilizados pelo próprio preconceito da região, assim como pelo curso, o qual não oferece um olhar e uma escuta que considere as necessidades desses povos. Sobre todas essas questões encontrei pesquisas, com dados que ajudaram - me a fundamentar essa dissertação e compreender o funcionamento do programa, bem como o cenário da vida das *Marias*.

Na continuidade dessa pesquisa, a escolha das narrativas de Schutze (2011), foi uma opção extremamente desafiadora, porém necessária. Após exaustivos momentos de leitura e estudo sobre esse autor e outros autores do campo biográfico, que realizam essa técnica de produção e análise de dados no Brasil, compreendi que essa técnica era a que mais se aproximava da forma como eu planejava reconstruir a trajetória das *Marias*. A técnica de produção de dados a partir das narrativas de Schutze (2011), possibilitou-me analisar as trajetórias de forma ampla e, ao mesmo tempo, apresentar de forma específica o objeto principal, que foi descrever o caminho que elas seguiram para alcançar certo desenvolvimento profissional, a profissionalização.

Desse modo, essa técnica de produção de dados foi essencial, pois me permitiu desenvolver uma escuta sensível e humana às professoras, e com isso, analisá-las, apresentando nesse texto suas subjetividades e características biográficas e simultaneamente, articulando elementos históricos, políticos e educacionais que permearam suas trajetórias. Essa técnica tende a dar movimento ao texto, permitindo realizar o que me propus

inicialmente nessa pesquisa, dar voz a essas egressas, para que elas não se tornassem apenas números dentro do processo de profissionalização.

Durante a análise da trajetória foi demonstrado, de forma muito objetiva, que ser e estar professor é um processo, o qual se inicia muito antes da escolha da profissão, as *Marias* associam essa escolha às lembranças da infância, como brincadeiras e experiências escolares que marcaram profundamente suas trajetórias. Desde o afeto e a atenção de algumas professoras, a experiências de aprendizagem a partir da pesquisa científica, essas lembranças se apresentaram como elementos marcantes, associados por elas à escolha da docência e que ainda hoje repercutem na prática docente delas. Com isso, destaco também que essa pesquisa demonstra a importância do ambiente escolar na formação da personalidade de crianças e jovens.

A análise da trajetória das *Marias*, também deixa explícita a natureza das deficiências no nível de proficiência em leitura e escrita que os alunos-professores do programa apresentam evidenciam durante o curso. As *Marias* cresceram em um cenário educacional marcado pela oferta de educação precária, foram alfabetizadas tardiamente, estudaram em escolas sem infraestrutura, cursaram o ensino noturno, passaram pela telessala, entre tantas outras dificuldades. Todas essas questões, apresentam-se durante a história da educação brasileira e maranhense, e com isso, atravessaram a biografia das *Marias*, condicionando a trajetória delas a oportunidades educacionais, muitas vezes deficitárias, e que levam à perpetuação de questões cíclicas durante o processo de escolarização da educação básica.

As análises mostram claramente também que mesmo se o programa ofertasse uma seleção, um vestibular para filtrar o perfil dos alunos-professores, esse formato excluiria os alunos-professores que mais necessitam dessa formação de nível superior em uma universidade pública, estariam assim, impedidos de buscar profissionalização por meio da formação. Diante de todos os elementos que essa pesquisa apresenta, é possível afirmar que os contextos e mazelas da educação brasileira e maranhense influenciaram diretamente na trajetória das egressas, e com isso, esses elementos conjunturais implicaram na trajetória dessas mulheres.

Partindo dessa realidade, durante a fase de elaboração dessa pesquisa, levantei a hipótese de que o curso de Pedagogia do PROFEBPAR tivesse atuado como um elemento qualificador na trajetória de profissionalização das *Marias*, essa hipótese foi claramente confirmada durante todo o percurso das narrativas e ratificada por todos os elementos apresentados até aqui. Essa conclusão fica nítida quando as *Marias* narram elementos de

profissionalidade, tais como, se desenvolveram a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Outra clareza demonstrada na análise das trajetórias das *Marias*, e que se associa às mazelas que elas vivenciaram durante a escolarização na educação básica, é a dificuldade de acesso à formação de nível superior, especialmente para aqueles professores que já exercem o magistério. Como no município de Grajaú, não existe a oferta do curso de pedagogia numa universidade pública ou privada no formato regular, os professores que necessitam dessa formação, ficam à mercê de cursos no formato EAD que não atendem às necessidades de acesso, aprendizagem e formação que essas professoras necessitam. As quatro biografias apresentam em sua trajetória a luta e as dificuldades para estudarem e para conseguirem uma formação de nível superior.

Compondo as dificuldades de acesso, a pesquisa mostra claramente a existência de outro obstáculo, as condições de permanência no curso. O programa não dispõe de uma política de permanência, não oferecendo estratégias de apoio a esses alunos-professores que em muitas circunstâncias moram na zona rural e em outros municípios, realizando um longo trajeto até chegar ao polo. A carga horária de trabalho durante a semana, não permitia que elas tivessem tempo para descanso e estudo. Exemplificando, os municípios não oferecem nenhuma condição de incentivo à permanência dessas professoras no curso.

O cenário de dificuldades na permanência e conclusão do curso se agrava ainda mais quando nos referimos a professores do gênero feminino, a mulheres como as *Marias*. Numa profissão predominantemente feminina foi possível constatar, que essas mulheres interseccionam vários papéis e todas as questões arraigadas historicamente a esse gênero, dificultam o desenvolvimento da profissionalização docente dessas mulheres, que já vivenciam todas as outras mazelas já apresentadas no decorrer desse texto. Nesse sentido, as narrativas demonstraram que os impactos dessa realidade seriam minimizados se as políticas de formação, especialmente para esse público, considerassem os fatores mencionados até aqui.

Diante de todas essas questões, as *Marias* apresentam “*sonhos sempre*”. Esse fato ficou evidente quando elas narram o desejo de estudar numa universidade pública federal e depois isso se materializa no orgulho de ser uma Pedagoga formada na UFMA. A presença da universidade pública nas cidades do interior do Maranhão é vista como algo muito distante, mesmo nas cidades onde existe campus da UFMA, como em Grajaú, a presença física ainda não reflete impactos na realidade local, então, as *Marias* viam o acesso como algo muito distante de suas realidades. Dessa maneira, considero contundente afirmar que, mesmo diante de todas as fragilidades e lacunas apresentadas no curso de Pedagogia do PROFEBPAR, essa

foi a única oportunidade que até o momento as *Marias* encontraram para cursar um curso de nível superior numa universidade pública. Com isso, cabe destacar a importância da universidade pública no processo de profissionalização docente e no desenvolvimento da profissionalidade desses professores. As narrativas apresentam que devido às *Marias* se formarem na UFMA, elas elevaram suas autoestimas e com isso, obtiveram um sentimento de engajamento e pertença à profissão docente, identificando-se com a profissão, fator esse essencial para os processos estudados nessa pesquisa.

Assim como a profissionalização é compreendida como um processo amplo e coletivo, a profissionalidade se desenvolve como uma ação mais individual, que de uma forma bastante simplificada é fruto e resultado do processo de profissionalização. Conforme exposto na seção anterior, constatei a partir das narrativas das *Marias* que houve a aquisição de novos conhecimentos, mudança de práticas e desenvolvimento da identidade docente.

Durante as narrativas tornaram-se nítidos o desejo de crescerem, de se desenvolverem, de se aperfeiçoarem e serem reconhecidas entre os pares e perante a sociedade como professoras, como Pedagogas. Essas características pessoais aparecem em suas trajetórias antes mesmo do ingresso no curso, porém são potencializadas durante esse momento de formação. Desse modo, fica evidente o papel do curso de pedagogia do PROFEBPAR, que entre outras implicações fortaleceu esse movimento pessoal de dentro para fora, esse desejo de buscar, de mudar, de transformar a si e a sua própria prática. Com isso, os dados dessa pesquisa demonstram que o processo de profissionalização dentro da docência não se dá sozinho, ele é um processo ontológico, coletivo, social e político. Esse processo está para além dos muros da universidade, porém também se potencializada nele.

Para além das determinações históricas e políticas que condicionam a política de valorização do magistério, existe também uma dimensão coletiva e interna da profissão, que se funda nas instituições, nas associações, as quais agregam pesquisadores, docentes e militantes do campo educacional. Essa dimensão não pode ser esquecida, mesmo que nesse momento estejamos fragilizados pela falta de espaço nas discussões e decisões que incidem nos rumos da profissão, especialmente nesse momento, refiro-me aos rumos do curso de Pedagogia no atual cenário.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. O ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, R. L. P. de; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª Ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 31-46.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2010. **Índice de Desenvolvimento Humano**, 2010. Grajáú: Maranhão, 2010.
- ALCÂNTARA, R. L. de S. A formação de professores na experiência do Parfor e a educação para a diversidade. In: BUENO, Thaísa et al. **Identidade, experiências e reflexão: a formação de professores no Contexto do Parfor**. Imperatriz, Ma: EDUFMA, 2016. ISBN: 978-85-7862-455-2.
- ARROYO, M. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2017. ISBN 978-85-326-5776-6.
- ATAIDE, P. C. **Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís –MA**. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, 2017. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFMA_e74b4f138aa2b596f. acesso em: 24 out. 2018.
- BELLONI, M. I. ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL. Educação & Sociedade, [s. l], v. 78, n., p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- BENEVIDES, M. H. C. PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: abordagens metodológicas. **Caderno CRH**, Salvador, V.31, n.31, jan. /Abr, 2016, p.169-186. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792018000100169&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov.2020.
- BRASIL. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: Maranhão, 2010.
- _____. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: Maranhão, 2014.
- _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**, 2018. Brasília: MEC, 2018.
- _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**, 2019. Brasília: MEC, 2018.
- BRZEZINSKI, I (Org.) **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização docente**. Plano editora: Brasília, 2002.

_____. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Et al. (Orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Mercado de Letras: Campinas-São Paulo, 2016.

_____. **Pesquisas sobre Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica no Plano de Formação de Professores (PARFOR): O instituído e o instituinte**. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís - MA, Out/2017.

Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt08ii_textoiriabrzezinski. Acessado em 14 de junho de 2016.

_____. Pedagogo: Delineando Identidade (s). **Revista UFG**, Ano XIII, nº 10, jul., 2011, p. 120 – 131. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 20 nov.2020.

CABRAL, M. do S C. **Política e educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.

CANDAU, V. M. & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, Jean. (Orgs) Pesquisas qualitativas: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2012. CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no

Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. Ped. (Online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v.97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 nov. 2019.

CRUZ, M. dos S. História da expansão escolar no território de Imperatriz(1864-1970). **Outros Tempos**, vol. 10, n. 15, 2013. Disponível

em:http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/253 .Acesso em: 29 dez. 2019.

CUSTÓDIA, M. A. C. (2021). Missão capuchinha e resistência tentehar: releituras do Conflito de Alto Alegre. **Cadernos De Pesquisa**, 50(175), 316–342. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6414>

DASSOLER, O.B. LIMA, D. M.S. **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em: 20 nov.2020.

DIAS, A. M.I. PASSOS, C.M.B. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p.85-108, 2016. ISSN: 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/308>. Acesso em: 20 nov.2020.

FERREIRA, C.T da. **Cursos presenciais de formação de professores da educação básica no Município de Grajaú– MA, a partir da década de 1990**. VII Fórum Internacional de Pedagogia, ANAIS, 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/123cristina/cursos-presenciais-de-formao-de-professores-da-educacao-bsica-no-municipio-de-graja-ma-a-partir-da-dcada-de-1990>. Acesso em: 20 nov.2020.

FERREIRA, C. T. da S. F. Et al. **Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 05, n. 08, jan. /jun. 2013., p. 11-23
Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25 nov.2020.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 2001, p. 259-268. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 10 jul.2020.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, Dec. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov., 2020.

_____. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, nov. /dez. 2018, p. 511-527. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2020

_____. PNE e formação de professores Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul. /dez. 2014, p. 511-527. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRES, A. **A formação em serviço no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: Implicações na prática pedagógica do professor egresso do PARFOR**. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará-UFGPA, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8648>. Acesso em: 20 agos.2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019. ISBN: 978-85-7652-239-3. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 03 jan.2020.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017, p. 721-737. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9822>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação. Manole: São Paulo, 2005.

_____. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Manole: Barueri-SP, 2003. ISBN 85-204-1677-2.

GOMES. Z. Criações poéticas de imagens com sensibilidades interculturais. In: BUENO, Thaísa et al. **Identidade, experiências e reflexão: a formação de professores no Contexto do Parfor**. EDUFMA: Imperatriz-Ma, 2016. ISBN: 978-85-7862-455-2.

IMPRESA, Consórcio Nacional dos Veículos de. **Mortes e casos de coronavírus nos estados**. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 31 out. 2021.

INEP. **Educação Superior no Maranhão de 1991 a 2004**. Disponível em: <http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/> /asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/491527. Acesso em: 06 nov. 2021.

JUNIOR, A.S. **O perfil do egresso no curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR na UFOPA**. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/adarlindo_vasconcelos_da_silva_junior.pdf. Acesso em: 02 jan.2018.

JÚNIOR, F. V. de P. Profissionalidade, profissionalização, Profissionalismo e formação docente. **SCIENTIA**. Ano 01, Edição 01, jun./Nov., 2012, p. 01 – 191. Disponível em: culdade.flucianofofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_A_FIM_01.pdf. Acesso em: 06 agos.2018.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?**. 9ªed., Editora Cortez: São Paulo, 2007. ISBN 978-85-249-0697-8.

_____. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2015.

LIMA, S. **As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA.** (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1239>. Acesso em: 06 agos.2018.

LYRIO, L.B. Et al. **Educação, um fator decisivo para o desenvolvimento: o modelo do município de Sobral/CE.** Anais XVIII ENANPUR 2019. ISSN: 1984-8781. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienganpur/anais>. Acesso em: 20 agos.2019.

MARTINS, L.M. O papel da brincadeira de papéis sociais do desenvolvimento da formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (org.) **Brincadeiras de Papéis Sociais na educação Infantil. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** XAMA: São Paulo, 2006.

MARINHO, R.R. O Parfor e os elementos de uma realidade: problemas socialmente construídos no interior de instituições de ensino superior. In: MOURA, Thaisa et al (org.) **Identidade, experiência e reflexão: formação de professores no contexto do Parfor.** EDUFMA: Imperatriz, 2016. ISBN: 978-85-7862-455-2.

MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000; e _____. **Educação e letramento.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MOURA, K.M.P. Problematizando a Formação Superior Indígena no Curso de Pedagogia do Parfor/UFMA. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 1, n. 1, jan. /jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/3890>. Acesso em: 06 agos.2018.

MOURA, C M de P. Et al. O professor Formador no Curso de Pedagogia do Parfor: caracterizando saberes, dificuldades e desafios. In: MOURA, Thaisa et al (org.) **Identidade, experiência e reflexão: formação de professores no contexto do Parfor.** EDUFMA: Imperatriz, 2016. ISBN: 978-85-7862-455-2.

NASCIMENTO, I.V. do. Et al. PARFOR: formação de professores-cursistas no Estado do Maranhão: o Curso de Pedagogia. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, maio/ago., 2017, p. 239-254. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3661>. Acesso em: 15 Jun.2020.

_____. Et al. Para onde caminha a formação docente? **Revista de Políticas Públicas**, periódicos UFMA, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/6365>. Acesso em: 20 Nov. 2020.

SANTOS NETA, A.R. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA.** Curso de Mestrado em Educação, UFMA, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

NEVES, E.E; RAIZER, L; FACHINETTO, R.F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira.** Sociologias, Porto Alegre, ano 9. N.17, jan/jun. 2007, p.124-157.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, António. **Profissão Professor**. 2º ed., Porto Editora, 1999.p. 13-34.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, 4º ed., 1991.

OLIVEIRA, D.A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Editora UFPR: Curitiba, n. especial 1, 2010. p. 17-35. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, H. L. G. LEIRO, Augusto C.R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**: Campinas, V. 30, 2019. E-ISSN 1980-6248. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&tlng=pt. Acesso em: 20 nov.2020.

PAULA JÚNIOR, F. V. DE. **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente**. Scientia, v. 1, n. 1, p. 1–20, nov. 2012

PEREIRA, M. E. **O curso de licenciatura em pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz**. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1702>. Acesso em: 16 jun. 2019.

PEREIRA, L. L.S & MARTINS, Z. I. Oliveira. **A identidade e a crise do profissional docente**. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade dos professores. **Nuances**, v.3, set. 1997. Disponível em: disciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 26 agos. 2019.

_____. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. Cortez Editora: São Paulo, 7ª ed, 2012.

RAMOS, A.M.M. Programa de formação de professores para a Educação Básica e suas implicações na prática pedagógica dos/as professores/as. In: MOURA, Thaisa et al (org.). **Identidade, experiência e reflexão: formação de professores no contexto do Parfor**. EDUFMA: Imperatriz, 2016. ISBN: 978-85-7862-455-2.

REINO, L. BUENO, T. O perfil do aluno do Parfor no interior do Maranhão. In: BUENO, Tháisa et al. **Identidade, experiências e reflexão: a formação de professores no Contexto do Parfor**. EDUFMA: Imperatriz-Ma, 2016. ISBN: 978-85-7862-455-2.

RIBEIRO, F.S. CRUZ, Marileia dos Santos. Formação de Professoras no Maranhão e em Imperatriz. In: CRUZ, Mariléia Santos (orgs). **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos**. Imperatriz, Ma: Ética Editora, 2012.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes: Petrópolis-RJ, 29º ed, 2005.

ROSAR, M.F.F.; CABRAL, M.R.M (Orgs). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens**. São Luís: Central dos Livros, 2004.

ROSSETI, R. CRISTINA, P. Nietzsche e Belchior: muito além do bigode. **Revista Sonora**, n.12, v.6. 2017. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/view/706>. Acesso em: 20 nov.2020.

SACRISTÁN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: Nóvoa, Antônio (org.) **Profissão Professor**. Porto Editora: Portugal, 2º ed., 1999, p. 63-93.

SANTOS, J. **Possibilidades e limites no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará-UFPA,2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8459>. Acessado em: 17 jun.2018.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, jan. /Mar. 2018, p. 185-212. Disponível em: cielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000100185&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 nov.2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Autores Associados: Campinas, 2013.

Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online], vol.14, n.40, 2009, p. 143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Vozes: Petrópolis-RJ, 2º ed., 2011.

SEVERINO, A. J. Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá v. 18 n. 36, jan./abr. 2009, p.155-163. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/528/449>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, mai./ago. 2016. p. 261-279. ISSN on-line: 1982-9949 Doi: 10.17058/rea.v24i2.4695 Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acessado em: 20 de maio de 2019.

STOCKMANN, D. Breve História Da Profissionalização Docente No Brasil. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 5, n. 10, jul/dez. 2018. p. 105-123. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782>. Acesso em: 20 nov.2020.

SOUSA, R. C. C. R. de. MAGALHAES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2016.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. São Paulo, SP: **Revista Brasileira de Educação**, n° 14, Mai/jun./Jul./Ago., 2000. p. 61-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 ago. 2018.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc. [online]**, vol.34, n.123, 2013, p.551-571. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 25 nov.2020.

_____.RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209, dez, 2000, p. 209-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

VASCONCELOS, M. C. C. Um estudo sobre a gênese da Profissão docente. **Revista Poiésis**. Vol. 2, N. 2, jan./Dez, 2004. p.57-72. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10522>. Acesso em: 13 ago. 2019.

VELOSO, C. **Força Estranha**. In: Ofertório. (2018). Disponível em: <https://accounts.spotify.com/pt.BR/login?continue=https:%2F%2Fwww.spotify.com%2Fbr%2Faccount%2Foverview%2F>. Acesso em: 05 dez. 2018.

VICENTINI, P P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. Cortez Editora: São Paulo, 2009.

VILLELA, H. de O. S. O Mestre-escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. Et al. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, F. C. S. G. **O PARFOR NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: a formação do professor de Matemática**. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1847>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VIVEIROS, J. de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**, São Luís, ano IV, dez. 1953.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Revista Educarem**, Curitiba, Brasil, n. 65, jul. /set. 2017. p. 149-166. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 15 out. 2019.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. O Decreto Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. Decreto Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar Escolas de Primeiras Letras**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB**. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Disponível em: <https://www.nde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n-11494-de-20-de-junho-de-2007#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manutenção,de%20que%20trata%20o%20art>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Documentos

Documentos

Relatórios das Turmas de Pedagogia do PROFEBPAR /UFMA-2010 a 2020, 2020.

Fichas individuais das alunas egressos do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR /UFMA, 2014.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEBPAR /UFMA, 2014.

DADOS DA SECRETARIA DO PROFEBPAR /UFMA, 2014.

ENTREVISTAS

Ellen Maria Galvão Pereira Silva. Pedagoga. Grajaú – MA. Setembro, 2021.

Sandra de Almeida Silva. Pedagoga. Grajaú – MA. Maio, 2021.

Raimunda Célia da Silva Costa, Pedagoga. Grajaú – MA. Setembro, 2021.

Poliana Bezerra Ramos Moraes. Pedagoga. Grajaú – MA. Setembro, 2021.

APÊNDICE – A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado Intitulada como *A trajetória de profissionalização das egressas do Curso de Pedagogia do PROFEBPAR do município de Grajaú – Ma.* A Pesquisa conta com a orientação da Prof^a Dr^a Maria Alice Melo, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá considerando os protocolos de biossegurança e quando necessário, por meio remoto. Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação ao uso do tempo docente e sua prática pedagógica considerando o exercício laboral nas escolas de tempo integral.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de entrevistas narrativas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail patricia_pedg@hotmail.com ou (99) 99138 - 3123. Patrícia Alves Silva (Mestranda em Educação pela UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisadora

APÊNDICE – B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Atua no Sistema Público de Ensino: () Sim () Não

Rede em que atua: _____

Você tem outra formação universitária: () Sim () Não

Qual? _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Qual o seu enquadramento funcional () Efetivo () Temporário () Não atua

Tempo de atuação no magistério _____ (anos)

Possui outro vínculo de trabalho () Sim () Não

Qual? _____

Além do PARFOR participou ou participa de outros programas de formação?

PERGUNTA DISPARADORA

Eu quero que você me conte sobre sua trajetória de vida, começando pela infância, as primeiras experiências escolares, a formação em nível de magistério, o ingresso na docência e o curso de Pedagogia do PROFEBPAR.

ESTRUTURAS PROCESSUAIS DO CURSO DE VIDA QUE ORIENTAM ESSA PESQUISA (possíveis perguntas imanentes e exmanentes);

1 A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (Conhecer a trajetória de escolarização das egressas)

1.1 Conte – me sobre sua formação escolar, a idade que você começou a frequentar a escola, o que você lembra dos professores e das professoras, da turma, dos colegas?

2 EXPERIÊNCIAS FAMILIARES, COMUNITÁRIAS E/OU RELIGIOSAS: (Conhecer a trajetória de vida e o contexto social, cultural e econômico da egressa)

2.1 Fale – me sobre sua infância, convivência familiar. Quais lembranças marcam sua memória? Além da escola, quais outros espaços você frequentava na infância? Esses espaços e experiências individuais contribuíram para sua identidade docente?

3 A ESCOLHA DA DOCÊNCIA: (Analisar as razões de ingresso no magistério e as respectivas influências)

3.1 Fale – me como você tornou-se professora? Em qual momento da vida você decidiu? quais foram as suas influencias?

4 O CURSO DE MAGISTÉRIO;

4.1 Conte – me sobre como você iniciou o curso de magistério, quais os momentos mais marcantes dessa experiência. Durante esse processo você desejou outra profissão?

5 O CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEBPAR;

5.1 Conte – me sobre sua trajetória no PROFEBPAR, como você escolheu o curso de Pedagogia? Quais experiências, momentos, marcaram essa etapa de formação? Quais as maiores dificuldades você durante o curso de Pedagogia e o que ele significou para sua trajetória profissional?

6 A DIMENSÃO DA PROFISSIONALIDADE DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

6.1 Conte – me sobre sua trajetória de professora, você lembra do primeiro dia que entrou na sala de aula como professora?

6.2 E nesse caminho, como você descreve sua prática, sua ação docente e as mudanças que ocorreram ao longo da trajetória.

6.3 Nesse mesmo sentido, como você se descreve como professora?