

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE IDENTIDADE DOCENTE DE PEDAGOGAS MESTRES
EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Bagé

2023

LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE IDENTIDADE DOCENTE DE PEDAGOGAS MESTRES
EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Crisna Daniela Krause Bierhalz

Coorientadora: Profa. Dra. Renata Hernandez Lindemann

Bagé

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

048n Oliveira, Layse Shuelen de Sousa Almeida
Narrativas de identidade docente de pedagogas mestres em
exercício na Educação Básica / Layse Shuelen de Sousa Almeida
Oliveira.
156 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2023.
"Orientação: Crisna Daniela Krauser Bierhalz".

1. Identidade do Pedagogo. 2. Formação Docente. 3. Atuação
Docente. 4. Pedagogo Mestre. 5. Pesquisa Narrativa. I. Título.

LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE IDENTIDADE DOCENTE DE PEDAGOGAS MESTRES
EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 10 de fevereiro de 2023

Profa. Dra. Crisna Daniela Krause Bierhalz
Universidade Federal do Pampa
(Orientadora)

Profa. Dra. Renata Hernandez Lindemann
Universidade Federal do Pampa
(Coorientadora)

Profa. Dra. Francéli Brizolla
Universidade Federal do Pampa

Profa. Dra. Aline Machado Dorneles
Universidade Federal do Rio Grande



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/02/2023, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/02/2023, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/02/2023, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Aline Machado Dorneles, Usuário Externo**, em 28/03/2023, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1044279** e o código CRC **9961FE95**.

Para minha filha Valentina Felix, minha maior motivação e inspiração para trilhar essa jornada acadêmica. Todo esforço é por ti, meu amor.
Ao meu grande amigo Wanderson Felipe Marinho (*in memoriam*), tu não pôde realizar um dos teus maiores sonhos, pois fostes antes da tua primeira aula no mestrado, te dedico essa conquista. Tu continuas sendo uma inspiração.
À minha família e amigos, que sempre estiveram torcendo por mim.

AGRADECIMENTOS

Toda gratidão a Deus, Aquele que antes mesmo de eu acordar, sonhar e agir, já havia predestinado e escrito todos os dias da minha vida em seu livro. Pois nem nos meus melhores sonhos, eu imaginaria que ele já havia preparado tudo para que eu chegasse até aqui. A Ele, que me abraçou em meio às noites frias, à solidão e ao medo. Obrigada Aba, hoje compreendo que tudo fazia parte do meu processo. A mim, por nunca desistir de lutar por aquilo que desejei ter na vida. Por ser forte e corajosa, ter saído do interior do Tocantins e morar a mais de 3.700 quilômetros de distância de qualquer pessoa conhecida, tudo por um sonho. E mesmo quando muitos duvidaram da minha capacidade (obrigada, serviram como combustível) e poucos acreditaram que eu chegaria nesse dia, que eu terminaria o mestrado, eu continuei e consegui: Parabéns Layse, fizeste o que ninguém poderia ter feito por ti! Agradeço a mim, pois em meio às instabilidades emocionais e a incompreensão, respirei fundo e não chutei o balde. Chorei, engoli o choro e fui à luta. Só eu sei como foi difícil suportar o processo, mas aprendi tanto... levarei muitas histórias, experiências e aprendizagens para casa. A minha trajetória está certamente marcada por cada momento bom e ruim vivido em Bagé. A minha filha, Valentina Felix... Filha, obrigada por ser a maior motivação que eu poderia ter na vida! Obrigada por ser tão corajosa e entender que a mamãe precisava fazer isso, precisava lutar para realizar os nossos sonhos, cada risada tua alegrou os meus dias maus. Foste essencial, essa vitória é nossa. Eu te amo do tamanho do universo, te amo como uma abelha ama a flor. A minha mãe, Alcinéia Almeida, sou grata pela conversa onde me disseste *“engole o choro, tu foi buscar esse título e só vai voltar para casa com ele na mão”*. Aquela conversa me fez chorar, mas também me fez forte! Obrigada pelas orações, por cuidar da Valentina na minha ausência, por ajudá-la nas atividades da escola, não teria conseguido. Ao meu pai, Miguel Ângelo Oliveira, te agradeço por ser um pai-avô presente na vida da Valentina e ter acreditado que eu poderia chegar longe. Amo vocês! Às minhas irmãs, Thaís Almeida (maninha), sou imensamente grata por contribuir nos cuidados da Tina, por buscá-la na escola, por brincar e por dar bronca também. Taylla Louise (bebê), obrigada por sempre me impulsionar a continuar, por acreditar em mim. Eu amo tanto vocês! Aos meus cunhados Sóstenes Wesley Mota e Tiago Brito, obrigada pela parceria. Gratidão à família Almeida, minha base. Vocês sonharam esse mestrado comigo, acreditaram e oraram. Deus não poderia ter escolhido uma família melhor. Toda a saudade que senti dos nossos almoços de domingo, valeram a pena. Um salve para os meus amigos, vocês que mesmo estando no Tocantins sempre se fizeram presentes, ligando por videochamada. Feliz por tê-los em minha vida, obrigada por não me deixarem sozinha. Aos meus melhores amigos, Glinda

Gabriela Mota, Heytor Silva e Ruanna Santana, obrigada pelas ligações e por me ouvirem chorar, por todo apoio durante essa jornada. Ao Victório Fazolin, por ser um apoiador e sempre estar presente quando eu precisei. Ao Ytalo Gomes, por sempre incentivar o meu crescimento. Obrigada por não me deixar desistir quando me sentia incapaz, você foi uma pessoa incrível na minha vida, neguinho. Ah, as minhas orientadoras... Vocês foram essenciais nessa fase da minha vida. Professora Crisna Bierhalz, te agradeço pelo acolhimento, por cada conversa que me fez colocar o pé no chão. Obrigada por não desistir de mim. Professora Renata Lindemann, obrigada por sempre me ajudar a enxergar minhas fragilidades e por sempre me impulsionar a crescer. Agradeço vocês por contribuírem com meu amadurecimento como pessoa e pesquisadora. Sei que ainda tenho muito para aprender, mas fui certamente marcada pelas nossas conversas, muito do que me foi ensinado será levado comigo para orientar e contribuir com outras pessoas. Obrigada pelos puxões de orelha e por acreditar haver potencial em mim. Gratidão! Agradeço também ao meu amigo e maior incentivador, meu orientador da graduação, Eraldo Madeiro. Que sorte tive por te encontrar na minha jornada, obrigada por semear em minha vida, por sempre me impulsionar e acreditar que eu poderia chegar longe. Tua pupila conseguiu, esse mérito também é teu! À minha terapeuta e professora da graduação, Adenilda da Silva, obrigada por me acompanhar desde a graduação, por me atender em meio às crises de ansiedade e nos dias de medo. Você foi maravilhosa. Às minhas grandes amigas Helen Jardim, por ter me acolhido em sua casa, fostes uma mãe para mim, sempre me impulsionando e acreditando em meu potencial. Grata por me deixar fazer parte de momentos incríveis ao lado da tua família, enquanto estava tão longe da minha. Ao Paulo Jardim, esposo da Helen, você tem um coração bondoso, obrigada pelas risadas. E Anna Laura Cristofari, pelo companheirismo, compartilhamos lágrimas, risadas e vibramos juntas, obrigada amiga, você é uma irmã! Gratidão a cada aluno da mentoria de TCC, que me conheceram partir do meu perfil de trabalho no Instagram, o @proflayseshuellen. Sem vocês, eu não teria conseguido arcar com todas as despesas para terminar o mestrado. Vocês também fazem parte dessa conquista.

“Tu só vai voltar para casa com esse título de mestre na mão, engole esse choro e levanta a cabeça. Não é para deixar ninguém falar que tu não consegue. Seja forte e corajosa, é isso que Deus está dizendo para ti. Você consegue”.

Alcinéia Almeida (mãe).

RESUMO

Esta pesquisa discute a construção da identidade de pedagogas mestres, egressas do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, que atuam na Educação Básica, por meio das narrativas. A identidade do pedagogo foi embasada na legislação e em autores como Libâneo (1998, 1999, 2001, 2010, 2022), Nóvoa (2002, 2022) e Pimenta (1996, 1999, 2019, 2021). Já Tardif (2000, 2014) ancorou a discussão dos saberes docentes. O caminho metodológico subsidiou-se na Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2011, 2015), com a utilização da conversa como texto de campo. Estas foram gravadas, transcritas e analisadas com base em Ely *et al.* (2001) e Mello (2005), que corroboraram a composição de sentidos, representada por peças de quebra cabeça. São sujeitos da pesquisa cinco pedagogas, em exercício na educação básica, egressas do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Os principais resultados são evidenciados em três composições de sentido: Escolhas pela pedagogia, como vim parar aqui?, traz narrativas sobre o que influenciou as colaboradoras a escolherem pedagogia; Na escola, me fazendo pedagoga: a docência e as múltiplas atuações, aborda as experiências das pedagogas e por último histórias de pedagogas pesquisadoras, discute o ingresso no Mestrado Acadêmico em Ensino e as transformações em suas identidades a partir da formação. Quanto aos elementos identitários das pedagogas egressas do MAE, notou-se a partir das narrativas, que a família, os professores, o contexto, a relação com outras pedagogas, a relação entre professor-aluno e a pesquisa, potencializam o processo de construção da identidade e por consequência inferem na atuação na Educação Básica. Destaca-se que a identidade das pedagogas vai se construindo, principalmente, a partir da prática, das interações professor-professor e professor-aluno, além das possibilidades vivenciadas nas múltiplas atuações. O mestrado caracteriza-se como potencializador de saberes e de experiência, oportunizando possibilidades profissionais e caracteriza-se como um upgrade em suas trajetórias docentes. Infere-se que as questões identitárias sofrem modificações decorrentes do contexto, do tempo, da relação individual e social, sendo que no caso da formação do pedagogo, questões relacionadas ao Curso, marcadas pelas normatizações, são marcantes na formação e atuação do pedagogo

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação docente. Atuação docente. Pesquisa narrativa. Pedagoga.

RESUMEN

Esta investigación discute la construcción de la identidad de maestros pedagogos, egresados de la Maestría Académica en Enseñanza de la Universidad Federal de Pampa, que actúan en Educación Básica, a través de narrativas. La identidad del pedagogo se basaba en la legislación y en autores como Libâneo (1998, 1999, 2001, 2010, 2022), Nóvoa (2002, 2022) y Pimenta (1996, 1999, 2019, 2021). Tardif (2000, 2014) ancló el debate sobre el conocimiento de la enseñanza. La ruta metodológica se basó en la Investigación Narrativa de Clandinin y Connelly (2011, 2015), utilizando la conversación como texto de campo. Éstas se grabaron, transcribieron y analizaron basándose en Ely *et al.* (2001) y Mello (2005), que corroboraron la composición de significados, representados por piezas de puzzle. Son sujetos de la investigación cinco pedagogos, en ejercicio en educación básica, egresados de la Maestría Académica en Enseñanza de la Universidad Federal de la Pampa, campus Bagé. Los principales resultados se evidencian en tres categorías: Elecciones por la pedagogía, ¿cómo llegué aquí?, trae narrativas sobre lo que influyó en los colaboradores para elegir la pedagogía; En la escuela, me convertí en pedagogo: la enseñanza y las múltiples actuaciones, aborda las experiencias de los pedagogos y finalmente relatos de pedagogos investigadores, discute el ingreso en la Maestría Académica en Enseñanza y las transformaciones en sus identidades a partir de la formación. En cuanto a los elementos de identidad de los pedagogos graduados en MAE, se observó en las narrativas que la familia, los profesores, el contexto, la relación con otros pedagogos, la relación profesor-alumno y la investigación, potencian el proceso de construcción de la identidad y consecuentemente influyen en el desempeño en la Educación Básica. Se destaca que la identidad de los pedagogos se va construyendo, principalmente, a partir de la práctica, de las interacciones profesor-profesor y profesor-alumno, además de las posibilidades experimentadas en las múltiples actuaciones. El máster se caracteriza por ser un potencializador de conocimientos y experiencia, proporcionando posibilidades profesionales y se caracteriza por ser una actualización en sus trayectorias docentes. Se infiere que las cuestiones identitarias sufren modificaciones debido al contexto, al tiempo, a la relación individual y social, y en el caso de la formación del pedagogo, las cuestiones relacionadas con el Curso, marcadas por la estandarizaciones, son notables en la formación y desempeño del pedagogo

Palabras clave: Identidad docente. Formación del profesorado. Práctica docente. Investigación narrativa. Pedagogía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da distância entre Araguatins – TO e Bagé – RS e aquilo que marca essa trajetória	26
Figura 2 – <i>Timeline</i> da regulamentação do curso de Pedagogia	37
Figura 3 – Construção da Identidade	41
Figura 4 – Saberes Docentes para a construção da identidade docente	44
Figura 5 – Conexão entre pedagogas	55
Figura 6 – Clarice Almeida	54
Figura 7 – Kelen Cristina da Cruz.....	54
Figura 8 – Adriana Rorato	55
Figura 9 – Jéssica da Rosa Machado	56
Figura 10 – Semíramis Martins Corrêa	57
Figura 11 - Trechos das narrativas de uma das participantes	61
Figura 12 - Quebra-cabeças das influências que levaram a escolha pela Pedagogia ..	69
Figura 13 – Primeiras experiências na sala de aula	82
Figura 14 – Sentir-se pedagoga	85
Figura 15 – As múltiplas atuações das pedagogas	88
Figura 16 – Pedagogas no mestrado: mudanças na identidade	106
Figura 17 – Identidade das Pedagogas e Mestras do MAE.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos Históricos e Legais do curso de Pedagogia no Brasil	30
Quadro 2 – Mapeamento preliminar das pedagogas do MAE	53
Quadro 3 – Conversa com as pedagogas participantes sobre suas experiências como pedagogas	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo de Egressos /Pedagogos do MAE	50
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IFSul – Instituto Federal de Educação Sul-grandense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MAE - Mestrado Acadêmico em Ensino

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIBIEX - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RS - Rio Grande do Sul

SESC - Serviço Social do Comércio

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	OI, MINHA GENTE: CONHECENDO A PESQUISADORA E SUAS MOTIVAÇÕES DE PESQUISA	18
1.1	minhas raízes fincadas na educação: histórias de família e vida acadêmica	18
1.1.1	A influência das minhas escolhas profissionais	22
1.1.2	Eu, pedagoga no mestrado em Ensino	24
1.2	Como Meus Caminhos De Pesquisadora Se Cruzam Com A Pesquisa	27
2	CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	29
2.1	Discussões sobre a identidade do pedagogo	36
3	COMPREENDENDO IDENTIDADE	38
3.1	Identidade permeada pelos saberes de tardif	43
4	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
4.1	Pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly.....	47
4.1.1	Paisagem da pesquisa: Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)	49
4.1.2	Conhecendo os sujeitos da pesquisa: Pedagogas Mestres em Atuação na Educação Básica.....	50
4.1.3	Conhecendo as pedagogas participantes.....	54
4.2	Procedimentos para compor textos de campo.....	57
5	COMPONDO SENTIDOS DA PESQUISA	63
5.1	Escolhas pela pedagogia: como vim parar aqui?	63
5.1.1	Clarice Almeida - Eu sempre gostei de aprender.....	63
5.1.2	Semíramis Corrêa - Eu sempre estive dentro da escola	65
5.1.3	Adriana Rorato - A Pedagogia que me escolheu.....	65
5.1.4	Jéssica Rosa Machado - A pedagogia foi uma questão familiar: o projeto da minha mãe	66
5.1.5	Kelen Cruz - A pedagogia vem da minha infância: sempre gostei e me interessei pela escola, por essa profissão de ser professor.....	68

5.2	Composição de sentidos sobre as escolhas pela pedagogia.....	68
5.3	Na escola, me fazendo pedagoga: a docência e as múltiplas atuações.....	71
5.3.1	Clarice Almeida - As coisas que me faziam ser docente	71
5.3.2	Semíramis Corrêa - Eu escolhi ser uma docente para trabalhar com crianças pequenas: me reconhecendo como pedagoga	73
5.3.3	Adriana Rorato - Ser pedagoga: os vários desafios durante o percurso.....	76
5.3.4	Jéssica Rosa Machado - Eu me senti pedagoga quando comecei assumir responsabilidades	78
5.3.5	Kelen Cruz - Antes de ser pedagoga, eu já era professora.....	80
5.4	Composição de sentidos sobre as primeiras experiências em sala de aula e os desafios da docência	81
5.5	Composição de sentidos sobre as múltiplas atuações	87
5.6	Histórias de pedagogas pesquisadoras	91
5.6.1	Clarice Almeida - O mestrado: um aluno, uma poesia e a pesquisa	91
5.6.2	Semíramis Corrêa - Possibilidades do mestrado: expandindo o olhar sobre a Educação Infantil	93
5.6.3	Adriana Rorato - Quando abrir um mestrado aqui em Bagé, eu vou fazer	95
5.6.4	Jéssica Rosa Machado – Eu não esperava que fosse tão enriquecedor.....	99
5.6.5	Kelen Cruz - As inquietações me levaram a procurar um mestrado.....	100
5.7	Composição de sentidos: transformações a partir do MAE	102
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	113
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE A.....	122
	APÊNDICE B.....	123
	APÊNDICE C.....	125

1 OI, MINHA GENTE: CONHECENDO A PESQUISADORA E SUAS MOTIVAÇÕES DE PESQUISA

O primeiro capítulo dessa dissertação foi escrito para que você, leitor-pesquisador, conheça a autora desta pesquisa. Não apenas a minha versão pesquisadora, e sim, a Layse Shuellen que cresceu em uma escola, que desejava se encontrar profissionalmente. A minha versão que trilhou vários caminhos, até se encontrar na Pedagogia e na pesquisa científica. Nesta escrita, te mostrarei meus anseios e questionamentos para que entendas minha motivação em pesquisar o processo de construção identitária do pedagogo. Na sequência, também apresento uma contextualização dos caminhos que essa pesquisa trilhou, além da pergunta norteadora e dos objetivos.

1.1 MINHAS RAÍZES FINCADAS NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE FAMÍLIA E VIDA ACADÊMICA

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165).

A epígrafe reafirma o pensamento de que a pesquisa narrativa se inicia com a própria história do pesquisador (autobiografia), sendo essa escrita um passo necessário para mostrar a relação do pesquisador com o fenômeno a ser estudado (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Assim, esta narrativa revela o processo de construção da minha identidade como pedagoga, perpassando pelas influências de familiares que atuaram na área da educação, do professor do ensino superior, que tenho como minha inspiração na jornada acadêmica, bem como pela escolha do mestrado, do tema de pesquisa e dos caminhos metodológicos adotados no seu desenvolvimento.

Falar sobre minha história de vida, me leva a um momento de reflexão que não é nada simples, porém, poderá de certa forma contextualizar as minhas escolhas pela Pedagogia e pelo Mestrado em Ensino. A pesquisa narrativa leva o pesquisador a esse momento autobiográfico, para compreender que são as próprias narrativas e experiências que moldam o enredo e que justificam o início de uma investigação (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A minha formação foi permeada por inquietações acerca do meu lugar como pedagoga, diretamente relacionadas com a identidade docente. Sempre busquei compreender

qual o papel do pedagogo, me questionando sobre a profissional que eu sou e quero ser. O que eu posso fazer para contribuir na educação, bem como questiono se as outras pedagogas sentem as mesmas inquietações que eu. Estes anseios talvez sejam movidos pelo medo de ser uma profissional que terminasse a graduação, e ao ingressar na Educação Básica me acomodasse, não buscando formação continuada. O fato, é que entre os movimentos de me perder para me encontrar na Pedagogia, preciso retomar a minha própria história.

Quatro personagens marcam este início: meus avós maternos, ambos professores. Meu avô foi professor do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Minha avó começou a dar aulas em 1967, com 18 anos. Na época, tinha apenas o Ensino Fundamental, mas em seguida fez o magistério. Foi professora por 25 anos, após aposentada eu passava boa parte dos meus dias em sua casa. Minha mãe, que na época tinha apenas o Ensino Médio completo, após ter três filhas, fazia Normal Superior e se formaria em Pedagogia. E meu pai, que tem apenas o Ensino Médio, sempre deu apoio e investiu para que minha mãe e para que as filhas estudassem.

Quando eu tinha três anos, minha mãe iniciou o trabalho como secretária na Escola Evangélica Daniel Berg, no município de Araguatins, Tocantins. Assim como ela, a escola também dava os seus primeiros passos na educação. A escola iniciou sua trajetória como um projeto para ensinar crianças carentes. Por não ser ainda, oficialmente, uma escola, comecei a frequentar o ambiente durante os intervalos, muito pela questão do prédio estar localizado ao lado da casa da minha avó. Estava lá diariamente, ocasião em que minha mãe começou a me ensinar as primeiras letras, as cores, a escrever o meu nome. Acredito que essa tarefa não tenha sido muito fácil, *Layse Shuellen* é uma palavra com muitas letras para uma criança tão pequena escrever.

Minha história de alfabetização não difere de muitas crianças, ao buscar subsídios, encontrei Oliveira (2007), que destaca que o primeiro contato que a criança tem com o mundo, é através da família. Ela pode proporcionar estímulos através da leitura no lar, seus integrantes podem demonstrar aspectos de valorização da escola, elementos fundamentais para que a criança se desenvolva e possa ter êxito em seu processo de aprendizagem. Com cinco anos, fui matriculada na escola, tenho uma forte recordação da minha primeira mochila: era transparente e tinha várias imagens do “Piu-Piu”, meus pais me entregaram enquanto eu brincava no quintal de casa.

Mesmo que tenha iniciado os estudos em outra escola, quando a Escola Evangélica Daniel Berg foi ampliada, fui transferida para ela. Então, sempre tive muito contato com essa paisagem, estudei da alfabetização até a quarta série e, como já mencionado, permanecia frequentando fora dos horários de aula. Sempre participei de apresentações de teatro, gostava

da escola e de todo aquele mundo, sempre me socializei muito bem. O fato de minha mãe trabalhar na escola, era motivo de muitas exigências: boas notas, comportamento e participação nas aulas. Sempre gostei da escola e de ser reconhecida, mesmo em casa a brincadeira favorita era ser professora. Brincava com minhas irmãs e com os vizinhos. Com nove anos, também frequentava a universidade com minha mãe, ela fazia Pedagogia e em algumas aulas eu podia ficar sentada ao lado dela.

Durante toda minha infância eu sempre brinquei bastante de ser professora, lembro-me que algumas meninas que moravam na mesma rua vinham brincar, pois eu tinha um quadro de giz. Eu sempre quis ser a professora durante as brincadeiras, acredito que essa é uma brincadeira bastante comum até hoje. Naquela época existia em mim um encantamento pelo mundo da escola e minha primeira professora, até hoje ela acompanha todo o meu processo de formação.

Percebo que minha inserção na vida escolar está relacionada diretamente à minha mãe e às suas escolhas, primeiro o emprego na escola de Ensino Fundamental e posteriormente a faculdade de pedagogia. Nos anos seguintes, a ida para o Ensino Fundamental II, séries finais, foi complicada. O ambiente não era tão familiar, os professores eram outros e mudavam a cada ano, a escola era maior e frequentavam alunos de todas as idades, era mais competitivo. A ida para essa nova etapa escolar traz muitas descobertas para o aluno, o espaço físico e o número de professores mudam. O aluno vive situações que contribuem para experiências positivas para o desempenho escolar (SILVA *et al.*, 2019)

Apesar de ser participativa nas aulas e eventos, foi um período bem turbulento e as notas já não eram tão boas. O encantamento e pode se dizer que a decisão/o desejo de ser professora, influenciada pela docência da minha avó e da minha mãe, mudou bastante. Agora, diante dos desencantamentos, eu queria seguir qualquer profissão, menos ser professora. E essa vontade me acompanhou durante o Ensino Médio.

O Ensino Médio foi mais tranquilo, apesar de a responsabilidade ter aumentado em grande escala, pois agora o número de matérias era maior. Nos dois primeiros anos cursei na minha cidade (Araguatins) e no terceiro ano me mudei para Minas Gerais, o intuito era estudar em uma escola com mais estrutura e me preparar para o vestibular. Essa mudança mexeu bastante comigo, longe dos meus pais e dos meus amigos, não consegui acompanhar a turma, parei de participar das aulas porque o meu sotaque era motivo de grandes risadas da turma. Esses comportamentos são conhecidos como categorias de *bullying*, o mecanismo de preconceito presente nas escolas. Algumas dessas atitudes podem se manifestar por atitudes de violência física ou verbal, em que um aluno com maior potencial de força passa a intimidar um

aluno vulnerável (KOHATSU *et al.* 2021). O fato, é que de alguma forma as escolas se esquecem de um dos principais eixos do Projeto Político Pedagógico, é fazer da escola um espaço que forma cidadãos conscientes, ou seja, que de alguma forma não aceitem a xenofobia como algo comum (RAMOS, 2020).

Em um ano fiz apenas um amigo, quase reprovei em matemática. Era tudo bem diferente do que estava acostumada, mas devo confessar, o professor de matemática era incrível! Um engenheiro aposentado que amava os números, era nordestino, então tínhamos uma aproximação. Essa aproximação ocorreu pela identificação cultural de pertencimento a um grupo (DUBAR, 2009). Lá em Minas, eu fiz curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não foi muito proveitoso, eu tinha dúvidas e não gostava de falar por ter um sotaque diferente, me sentava no canto da sala e só me levantava para ir para casa. Passei em primeiro lugar em Marketing e em sexto lugar no curso de Direito. Optei em fazer Direito, mas logo precisei voltar para o Tocantins. Passei em alguns vestibulares, mas não ingressei em nenhuma faculdade.

Quando fiz 18 anos, me casei, nem de longe esperava que a partir dali minha vida mudaria completamente. Estudar não era mais uma prioridade, cheguei a iniciar um curso Técnico em Enfermagem, mas não era o que eu queria para minha vida. Quando fiz 21 anos, minha filha Valentina nasceu e comecei a pensar qual futuro eu conseguiria dar para ela se não estudasse. Quando ela fez dois anos, decidi ser a hora de voltar a estudar. Mas agora com criança pequena, fazer uma faculdade fora do estado seria complicado, então optei pelo curso que jamais pensei que faria: Pedagogia. Volto a refletir no *papel da docência* em minha história, muitos sentimentos começam a emergir. De forma intrínseca, a educação, o ambiente escolar e à docência sempre estiveram ao meu redor. Como se fosse um negócio de família, a Pedagogia bate à minha porta, como se tivesse chegado a minha vez de assumir meu papel para atuar na educação.

A necessidade de a mulher ir em busca de novas oportunidades, ganhou maiores proporções desde o século XX e passaram a lutar e conquistar o seu espaço. A universidade é um espaço homogêneo, no sentido de diversidade de alunos, ela garante o ingresso da mulher mãe dentro de seu ambiente. Porém, a sua permanência é cercada por muitos desafios, principalmente porque ela precisa conciliar suas responsabilidades de estudos, maternidade, dona de casa e esposa (AGUIAR; PAES; REIS, 2019).

1.1.1 A influência das minhas escolhas profissionais

Iniciei a faculdade em 2017, na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), já estava com 23 anos. Levava a Valentina em algumas aulas e minhas amigas me ajudaram a cuidá-la. O primeiro ano foi terrível, minhas notas não eram as melhores. Estudar, ser mãe, dona de casa e esposa foi um trabalho difícil de conciliar, mal conseguia fazer as atividades, porque não tinha uma rede de apoio. Também estava no meio de uma crise no casamento e nesse ano me divorciei. Estas mudanças me levaram de volta a casa dos meus pais. Todavia, o que parecia ser um grande desastre e um retrocesso, foi uma virada de chave na minha vida. Virada que possibilitou uma maior dedicação à faculdade, com tempo para realizar as leituras, as atividades, participar de eventos e projetos, passei a me interessar mais pelo mundo acadêmico e tomar frente em algumas causas no *campus*.

Em relação ao curso de Pedagogia, percebo que a metodologia utilizada na maioria das aulas era, expositiva, tornando-as cansativas, pois não tinha espaço para interação. Mesmo que os estágios tenham iniciado no primeiro período, percebo o enfoque teórico, sem a associação com a prática que fora desenvolvida. As disciplinas em sua maioria exploravam o contexto histórico e metodológico da educação, apesar de importante, as aulas eram muito expositivas. Ficando a cargo da psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento e avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem, as relações com a prática, explorar situações do contexto educativo, criar uma conexão com a realidade, o que me despertava curiosidade.

Nos dois primeiros anos do curso, a escrita científica ainda não era uma realidade para mim, não existia estímulo para pesquisa. Os eventos promovidos eram voltados para datas comemorativas. Em 2019, a universidade passou por algumas mudanças e novos professores ingressaram. A princípio, a adaptação foi difícil, tínhamos contato com professores com uma maior experiência e formação (mestres e doutores). Conseqüentemente, eram mais exigentes com os trabalhos e foi nesse ano que conheci um professor que mudou minha jornada acadêmica, mesmo que nossas ideias fossem bem diferentes, foi ele quem despertou meu interesse pela pesquisa.

Eu precisava escrever um artigo para o Congresso Nacional de Educação em 2019, a disciplina sobre avaliação da aprendizagem, ministrada por ele, me instigava. Decidi pedir ajuda nesse processo, por coincidência ele também iria para o evento e começamos a escrita. A partir do meu interesse pela área, fui convidada para participar do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIEX)¹, entrei como bolsista e o projeto me encantou. Passei a trabalhar com pesquisa de campo e com a escrita científica, a partir da extensão acadêmica vinculada ao projeto de alfabetização e letramento com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Com essa oportunidade vivenciei e compreendi, através da experiência, como o ensino, a pesquisa e a extensão são pilares que sustentam a universidade e a caracterizam. Para Sletjes (1999), articular esses pilares na universidade, torna-se difícil pelo fato de muitas vezes serem vistos como algo extracurricular, ou seja, nem todos os alunos têm acesso a essas dimensões. Sendo necessário, portanto, que a missão das universidades seja fortalecida a partir dessa perspectiva.

Entre 2019 e 2020, participamos de eventos e publicamos artigos na área de avaliação da aprendizagem². O fato de ter um professor que acreditou em mim e me fez acreditar na educação, me mostrou que na área de humanas também existe pesquisa, isso me motivou. Retomo a ideia de fazer a diferença, que não queria ser apenas mais uma Pedagoga. Queria mostrar para as pessoas que o pedagogo não atua apenas na Educação Infantil, mas que existem outras possibilidades.

As declarações e apoio recebidos foram fundamentais para as minhas decisões profissionais, em concordância com isso Fernandes (2017, p.19) afirma que “os professores são mais que transmissores de conhecimento, são agentes sociais de mudança”. Nesse sentido, é necessário inspirar o aluno, ser lembrado não apenas pelos conteúdos que ensina, mas também pelos conselhos, por incentivar e acreditar na capacidade e no futuro do seu aluno. Bem como a motivação do aluno em aprender, faz com que o professor se sinta realizado com sua função.

Comecei a acreditar em mim, que poderia ter realmente um futuro interessante e pensar na pós-graduação. O incentivo em tentar logo um mestrado, me deixou um pouco assustada. Como poderia eu, uma mãe solo e com quase nada de experiência, ingressar em um mestrado?

Quando decidi ingressar no mestrado, pesquisei por universidades do estado do Ceará. Encontrei na Universidade Estadual do Ceará, a linha de pesquisa de avaliação da aprendizagem. Esta foi minha primeira opção, por duas razões: me traria para perto da minha família paterna e estava relacionado com os meus estudos da graduação. Entretanto, perdi o

¹ Alfabetização, leitura e escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relato de experiência do PIBIEX: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/5325>

² OLIVEIRA, Layse Shuellen De Sousa Almeida. **A influência do processo avaliativo na relação professor-aluno**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58559> . Acesso em: 11 Nov 2021

prazo de inscrição, e os caminhos me levaram ao processo seletivo do Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o professor supracitado disse que seria interessante tentar, pois, a maioria dos pesquisadores da área da educação, estão na região sul-sudeste do país.

O professor realmente queria me ver crescer profissionalmente, me enviava processo seletivo quase toda semana. E, apesar da pouca bagagem de experiências profissionais e de trabalhos científicos, pude conquistar uma vaga na UNIPAMPA, se inicia uma nova paisagem, com base na construção de novas experiências, tanto a instituição, como a cultura precisam ser descobertas, bem como o desafio de tornar-me mestre-pesquisadora.

1.1.2 Eu, pedagoga no mestrado em Ensino

Ao chegar nesse ponto da escrita, pude perceber o quanto minha vida e a educação sempre estiveram entrelaçadas e me mantive relutante para aceitar. Por diversas vezes me enveredei por outros cursos (marketing, direito, cursos da área de saúde) dos quais nunca segui adiante, mas justamente aquele que outrora não era uma opção, se tornou o motivo das minhas maiores conquistas profissionais. Fiquei a refletir sobre as influências familiares, que me impulsionaram indiretamente a seguir pela Pedagogia, mas nunca tive esse olhar tão claro. Ressalto, ainda, a importância do professor da graduação na busca pela formação continuada.

Bom, e o que narrar sobre o mestrado? O primeiro ano, 2021, aconteceu em um cenário totalmente inesperado. Mundialmente, passávamos por um momento de crise devido à pandemia de Covid-19. Acreditamos (eu e alguns colegas) que devido ao cenário caótico, estudaríamos todo o mestrado de forma remota. Em meados de abril de 2022, as aulas voltaram a ser presenciais, e eu precisei mudar para Bagé - Rio Grande do Sul (RS).

O primeiro desafio enfrentado, foi antes mesmo da mudança. Foi olhar para a minha filha, na tentativa de fazer uma criança de seis anos entender que sua mãe mudaria de estado, mas que ela ficaria. Olhar para ela, ficar imaginando quanto tempo eu ficaria sem o abraço, o cheiro e sem fazer o bolo preferido, levá-la na escola e falar “te amo do tamanho do universo, arrasa garota”. Sinto muita falta!. Enquanto escrevo essa memória, sou tomada por um turbilhão de emoções, não contendo as lágrimas. Passa um filme na minha cabeça, relembro de todos os momentos e de todas as coisas que fazíamos juntas, um sentimento de estar “perdendo” muita coisa que ela tá vivendo. Sabe? Às vezes parece que já estou aqui a tempo demais. Porém, entendo que todo o esforço e a saudade, são frutos que poderemos colher juntas.

Cursar mestrado no sul do país, configurou-se uma experiência totalmente diferente das dos meus planos, afinal, acreditei que terminaria o mestrado na modalidade remota. Agora me encontro no Sul, me deparo com outra cultura, novos costumes e um sotaque muito forte. Atualmente estou a 3.748 quilômetros de distância da minha cidade natal. O clima em Bagé é totalmente oposto ao que já vivenciei no norte e nordeste do Brasil. A paisagem é de dias muitas vezes cinza e com muita umidade. Confesso que prefiro os dias de muito frio e ensolarados, mesmo que sejam gelados. A figura a seguir representa a distância que estou de casa. Ao olhar o mapa vejo o quão longe me dispus a chegar para realizar um sonho.

Figura 1 - Representação da distância entre Araguatins - TO e Bagé - RS e aquilo que marca essa trajetória



Fonte: Autora, 2023

A figura acima representa aquilo que me faz falta, aquilo que deixei para trás, para que pudesse vir atrás dos meus sonhos. O mapa traz o pôr do sol da minha cidade, Araguatins, um dos meus locais preferidos para ir nos fins de tarde com a Valentina. Uma fotografia minha com a Valentina, dos amigos próximos e familiares na virada do ano 2021 para 2022. Uma fotografia

da UNIPAMPA, que simboliza o elo que me trouxe para Bagé. O chimarrão, bebida que une as pessoas em rodas, é um registro da Semana Farroupilha, onde pude conhecer um pouco mais sobre a história e cultura do RS. Esse mapa contribui na compreensão de como as mudanças vão me refazendo como pessoa e profissional, e por consequência fazem minha identidade.

Sinto que essa nova realidade impacta a minha construção identitária, o olhar que eu tinha da Educação Básica e a experiência de pesquisa na graduação, colocando à prova tudo o que aprendi até aqui. Muitas vezes, durante as aulas do mestrado, principalmente as de metodologias, me peguei refletindo sobre as experiências que tive na graduação. Como eu poderia melhorar aquela aula? Que estratégias poderia usar para torná-la mais atrativa? Além de criar estórias da profissional que aspiro ser.

Por falar em pertencimento e identidade, algo que marcará minha experiência não só no MAE, mas também em minha passagem pelo RS, será o meu esforço para me sentir parte de um grupo. Sendo a única aluna da turma 2021 que veio de outro estado, sempre foi um desafio me encaixar. Lembro que a turma estava organizando um evento, o MAETEADA, que remete ao mate, bebida típica gaúcha. A minha primeira atitude para tentar me encaixar foi aprender a tomar mate. Confesso que, no começo, tive dificuldade para memorizar que mão deveria usar para entregar a cuia, que sempre precisa entregar a bomba virada para a próxima pessoa, achava muito amargo e até me queimei (risos), mas aprendi. Rica experiência decidir aprender uma nova cultura. Assim, se iniciaram minhas tentativas de uma identificação recíproca entre os sujeitos com quem convivo.

Entretanto, nem toda experiência foi vivida intensamente como poderia. Aquela insegurança, que já havia sido vivenciada quando morei e estudei em Minas Gerais, me acompanharam no MAE também. Apesar de estar em um mestrado, nunca tive firmeza para participar dos debates. Mesmo lendo, fazendo anotações daquilo que havia compreendido, não fluía. Eu sabia que poderia contribuir, mas me calava, até ouvir algum colega falar a mesma coisa e pensar “caramba, eu não estava errada, poderia ter dito isso, era relevante”. Voltava para casa frustrada, até pelo nervosismo de ter escrito a contribuição e nem conseguir ler, sempre resumia ou usava palavras nada científicas. Será que outros mestrandos carregam o sentimento de não acreditar que seu conhecimento deve ser compartilhado?

O fato é que todos esses eventos me fizeram repensar fortemente a visão que temos sobre o curso de Pedagogia, a atuação dos pedagogos em outros campos, o pedagogo que escolhe fazer mestrado e, principalmente, sobre como somos identificados pela sociedade. Para Dubar (2005), a identidade passa por uma multiplicidade a partir dos grupos aos quais pertencemos. Isso porque a identidade pode passar por adaptações para sermos aceitos.

O que consigo afirmar com segurança até aqui, é que de alguma forma fui modificada. A maneira como me vejo, não é a mesma de um ano atrás, me lembro que em uma componente do segundo semestre do mestrado, que precisei me autoavaliar, eu disse ser “verde”, o que, para mim, significa imatura teoricamente. De fato, nunca consegui viver e estar na expectativa esperada pelo programa, professores e orientadoras. Não soube me posicionar e mergulhar na pesquisa. Entretanto, o que absorvi de alguma forma mexeu com tudo aqui dentro. Meu olhar sobre a educação e principalmente, sobre a pesquisa mudou. Entendo que ser pesquisadora demanda muito mais que apenas vontades e sonhos. Demanda técnica, ação, tempo, muita dedicação e por vezes renúncia.

1.2 COMO MEUS CAMINHOS DE PESQUISADORA SE CRUZAM COM A PESQUISA

A narrativa autobiográfica apresentada, mostra que o processo de construção da minha identidade como pedagoga, vai se ajustando a partir das descobertas e das reflexões que vou fazendo durante a pesquisa: da base familiar que sempre esteve vinculada com a educação, do momento de mudanças e me sinto realizada com minhas escolhas profissionais e de um professor que me influenciou.

Portanto, o que se legitima como *puzzle*³ dessa pesquisa é o interesse em saber como se constrói a identidade do pedagogo, quais são os acontecimentos históricos que marcam a sua vida profissional. Bem como, a busca em compreender como se constrói em nós, aquilo que devemos saber para ensinar. Se de alguma forma os laços familiares influenciam a seguir ou não pelos caminhos da docência, ou se a partir da experiência com os professores, geramos uma identificação com a profissão. Visto que, “as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura” (DUBAR, 2005, p. 94)

É nesse sentido, que busco aprofundar minha temática de pesquisa em um cenário onde eu também estou inserida como pedagoga e mestranda. Assim, o intuito desta pesquisa é identificar pedagogas mestres, egressas do MAE que atuassem em escolas de Educação Básica no Rio Grande do Sul, relatando suas histórias de vida e suas experiências desde a formação.

³ A palavra *puzzle* é utilizada pelas autoras Clandinin e Connelly (2015, p. 74), para justificar que “[...] a pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao puzzle (enigma) da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa”.

Diante disso, a questão de pesquisa que pretendo perseguir é: Como as narrativas apresentam aspectos da identidade de pedagogas mestres em exercício na Educação Básica?

A pesquisa tem por objetivo geral discutir a construção da identidade de pedagogos mestres, em exercício na Educação Básica por meio das narrativas.

Com relação aos objetivos específicos:

- a) Identificar os elementos identitários das pedagogas mestres egressos do Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA que estão em exercício na Educação Básica a partir das narrativas;
- b) Analisar nas narrativas aspectos da formação continuada, que anunciam contribuições do curso de mestrado acadêmico em Ensino na construção da identidade das pedagogas;
- c) Compreender a articulação entre os saberes docentes e à construção da identidade de pedagogas

Neste primeiro capítulo da dissertação narrei a minha história, mostrando os caminhos que me trouxeram para a pedagogia, minhas influências, minha experiência nesse percurso e como isso se relaciona com meu ingresso no mestrado.

Já no segundo capítulo, apresento os conceitos de identidade de uma maneira mais ampla, evidenciando quais são elementos que fazem parte e contribuem para a sua construção e sigo afunilando para a identidade do pedagogo. Apresentando os conceitos de identidade, evidenciando elementos que contribuem para a construção da identidade do pedagogo. No terceiro capítulo trago os saberes docentes permeados na perspectiva de Tardif (2014), pois são esses saberes que contribuem para que o processo identitário do pedagogo vá se constituindo.

O quarto capítulo traz os caminhos metodológicos que assumi para realizar o presente trabalho, utilizo a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015) como método e estudo do fenômeno dessa pesquisa, a identidade do pedagogo. No quinto capítulo, apresento as narrativas das pedagogas mestras participantes e portando colaboradoras com essa pesquisa e a composição de sentidos, que é a compreensão de como a identidade das pedagogas vai se constituindo ao longo do tempo.

2 CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Neste capítulo, apresento o percurso histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. Por se tratar de uma pesquisa narrativa, o referencial teórico foi escrito na primeira pessoa. As discussões, vão desde sua criação em 1939, explicitando a legislação, normativas, decretos e diretrizes que influenciaram no currículo e por conseguinte na formação do pedagogo. Minha intenção com esta discussão, é relacionar este histórico com a identidade multifacetada do pedagogo, marcada por dicotomias: teoria e prática, licenciatura e bacharelado, docente e especialista, espaços de educação formal e não formal, explicitadas por Pimenta (1996, 2020, 2021), Libâneo (1999, 2010, 2011, 2022), Medeiros, Araújo e Santos (2021).

Para compreender a construção da identidade do pedagogo, é necessário revisitar os movimentos nacionais que marcam a história da formação do pedagogo no Brasil, para tal se construiu o Quadro 1.

Quadro 1 - Marcos Históricos e Legais do curso de Pedagogia no Brasil

(continua)

Período	Contexto Sócio-político-econômico	Ano	Legislação	Proposição no Ensino Superior
1930 - 1937 1 Era Vargas	<ul style="list-style-type: none"> • Estado Novo • Golpe de Estado leva Getúlio Vargas ao Poder • Reforma Francisco Campos • Manifesto dos Pioneiros 	1931	Decreto Lei 19852	Organiza a Universidade do Rio de Janeiro, fundada como Universidade do Brasil em 1920
1937-1945 2 Era Vargas	<ul style="list-style-type: none"> • Ditadura • Política desenvolvimentista 	1939	Lei 1190	Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia
	<ul style="list-style-type: none"> • 	1941	Decreto Lei 3454	Impede a realização do curso de didática simultaneamente aos cursos de bacharelado.

Quadro 1 - Marcos Históricos e Legais do curso de Pedagogia no Brasil

(continuação)

1946- 1964 República Populista	<ul style="list-style-type: none"> Definição de um modelo de currículo, períodos letivos e a estrutura do ensino primário; Período de definição de como os cursos de normal serão organizados, a sua finalidade e os componentes curriculares para cada modalidade de formação Segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação 	1946	Decreto Lei 8529	Lei Orgânica do Ensino Primário
			Decreto lei 8530	Lei Orgânica do Ensino Normal
		1961	Lei 4024	Primeira LDB
		1962	Parecer CFE 251	Fixa currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia
Parecer 292	Fixou as disciplinas pedagógicas da Licenciatura			
1964-1985 Regime Civil- Militar	<ul style="list-style-type: none"> Golpe Militar Tecnicismo Racionalidade Técnica Taylorismo e Fordismo Obrigatoriedade de escolarização no nível fundamental dos 7 aos 14 anos Gratuidade e acesso à educação para crianças de até 5 anos Docência como base da identidade profissional do educador 	1967	Constituição	
		1968	Lei 5540	Reforma Universitária Brasileira
		1969	Parecer CFE 252	Fixa currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia, especificação de documentos legais.
		1971	LDB 5692	Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 Grau
		1975	Parecer CFE 3484	Trata dos Estudos Superiores de Educação e habilitações
		1978	I Seminário de Educação Brasileira	Evento que gerou a criação da ANPED
			Criação da ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
		1980	I Conferência Brasileira de Educação	Criação do comitê Pró-participação na reformulação dos cursos de Pedagogia, posterior CONARCFE
		1983	I Encontro Nacional de Belo Horizonte	Defesa da ANFOPE e de uma Base Comum Curricular

Quadro 1 - Marcos Históricos e Legais do curso de Pedagogia no Brasil

(conclusão)

1985- aos dias atuais Nova República	<ul style="list-style-type: none"> • Democratização da sociedade • Reformulação dos cursos de formação do educador • Criação de uma base comum dos cursos de formação • Aumento no valor investido por aluno • Período de institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) • Exigência de diploma em nível superior para docência 	1986	Parecer CFE 161	Reformulação do Curso de Pedagogia e proposição da docência como núcleo Básico
		1990	5 Encontro Nacional	O CONARCFE se transforma em ANFOPE
		1996	LDB 9394	Nova LDB
		2002	Resolução CNE/CP n1	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores
			Resolução CNE/CP n2	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
			Resolução CNE/CP n3	Define as diretrizes para organização e funcionamento de cursos tecnológicos
		2006	Resolução CNE/CP n1	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Definição do campo de atuação o pedagogo
		2019	Resolução CNE/CP n2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores BNC- Formação

Fonte: Autora (2023) adaptado de Regly (2021) e Medeiros, Araújo e Santos (2021)

Importante explicar dois movimentos associados a este histórico, o primeiro relacionado à formação **do pedagogo** e o segundo a **criação do curso de Pedagogia** propriamente dito. Segundo Regly (2021) a formação do pedagogo é datada de 1931, contexto de abertura política, marcada pelos ideais escolanovistas e legalmente orientado pela Reforma Francisco Campos. Além do Decreto Lei nº 19.852, que organizou a Universidade do Rio de Janeiro, instituição que assumia a formação do magistério.

O ministro Francisco Campos propôs a reforma e a criação de uma universidade, cujo intuito era formar profissionais em nível superior para atuar no ensino secundário, preocupando-se com a crítica à educação tradicional. Cruz (2008, p. 45), destaca que o interesse neste primeiro movimento não era apenas a formação de profissionais capacitados. Além do

interesse em formar uma elite intelectual “focado na formação filosófica, sociológica e histórica”.

Então, no ano de 1931 foi institucionalizada a Faculdade de Educação, Ciência e Letras, a partir do Decreto número 19.852 de 1931, com intuito de promover a formação para atuação em magistério e qualificar pessoas para atuação técnica e científica. O artigo 200 do referido decreto, formaliza que, correspondia à seção de Educação, ofertar “disciplinas consideradas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendam licença nas ciências da educação” (BRASIL, 1931), os diplomas conferiam habilidade para atuar como professor.

O segundo movimento, está diretamente relacionado a criação do curso de Pedagogia, e suas constantes atualizações. Datado de 1937, segunda Era Vargas, ainda na efervescência escolanovista, o Ministro Gustavo Capanema, com o propósito de padronizar a educação, institui o Decreto Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Um bacharelado, cuja intenção era a formação de técnico em Educação para atuar em diferentes setores da educação (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021).

Autores como Cruz (2008) afirmam que o curso de Pedagogia foi criado e ofertado pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, a partir do Decreto nº 1.190/1939, durante a segunda era do governo Vargas (1937 - 1945). Momento em que o Brasil assume um discurso pedagógico liberal, onde foram implementadas as escolas experimentais, que propagavam a *escola nova*. A Era Vargas, marca portanto:

As primeiras investidas dos novos métodos de ensino, preconizando a centralidade na criança e na sua iniciativa no processo de aquisição do conhecimento. Mesmo que inicialmente restrito, porque atendendo a uma camada da população, esse ensino renovado se sedimentou, atingindo amplos setores educacionais, incitando uma discussão sobre os princípios norteadores de seu método de ensino. (ANDREOTTI, 2020, p. 4)

Quero ainda destacar, que o curso estava organizado para formar, simultaneamente, bacharéis e licenciandos. Para tal, se organizava no modelo 3+1, sendo que nos três primeiros anos formava técnicos na área de educação (Bacharel em Pedagogia). Posteriormente, os interessados pela docência cursavam um ano com disciplinas da área pedagógica, também denominado de Curso de didática, obtendo o diploma para lecionar. O currículo deste curso estava definido com os seguintes componentes:

Primeiro ano: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional;
 Segundo ano: Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Psicologia educacional; Administração escolar
 Terceiro ano: História da educação; Psicologia educacional; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação
 Curso de didática: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939).

Nos anos 40, são evidenciados indícios da atuação do pedagogo em alguns documentos legais. Tais como, o Decreto Lei 8.529/46, Lei Orgânica Do Ensino Primário e o Decreto-Lei 8530/4, lei orgânica do Ensino Normal. Também há referências à constituição de 1946, de cunho liberal e democrático, inspirada nos preceitos dos pioneiros da educação nova. Estes documentos fazem menção às diversas atuações do pedagogo: técnico em educação, diretor de estabelecimento de ensino, orientador educacional e professores.

O currículo do curso de bacharel em Pedagogia ficou definido dessa maneira por cerca de 30 anos, até as mudanças estabelecidas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 4024/1961, a primeira LDB. Já no ano de 1962, aconteceram outras modificações curriculares nas disciplinas pedagógicas, estabelecida pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O Parecer n.º 251/62 de autoria do professor Valnir Chagas, fixou o currículo mínimo e a duração do Curso. Neste mesmo ano, o CFE estabeleceu o Parecer n.º 292/62, extinguiu o modelo 3 + 1 e instituiu um modelo que formaria licenciados e bacharéis em pedagogia, simultaneamente. O curso passou a ter duração de 4 anos, com a fixação das disciplinas pedagógicas (CURY, 2003).

Diante das leituras, algo que percebi é que o curso de Pedagogia, sempre acompanhou as mudanças da sociedade, causando impacto no currículo e na identidade do pedagogo. Nesse sentido, a Lei 5.540/1968 trouxe mudanças concernentes ao período do Regime Militar de 1964 (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2019). Entre as mudanças estruturais e organizacionais, está o funcionamento do ensino superior articulado ao Ensino Médio. A obrigatoriedade da formação em nível superior, para quem atua com formação de professores e para quem exerce as funções de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação. O segundo artigo desta lei, estabeleceu que o ensino superior passaria a ser ofertado em Universidades públicas e privadas, extinguindo, portanto, a Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Novamente, o curso de Pedagogia passou por mudanças pelo parecer n.º 252 de 1969, que unificou o curso de Pedagogia, de maneira que o profissional estaria habilitado para atuar em quaisquer áreas cabíveis ao pedagogo. Nesse novo marco, o curso teve seu currículo dividido, sendo:

[...] a comum, que era à base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 4).

Em minha visão, cabe destacar dois documentos que contribuem na compreensão do histórico do Curso de Pedagogia. Um deles é o Parecer CFE 3484/75, que trata das habilitações nos cursos superiores, revisitando a discussão da formação do especialista de forma complementar a do professor. O outro é o Parecer CFE 161/86, que indica uma reformulação

para os cursos de Pedagogia, embasado nas discussões promovidas pelo comitê Nacional Pró-Formação do educador. Atualmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que propõe a docência como núcleo básico para formação de licenciandos e pedagogos.

Conforme os autores do parecer anteriormente citado, o curso de Pedagogia passaria agora a conferir titulação de licenciatura, com foco na área pedagógica e docência. Dessa forma, a formação do pedagogo permaneceu regulamentada pelo parecer nº 252/69 até a década de 90, quando foi aprovada a LDB 9394/96 e o texto sugere alterações no que tange aos profissionais da Educação Básica e define respectivamente nos artigos 62 e 64:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

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

A partir da promulgação da LDB em 1996, as discussões acerca da formação e da atuação dos Pedagogos emerge. Pois, o artigo 62 apresenta a exigência da formação em nível superior, com a exceção do exercício na Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ainda pode ser realizada no âmbito do Curso Normal. Já o artigo 64⁴, explicita um cenário de multitarefas, ampliando a função de docência na Educação Básica. Atualmente nos temos Curso de Pedagogia hospitalar, superando o preconizando na LDB.

A LDB também flexibiliza os ambientes de formação do pedagogo, em Institutos Superiores de Educação. Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que houve, então, uma aceleração para formação dos professores para acompanhar as transformações e avanços da sociedade. Apesar dos avanços, essa pluralidade colocou o curso de Pedagogia em um lugar periférico se comparado com outras licenciaturas (ARANTES; GEBRAN, 2014). A Resolução CNE/CP nº 1 de maio de 2006 dispõe que:

[...] o curso de Pedagogia aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Essa possibilidade de atuação do pedagogo em várias áreas traz a evidência, então, de uma pluralidade curricular. A resolução traz, mais de 16 incisos⁵ que delineiam as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo pedagogo durante sua formação, são elas:

[...] à docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio, podendo atuar, ainda, na organização de sistemas, unidades, projetos de experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 248).

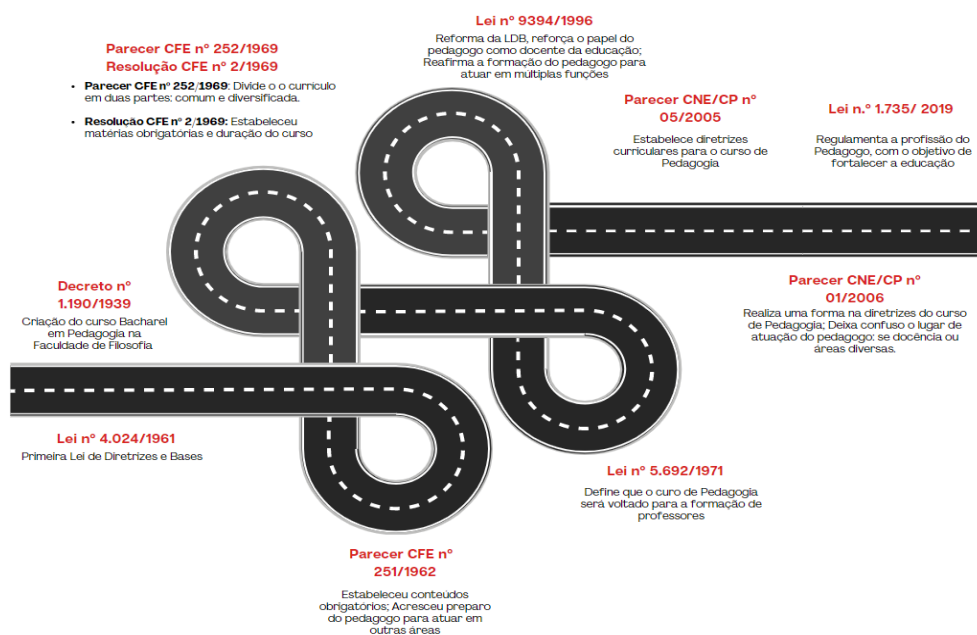
No meu ver, essa pluralidade na formação, desencadeia situações tornam a pedagogia um pouco confusa. Em um dado momento você se formava para a docência. Em outro você pode assumir várias funções dentro de uma escola, já que é uma necessidade, mas o ponto é: não considero que a formação em quatro anos aborde esse leque de possibilidades. Principalmente devido a organização do currículo que varia de uma instituição para a outra. Se aborda, a formação ficará a desejar.

A construção de um currículo baseado na resolução CNE/CP nº 1, de 2006, com a formação de um profissional para estar em todos os lugares e que, na verdade, pode acabar não se identificando em lugar algum. O currículo do curso de pedagogia neste modelo, tende a separar teoria e prática.

Para encerrar esta seção apresento na Figura 4, uma síntese com os principais marcos e mudanças da pedagogia ao longo da história.

⁵ **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Figura 2 - *Timeline* da regulamentação do curso de Pedagogia



Fonte: Autora, 2023

Nessa figura, trago em síntese as mudanças que foram marcantes para a pedagogia e que também contribuem com a discussão da fragmentação e das multitarefas, que estão diretamente relacionadas a identidade do pedagogo. Além de ser as mudanças que considero mais contrastante no histórico da pedagogia. O subcapítulo a seguir, traz estas discussões ancoradas em Libâneo (2010), Arantes e Gebran (2014), Libâneo e Pimenta (1999), acerca da identidade do pedagogo.

2.1 DISCUSSÕES SOBRE A IDENTIDADE DO PEDAGOGO

No primeiro capítulo do livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, Libâneo (2010) aborda a identidade profissional do pedagogo e suas fragilidades históricas, influenciadas por diversos fatores: o salário, a desvalorização, a precariedade no local de trabalho, o preconceito e principalmente a falta de reconhecimento. Mas além destes existe uma discussão teórica que compreende a crise identitária relacionada a ambiguidade da profissão: docente da Educação Infantil, docente das séries iniciais, diretor, coordenador pedagógico, entre outras, como apresentada no histórico do curso de Pedagogia, na seção anterior.

Durante as leituras das resoluções e diretrizes apresentadas, notei que a formação do Pedagogo para ser docente da Educação Básica é sempre evidenciada, mas, ao mesmo tempo,

há espaço para um profissional faz-tudo na educação. São essas fragilidades relacionadas a uma formação que em muitos casos não condiz com a prática, que geram nos pedagogos questionamentos sobre o seu lugar e o seu papel.

Para exemplificar, muitas vezes o pedagogo está ligado a “cuidar de crianças”, estabelecendo uma ideia de desmerecimento frente as outras licenciaturas. A esse respeito, Arantes e Gebran (2014) concluem que, desde a criação do curso de Pedagogia, existe uma incerteza sobre o papel e função do pedagogo, tornando essa licenciatura confusa e como de segunda categoria, para muitos.

De fato, segundo as leis e pareceres que regulamentam o curso de Pedagogia, um dos seus princípios é o ensino. Entretanto, o papel da pedagogia vai, além disso. Libâneo (2011) afirma que:

Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais [...] (LIBÂNEO, 2011, p. 6)

Compreendo a partir disso, que o pedagogo deve incumbir-se de estudos que vão além da prática em sala de aula, envolve o cuidado, mas também o educar. Os estudos envolvem a compreensão do fenômeno educacional, das teorias da aprendizagem e de práticas que considerem as mudanças do contexto social e cultural. A partir disso, o pedagogo estará inserido junto aos filósofos, pesquisadores e pensadores que propõem mudanças na educação.

Todavia, Libâneo (2001, p. 11) afirma que “[...] à Pedagogia cabe integrar os enfoques parciais dessas diversas ciências em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos”. A pedagogia deve ser vista como a área que estuda, define e estrutura seu conteúdo com intencionalidade.

Na minha visão, o grande desafio na democratização da educação, acontece por conta das grandes transformações da sociedade. Transformar a prática e a atuação do professor, é um movimento que exige mudanças que ultrapassam as diretrizes e legislações, envolvendo todos os membros que compõem a unidade escolar, bem como os governantes. O que se tem de certeza é que para toda a transformações, o professor é um profissional necessário (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Os grandes debates sobre a profissão do pedagogo, giram em torno, principalmente, das mudanças.

As constantes mudanças nos aspectos sociais e na escola, levam o pedagogo a uma crise identitária em sua profissão. Aquilo que outrora se mostrava estável, agora é levada para um território de questionamentos para ser “refletida, reinterpretada e reconstruída” (ROSSI;

HUNGER, 2020, p.4) pelos docentes. A identidade do pedagogo está diretamente relacionada com a sua formação e atuação, sendo necessário compreender quem é este profissional e a qual campo científico está vinculado. Nesse sentido, em uma entrevista recente, Pimenta e no livro escrito em 1996, *Pedagogia, ciência da educação?*, relata que:

A Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação em sua dialeticidade. Ciência porque investiga um *objeto* que lhe é próprio – a educação enquanto práxis social humana situada historicamente; e o faz com um *método crítico-dialético* que lhe é próprio – que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto com *intencionalidade* própria – apontar transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 3, grifo da autora).

A partir dessa afirmação, reflito, portanto, sobre uma afirmação feita pela ANFOPE, de que a docência seria a base da identidade docente. Anteriormente, Libâneo e Pimenta (1999) já faziam uma crítica sobre essa declaração, posto que a pedagogia teria se reduzido à docência. Vinte três anos depois, Pimenta e Moreira (2021, p. 930) afirma que “a Pedagogia que é a base da docência e não o contrário”, ou seja, existe a mesma discussão em três momentos diferentes da história da Pedagogia. Fica evidente, portanto, que o reconhecimento da Pedagogia como ciência é necessária, para o fortalecimento da identidade do pedagogo.

Em cursos de formação do pedagogo, existe uma lacuna nas matrizes curriculares, aberta a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) de 2006. As adaptações nos currículos passaram a evidenciar fragilidades a partir da inclusão de outras disciplinas, que não condiziam com a formação de professores das séries iniciais.

E isso implica, portanto, em cursos que não ofertam matérias que estudem a Educação, os problemas relacionados à educação. Ela aponta que muitas vezes as instituições nem sequer ofertam estágios em todas as áreas de atribuições do pedagogo, em outras não existe obrigatoriedade de pesquisa. Portanto, são elementos que podem indicar que existe uma crise de identidade do profissional pedagogo.

Diante dos fatos, afirmo que é necessário refletir sobre a construção da identidade docente, para compreender a complexidade que envolve a temática. Essas discussões, serão estabelecidas no capítulo a seguir.

3 COMPREENDENDO IDENTIDADE

Neste capítulo busco evidenciar as concepções de identidade, elencando os elementos identitários a partir da perspectiva de como o indivíduo percebe a si, como é percebido pelos outros, bem como as contribuições do contexto e do tempo nesse processo.

A partir de uma reflexão sobre as mudanças nas estruturas sociais e por conseguinte pessoais, notei que suscitam expressivas discussões sobre o processo de construção da identidade. As concepções ora definidas, são questionadas e em muitos casos o sujeito experiencia um limbo identitário. O fato é que questionamentos do tipo “quem sou eu?”, “como sou reconhecido pelo outro?”, “por que faço o que faço?”, passaram a ser mais evidenciados. Considerando as constantes mudanças vividas pela sociedade e sua direta relação com a identidade, é necessário iniciar evidenciando que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação [...] (SILVA, 2014, p. 96-97).

Evidencio que, unificar a concepção de identidade, seria como afirmar que ao longo dos anos o indivíduo não esteve aberto às experiências proporcionadas pelo convívio familiar, profissional e social. Como afirma Hall (2006), a identidade passa por um processo de construção e transformação a partir de onde encontramos representação, gerando o sentimento de pertencimento a algum lugar.

Na minha percepção, o conceito de identidade é, portanto, plural, e não pressupõe unificação. Pode ser entendido a partir do gênero, da raça, das particularidades dos indivíduos, do pertencimento a um grupo social, do significado atribuído a partir das características determinantes de um ofício, bem como pelo próprio contexto em que se está inserido e pelas vivências dos sujeitos nos diferentes contextos.

Importa considerar que as vivências ocorrem em múltiplos contextos (família, escola, igreja, clubes, partidos, entre outros), em um determinado tempo (passado, presente ou futuro). Estes elementos são determinantes na construção da identidade pessoal e social, denominadas por Dubar (2006) como identidade para si e para os outros (Figura 3).



Fonte: Autora, 2023

O que chamo de **contextos** na Figura 2, representa as transformações que acontecem ao longo da vida das pessoas, dos grupos ao qual se inserem ou se afastam, ou seja, engloba tudo o que pode influenciar a identidade. Faço uso da letra “S” em maiúsculo, para evidenciar a diversidade de contextos que fazem parte desse movimento de construção da identidade, sendo alguns deles: o ambiente familiar, o contato e inspiração de professores, os colegas de trabalhos, o seu dia a dia em sala de aula com os alunos, também o seu posicionamento social e formativo. Dessa forma:

a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. (DUBAR, 2012, p. 358).

Especificarei alguns destes contextos, que influenciam a construção identitária do professor. Inicialmente a **família**, é “uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino” (TARDIF, 2014, p. 17). Muitos dos professores, têm em sua família outros professores, causando uma proximidade com a área da educação, sendo uma forma de autorrecrutamento para o trabalho.

Existem ainda os **professores que marcam a trajetória, positiva e negativamente**, cabe salientar que “[...] as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF, 2014, p. 17). Muitas vezes, o contato com o professor da Educação Básica, gera no futuro professor, a intenção de profissional que ele planeja ser. Isso tem sido discutido, principalmente em pesquisas que possuem cunho narrativo, evidenciando

que a vontade de ser professor, muitas vezes começa a ser gerada ainda na infância. Portanto, a intenção de seguir a carreira docente, é influenciada pela identificação do discente como docente ainda durante o processo formativo (MELLINI; OVIGLI, 2020).

A relação entre professores, pode criar modelos que servem de inspiração para a construção da identidade docente, muitas vezes construídos antes da formação inicial, pois “a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura: ela é constituída ao longo da vida”, a partir do processo em que o pedagogo se apropria dos saberes docentes que lhe cabem. (MARTINS; ANUNCIATO, 2018, p. 3).

No que diz respeito à **inserção no campo de trabalho**, pode-se dizer que o contato com os colegas de trabalho, proporciona, a construção no coletivo das características do ofício. O percurso profissional na escola, na sala de aula, no contato com os diferentes sujeitos possibilita dizer que “ser-professor(a)” é uma construção no decorrer de um processo. Já que “é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como formador das futuras gerações” (IZA *et al.*, 2014, p. 276). Contribuem com o campo de trabalho a Formação inicial e a Formação continuada.

Na formação inicial o pedagogo tem contato com a teoria e com os princípios da prática docente (IZA *et al.*, 2014). Nóvoa (2019) evidencia que um elemento importante para a construção da identidade, está na formação inicial. Somado a isso enfatiza a importância da relação entre universidade-professor-escola. O autor reconhece que essa ligação entre a universidade o ambiente de atuação profissional, já existe em outras áreas, sendo também necessária na educação, para potencializar a formação inicial do pedagogo.

Já na formação continuada, espaço onde o pedagogo vai se constituindo, a partir das vivências, das trocas, do planejamento e das investigações que podem emergir no cotidiano, proporcionando reflexão sobre a sua atuação, sobre a construção de si como docente e da sua identidade (IZA *et al.*, 2014). Há de ressaltar também que, a construção de identidade por ter um aspecto que não tem um fim determinado, acompanha também o processo de formação continuada vivenciada pelo pedagogo. Isso porque:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] (NÓVOA, 1992, p. 13).

A Formação continuada, como afirma Nóvoa (1992) deve instigar o pensamento crítico e reflexivo. No mesmo sentido, Imbernón (2010) ao discutir a formação continuada explicita que:

[...] a formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la as necessidades presentes e futuras. [...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo

de treinamento é [...] modelo que leva os professores adquirirem conhecimentos ou habilidades [...] a partir da formação decidida por outros. [...] Um dos resultados esperados [...] é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula. (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

A partir de Nóvoa (1992) e Imbernón (2010) percebe-se que as vivências estão intimamente conectadas à construção de identidade do pedagogo, pois são elas que produzem um amadurecimento do professor. Estas demandam, portanto, tempo do indivíduo em seu ambiente de atuação, pois “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 37). No que diz respeito as modificações proporcionadas:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. (NÓVOA, 2002, p. 38)

A redefinição através da formação continuada traz também uma realidade de um professor mais participativo e integrado aos seus pares. Portanto, a troca de conhecimentos e o pertencimento gerado pelo saber, modifica o indivíduo, é contínua.

No cenário de construção da identidade, o **tempo** é responsável pelos movimentos que o indivíduo vivencia ao longo da vida, ou seja, as mudanças que vão acontecendo, vamos nos tornando aquilo que somos. Além disso, a identidade se constitui em um processo que é permanente e constante (CIAMPA, 1997).

Corroborando a isso, Berguer (2018, p.36), dispõe que “a identidade é temporal e contextual, portanto, não pode ser difundida desenfreadamente a todos os sujeitos e situações”. Não pode ser generalizada, então, existem particularidades que a caracterizam, o que possibilita afirmar que dependendo da profissão do indivíduo, sua identidade vai se construindo. Hall (2006, p. 21), afirma que "a identidade muda conforme o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida", por conseguinte, o pedagogo precisa se posicionar e mostrar o que o caracteriza, para ter representatividade.

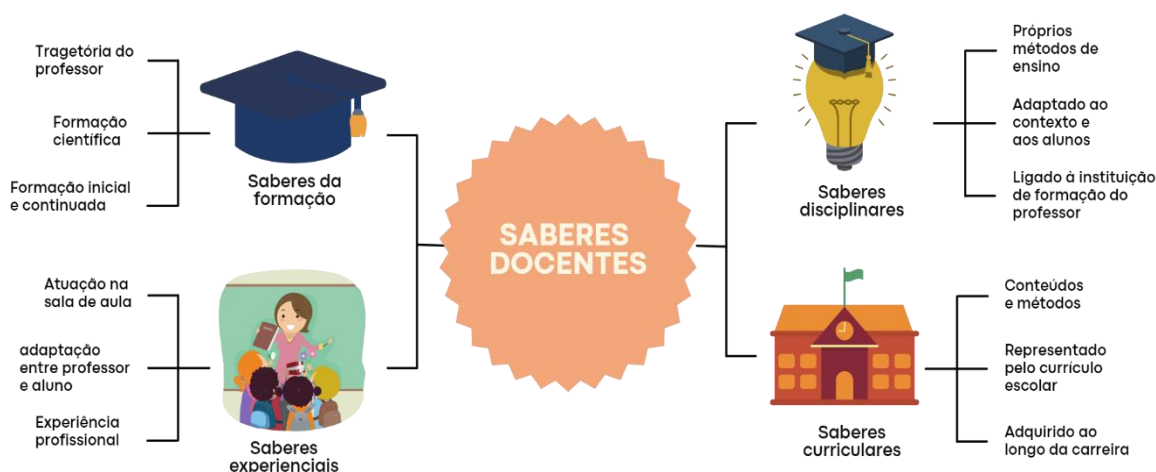
Dessa forma, a identidade é ao mesmo tempo, unidade e totalidade. Os sentidos e a identificação vão mudando consoantes ao tempo, relação e lugar onde me encontro. Portanto, confere como algo inacabado. É tomada de decisão própria e coletiva. Podemos, portanto, delinear a identidade como um processo de constante metamorfose. Um caminho onde as linhas se conectam pelas semelhanças e depois vão se afastando para acontecer um processo de amadurecimento na vida do indivíduo.

3.1 IDENTIDADE PERMEADA PELOS SABERES DE TARDIF

Os saberes necessários ao professor, são adquiridos em vários momentos da vida, não se limitando somente à formação acadêmica e a experiência profissional, sendo também a partir de suas experiências familiares, de sua cultura e de sua história pessoal (MELLINI; OVIGLI, 2021). Portanto, o saber é adquirido progressivamente, indo desde o período de aprendizagem na formação até os desafios enfrentados no cotidiano. Portanto, quando o professor aplica suas habilidades teóricas e técnicas, está aprimorando os saberes e amadurecendo a sua identidade como docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Elaborei a Figura 3 foi com base na obra de Tardif (2014), para evidenciar os quatro saberes docentes: saberes advindos da formação - sendo estes adquiridos na academia; saberes disciplinares que são adquiridos a partir da formação e da prática; os saberes curriculares que correspondem aos conhecimentos adquirido por intermédio da apropriação do conhecimento e métodos e os saberes experienciais, que correspondem à experiência que o professor carrega ao longo de sua carreira (TARDIF, 2000; 2014).

Figura 4 - Saberes Docentes para a construção da identidade docente



Fonte: Autora (2023) Adaptada de Tardif (2014)

Os **saberes da formação** dizem respeito àquilo que é aprendido durante a trajetória de formação como professor. Não se restringe à formação acadêmica inicial, mas também se relaciona as influências indiretas da formação desde a Educação Básica. Para Tardif (2014, p. 37) "[...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores". O autor ainda afirma que o saber docente adquire estabilidade, "através

da formação inicial e contínua dos professores". É a formação que proporciona ao professor conhecimento das ciências da educação.

Acredito que os saberes da formação, é um dos que deve acompanhar o professor durante toda a sua jornada profissional. Isso porque a educação está sempre se transformando, buscando estratégias de avançar na aprendizagem. Então o professor carrega a profissão que nunca estará com sua formação em um ciclo fechado, mas sim, em constante construção.

Além disso, a partir da formação, os sujeitos desenvolvem perspectivas críticas e colaborativas, que contribuem para a construção da identidade, pois passam a gerar significado e sentido de ser professor (ROSSI; HUNGER, 2020). Essa prática desenvolvida pelo professor, se trata dos saberes pedagógicos, eles “[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa” (TARDIF, 2014, p. 37). Esse repensar, faz com que o professor aprimore suas habilidades, modificando sua identidade com o passar do tempo.

O **saber disciplinar**, é adquirido na instituição onde o professor se formou (TARDIF, 2014). Existe uma conexão entre os saberes disciplinar e saberes da formação, já que o professor compreende o que precisa ser ensinado (o currículo) e tem como consequência a sua própria elaboração de métodos de ensino, realizado a partir das técnicas aprendidas em sua formação inicial ou continuada. Quando o professor está ciente do contexto em que ele está inserido, da realidade dos alunos, da sala de aula e da vida além da sala de aula, esses conhecimentos possibilitam a aproximação do que é ensinado e da realidade (MELLINI; OVIGLI, 2020).

Considero que o saber disciplinar é algo que não é totalmente entregue durante a formação inicial. Isso porque as técnicas e os jeitos de ensinar, são melhores adaptados ao longo da atuação docente. O professor vai adaptando aquilo que deve ser ensinado com a realidade em que sua turma se encontra. Por isso é um saber tão conectado com o saber curricular.

Os **saberes curriculares** dizem respeito “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” que a instituição escolar acredita. É representado pelo currículo escolar. Esse saber está mais voltado para o currículo específico da instituição onde o professor trabalha, portanto, pode variar e será adquirido ao longo de sua carreira profissional (TARDIF, 2014, p. 38).

Seguindo a lógica de Tardif, acredito que o saber curricular pode ser muito distinto em sua construção, visto que depende de cada escola onde o professor se encontra atuando. Penso que ele está também muito conectado com a identidade do professor, já que muitas vezes as tomadas de decisões sobre currículo, é tomada em conjunto com o corpo discente.

Os **saberes experienciais**, “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39). Estes são desenvolvidos a partir do conhecimento adquirido na prática individual

e na troca coletiva entre professores, podendo ser chamados também de saberes práticos. Esses saberes são construídos a partir da atuação concreta do professor, partindo da experiência com situações que exijam o desenvolvimento de novas habilidades.

A adaptação entre professor e seus alunos, garante que de forma progressiva o professor consiga contextualizar aquilo que será ensinado. São os saberes experienciais, que vão fazer com que o professor se integre com a escola em que atua, a partir do conhecimento das normas escolares e de suas obrigações como educador. Tardif (2014) categoriza os saberes experienciais em três objetos epistemológicos. A partir dos objetos, ele traz observações atreladas e que se tornam mais pontuais.

A respeito do primeiro objeto das relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática (TARDIF, 2014, p. 50). É enfatizado que esse diz respeito à quando o professor passa a atuar na sala de aula, existe um certo choque com aquilo que ele encontra, isso porque existe um impasse entre os saberes experienciais e os saberes da formação. Quando em sala de aula, percebe que aquilo que foi aprendido na sua formação, pode não ser suficiente para sua atuação. A partir daí, surge a necessidade de buscar novos cursos para reavaliar aquilo que será útil ou não em sua jornada.

O segundo objeto diz respeito às diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se (TARDIF, 2014, p. 50) sobre isso é destacado que “a prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida” (2005, p. 51). Para ele os cinco primeiros anos de atuação do professor, são determinantes para sua experiência profissional, essa fase se trata de uma imersão no conhecimento prático da atuação docente. A experiência adquirida, vai se transformar em sua forma de ensinar, aqui são construídos dos *habitus*.

Por fim, o terceiro objeto que versa sobre a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2014, p.50), o autor afirma que “saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação” (TARDIF, 2014, p. 51) e, que a postura do professor diante dos alunos diz mais sobre ele do que a sua relação com outros profissionais e especialistas. Pois, o saber experiencial do professor, é validado a partir da sua relação com seu alunado. Não sendo apenas uma “jogada” de assuntos em cima do aluno, mas, em conseguir ultrapassar a posição de ouvinte, tornando-o participante do processo de aprendizagem.

Os saberes docentes são elementos-chave para a atuação profissional na docência. Pois, acompanham o pedagogo durante a ascensão de sua carreira, bem como, molda a sua prática durante sua jornada na sala de aula, enriquecendo sua bagagem histórica como

professor. Dessa maneira, estão intimamente conectados com a construção da identidade do pedagogo. Isto porque a identidade passa por modificações em seu processo de construção e os saberes são os subsídios que fundamentam o processo de construção identitária.

O próximo capítulo traz o caminho metodológico escolhido para realizar essa pesquisa.

4 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentadas as escolhas metodológicas da pesquisa, apresento as participantes da pesquisa, os instrumentos escolhidos para compor textos de campo, o caminho para a composição de sentidos e, as narrativas das experiências vivenciadas pelas pedagogas.

4.1 PESQUISA NARRATIVA NA PERSPECTIVA DE CLANDININ E CONNELLY

O livro *Pesquisa Narrativa: Experiência e Histórias na Pesquisa Qualitativa*, de autoria de Clandinin e Connelly, publicado originalmente na língua inglesa, no ano 2000 e traduzido no Brasil em duas edições por Mello (2011, 2015) é um dos principais referenciais em pesquisa narrativa. Compreendida como a **experiência** humana. Esta obra apresenta:

Um estudo de histórias vividas e contadas, pois uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores. (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 18, grifo nosso).

A pesquisa narrativa é de cunho qualitativo, retrata o ponto de vista dos participantes (ANDRÉ, 1995). Também está ligada ao processo de transformação, de mudanças, sendo exatamente o que acontece com a identidade ao longo da vida. As experiências de vida, são como histórias que podem ser constatadas e recontadas várias vezes, gerando um processo reflexivo entre quem conta a história e quem a ouve (CLANDININ; CONNELLY, 1989, tradução nossa).

Estando a perspectiva da pesquisa narrativa com foco em evidenciar as experiências das participantes, a presente pesquisa é de natureza autobiográfica, pois “as experiências estudadas ocorreram antes da pesquisa ser iniciada” (SANTOS, 2017, p.27), visto que as experiências remetem a algo que já foi vivenciado anteriormente (CLANDININ; CONNELLY, 2011)

Portanto, a pesquisa narrativa realizada **contará histórias**, pois apesar de ser pedagoga e mestrande, ressalto que existem distanciamentos entre as participantes da pesquisa e eu, pois ainda não possuo experiência na Educação Básica. Dessa maneira, busco compreender as experiências, evidenciando aquilo que foi construído ao longo de sua atuação profissional e após a titulação de mestre.

Quando “começamos então a contar e viver novas histórias. Inseridos no campo de pesquisa, vivemos histórias, contamos histórias advindas dessas experiências e as modificamos ao recontá-las ou revivê-las” (CLANDININ; CONNELLY, 2012, p.108). O espaço que chamam de *espaço tridimensional*, é o movimento feito pelo pesquisador narrativo, que são: *Introspectivo* diz respeito ao movimento de pensamentos internos, sentimentos, esperanças; *Extrospectivo* que tratam do ambiente, da condição existencial e o movimento *Retrospectivo e Prospectivo*, referente à temporalidade, passado, presente e futuro daquilo que será vivenciado durante a pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

O movimento realizado a partir do espaço tridimensional precisa ser compreendido pelo pesquisador, para entender onde ele se encontra na pesquisa, o chamado *entremeio*. A este respeito Clandinin e Connelly (2011, p. 99) afirmam que:

Enquanto trabalhamos no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, aprendemos a olhar para nós mesmos como sempre no entremeio - localizado em algum lugar ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social. Mas nos encontramos entremeio também em outro sentido, isto é, encontramos-nos no meio de um conjunto de histórias - as nossas e as de outras pessoas.

Através da pesquisa busca-se contribuir com o mundo em que espera que seja construído, se colocando como cúmplice do seu próprio estudo (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Portanto, durante o processo de construção do conceito da identidade do pedagogo e dos movimentos da narrativa vivencio também a construção da minha própria experiência como pedagoga.

A pesquisa narrativa possui termo próprios que são permeados a partir do espaço tridimensional, eles serão especificados a seguir, sendo eles: a interação, a continuidade, o lugar, os sujeitos da pesquisa, a paisagem. A compreensão do espaço tridimensional, ajudam a compreender como as experiências das participantes da pesquisa se constrói e como isso influência em sua identidade. Os termos serão explorados a seguir.

Para falar da relação social e pessoal, os autores usam o termo *interação*, que diz respeito às relações humanas que o indivíduo tem ao longo da vida. São essas interações que a pesquisa narrativa busca evidenciar. Diz respeito às “as influências do contexto social nos sentimentos e pensamentos de uma pessoa e em como a estrutura social pode ‘moldar’ o comportamento dos membros de uma dada comunidade” (SANTOS, 2017, p. 25). A interação comporta também à relação entre pesquisador e participante da pesquisa, pois o desenvolvimento da pesquisa acontece em um aspecto relacional. De maneira que o pesquisador não se coloca fora de sua pesquisa, mas está inserido dentro do seu objeto de estudo.

Para *continuidade* utilizam os termos *passado, presente e futuro* que são onde se constroem as *experiências*. A continuidade na pesquisa narrativa é baseada na teoria de Dewey (1976) quando afirma que a experiência só é possível quando esta também envolve a continuidade, também chamada por ele de *continuum*. Pois funciona como um guia para as tomadas de decisão. Em sua teoria a continuidade serve como motivação para as escolhas. Esse princípio pode ser interpretado como a base da experiência e as modificações que por ela são causadas.

A continuidade e a interação na pesquisa narrativa não se separam, pois estão conectados de maneira que podem ser utilizados como critérios de julgamento da experiência, que se concretiza a partir da interação entre os indivíduos. A construção da identidade do

pedagogo também acontece dessa maneira, visto que a educação é um processo que acontece a partir da socialização.

O *lugar* diz respeito à *situação*, são os locais físicos e agora online, onde os eventos acontecem. Ao escolher o lugar, o pesquisador narrativo pode refletir sobre como essa escolha pode influenciar diretamente na pesquisa. Importa considerar se o lugar pode avivar as memórias das experiências que os participantes já viveram.

Na pesquisa narrativa são consideradas *paisagens* “as histórias; os personagens que contam essas histórias, o momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram ou são contadas; o local na qual as histórias são vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 58). O processo construtivo das paisagens se faz no movimento reflexivo que o pesquisador narrativo realiza ao contar e recontar as experiências.

São chamados *sujeitos da pesquisa* alguém que colabora, narrando suas trajetórias formativas. Clandinin e Connelly (2011, p. 77) apontam a importância de entender o lugar que as pessoas ocupam na pesquisa, afirmando que “as pessoas são vistas como a corporificação das histórias vividas, [...] como vidas compostas que constituem, constituídas por narrativa sociais e culturais”. Portanto, são os sujeitos o ponto central da pesquisa narrativa, já que é a sua participação que faz com que haja um tear de histórias e experiências para compor sentidos na pesquisa narrativa. Na sequência a paisagem e os sujeitos da pesquisa são apresentados

4.1.1 Paisagem da pesquisa: Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)

A paisagem dessa pesquisa é o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. De acordo com informações disponíveis no *site* do MAE⁶, o curso surgiu a partir de implementações de especialização, foram três cursos ofertados entre 2007 e 2014. Essa experiência colocou em xeque uma necessidade de se aprofundar e ofertar a modalidade *strictu senso*, criado, portanto, em 2017.

O programa pretende formar profissionais com vistas ao fortalecimento da pesquisa em Ensino no país, voltada à integração de saberes científicos e pedagógicos produzidos em contextos formais, não formais e informais de educação. Colabora, ainda, à ampliação das

⁶ <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/>

políticas de equidade para o acesso, a permanência e a promoção da educação superior com relevância social na região onde está sendo ofertada (UNIPAMPA, 2021)

O MAE recebe profissionais de áreas de formação distintas, mas que tenham interesse em desenvolver suas pesquisas na área do de ensino-aprendizagem e tecnologias a partir de duas linhas de pesquisa: Linha 1 - Perspectivas epistemológicas e pedagógicas plurais, inovadoras e inclusivas e Linha 2 - Aprendizagens contemporâneas, práticas emergentes e transdisciplinares.

O MAE pode ser evidenciado como um espaço de formação continuada, que cria possibilidades de enriquecer os conhecimentos que por diferentes razões podem ter sido pouco evidenciados na graduação, criando uma paisagem onde experiências podem ser vividas. Além de oportunizar a imersão na pesquisa e a formação de professores-pesquisadores. Gervasio (2019) afirma que, o ato de refletir a docência capacita o pedagogo para atuar a partir nas novas exigências da educação.

4.1.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: Pedagogas Mestres em Atuação na Educação Básica

No primeiro momento foi necessário saber quantos e quem eram os pedagogos egressos do MAE, para tal se realizou um mapeamento inicial com informações coletadas no mês de março de 2022 no *site* do Programa de Pós-Graduação (PPG)⁷, as informações são evidenciadas na Tabela 1 e posteriormente na Quadro 1.

Tabela 1- Quantitativo de Egressos /Pedagogos do MAE

Curso	Período do Curso	Nº de egressos	Mulheres	Pedagogos
-------	------------------	----------------	----------	-----------

⁷ <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/bame/>

2019 – 2021	18	12	2
2018 – 2020	18	12	2
2017 – 2019	24	20	7
TOTAL	61	45	11

Fonte: Autora, 2023

Partindo dos resultados apresentados na tabela 1, foram identificados 11 pedagogos, na sequência realizou-se uma busca de informações na plataforma lattes⁸ e no Repositório Institucional da UNIPAMPA⁹. No currículo lattes buscou-se identificar a formação inicial e formação continuada dos pedagogos, estabeleceu-se como critério para inclusão na pesquisa: mulheres pedagogas que atuassem na Educação Básica.

Foram excluídas da amostra de onze sujeitos, duas por não atuarem na Educação Básica e um por questões de gênero. Dos 11 pedagogos ficaram como sujeitos neste momento 8 pedagogas. Na sequência do convite a participação foram excluídas mais 3 pedagogas que não puderam no momento participar da pesquisa. Posteriormente acessaram-se as dissertações, realizando a leitura do resumo, agradecimento e introdução, das pedagogas das três turmas de egressos do Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) (2017-2019, 2018-2020 e 2019-2021), para familiarização da pesquisadora com os interesses das pedagogas.

No início do mês de agosto, de 2022, foi encaminhado para as oito pedagogas identificadas, um e-mail com o link para um formulário criado no *Google Forms*, convidando-as para participar da pesquisa e questionando da disponibilidade (APÊNDICE A). Posteriormente às respostas, um segundo e-mail foi encaminhado (APÊNDICE B), em caso de aceite as participantes receberam um segundo formulário para colocar os dias, horários de disponibilidade e telefone para contato. Em caso de não aceite para participação, foi enviado um e-mail agradecendo.

A coleta foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2022. A partir da resposta das participantes, houve uma exclusão de mais três pedagogas. Duas pedagogas por projetos

⁸ Plataforma Lattes (cnpq.br)

⁹ Das dissertações disponíveis no Repositório Institucional da UNIPAMPA

peçoais e profissionais não tinham disponibilidade no período e uma pretensa convidada não se conseguiu contato. Portanto, foram excluídas da participação, seis pedagogos mestres.

Após este contato, cinco sinalizaram o interesse e disponibilidade em participar, os dados destas pedagogas são apresentados no Quadro 2, organizado com nome, link para o Currículo Lattes (CL) e informações de suas respectivas dissertações. Para a divulgação das informações, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) para que as pedagogas participantes autorizassem a divulgação de seus dados na pesquisa, bem como uma foto e dados pessoais. O quadro 2 a seguir apresenta informações das participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Mapeamento preliminar das pedagogas do MAE

(continua)

Nome	Ano do Mestrado	Dissertação	Objetivo	Resultados principais
Adriana Rorato	2017-2019	A inovação pedagógica nos (entre)lançamentos curriculares da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares	Investigar desafios e possibilidades que atravessam os movimentos de (re)invenção curricular em uma escola de Educação Infantil.	O fortalecimento da escola como espaço público, político, intencional, de forma que a escola não é apenas um espaço de repetição.
Clarice Gomes de Almeida	2017-2019	(Re)encontros que tramam existências: educação comunitária e educação formal no assentamento conquista da fronteira (Hulha Negra, RS)	Compartilhar experiências e produzir memórias da vida comunitária e escolar no Assentamento Conquista da Fronteira (Hulha Negra, RS).	Produção de memórias e narrativas, para fortalecer as lutas enfrentadas pelo MST.
Kelen Cristina da Cruz	2017-2019	Professores – mestres: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé	Investigar algumas questões inerentes à formação continuada de professores da Educação Básica a partir do curso de mestrado, analisando as contribuições deste na atuação pedagógica.	Os professores pesquisados reconhecem que o mestrado modificou sua forma de atuar; ainda existe necessidade de fortalecimento nas políticas públicas que fomentam a formação strictu sensu.

Quadro 2 – Mapeamento preliminar das pedagogas do MAE

(conclusão)

Semiramis Martins Corrêa	2017-2019	Ciranda da vida que gira e faz girar a roda” do brincar como experimentação de devires docentes na Educação Infantil	Reafirmar os diferentes modos de viver as infâncias nas experimentações do brincar, propondo às educadoras interações que gerassem afecções e deslocamentos nas formas como pensam e fazem à docência ao experimentar com elas outras possibilidades.	As experiências vividas nas oficinas possibilitaram colocar em questão as concepções de infância herdadas da formação inicial na docência e que se desdobram, historicamente, nos cotidianos escolares pelas formas como lidamos com nossos fazeres.
Jéssica da Rosa Machado	2018-2020	Formação continuada de professores: proposições para o ensino de ciências da natureza nos anos iniciais	Propor e avaliar um curso de formação continuada voltado ao Ensino de Ciências da Natureza para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	O curso ministrado contribuiu para que as participantes desenvolvessem atividades no ensino de ciências. Mostrou também, algumas limitações que alguns professores possuem para trabalhar temáticas na área.

Fonte: Autora, 2023

As pedagogas são representadas no organograma (Figura 5), as fotografias foram disponibilizadas pelas participantes via TCLE enviado pelo *Google Forms* (ANEXO D). A seguir, aquilo que há de comum na formação das participantes, indo desde formação no Normal, a graduação em Pedagogia e Especialização.

Figura 5 – Conexões entre pedagogas



Fonte: Autora, 2023

A figura acima apresenta as similaridades encontradas entre as participantes dessa pesquisa. A partir das figuras que representam as identidades de maneira individual e do organograma, nota-se que a maior das participantes tem em comum, mesmo que em momentos

diferentes de suas vidas: a formação inicial e continuada, representada pelo Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA.

4.1.3 Conhecendo as pedagogas participantes

A apresentação dos sujeitos dessa pesquisa se dará a partir de uma figura individual representando uma identidade com fotografia, nome, formação profissional, atuação e o QR code que direciona o leitor ao CL.

Figura 6 - Clarisse Almeida



Fonte: Autora, 2023

Clarisse é pedagoga, desde 1997, concluiu uma pós-graduação lato sensu em 2015, na qual elaborou o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pesquisando histórias e identidades, um ponto que pode ser familiar a esta pesquisa. Em sua dissertação, conta histórias construídas a partir do seu trabalho como docente em escolas do Movimento Sem Terra (MST), em uma região fronteiriça, buscando conectar, por narrativas, o cotidiano dos assentados com a educação, através da cartografia. Atualmente faz doutorado em Educação e Tecnologia pelo IFSul no campus de Pelotas, RS e trabalha na Educação Básica em uma escola estadual.

Figura 7- Kelen Cristina da Cruz

KELEN CRISTINA DA CRUZ

FORMAÇÃO:

- **2021** - Doutorado em andamento em Educação em Ciências, FURG
- **2017 - 2020** Mestrado em Mestrado Acadêmico em Ensino, UNIPAMPA
- **2016 - 2019** Especialização em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, UCAM
- **2015 - 2016** Especialização em Gestão de Currículo e Formação Docente, UERGS
- **2005 - 2006** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, URCAMP
- **2004 - 2005** Especialização em Metodologia do Ensino Religioso, UPF
- **2000 - 2003** - Graduação em Pedagogia, URCAMP

ATUAÇÃO ATUAL

- Orientadora Educacional em uma escola particular

Curriculo Lattes

Fonte: Autora, 2023

Kelen se formou em Pedagogia, em 2003, e desde então fez quatro cursos de Especialização. A sua dissertação traz conclusões sobre as possibilidades geradas para o docente a partir do mestrado, visto que isso fortalece a configuração do professor-pesquisador. Além disso, em 2021, ingressou no Doutorado em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Há mais de 13 anos atua como Orientadora Educacional em uma escola particular.

Figura 8 - Adriana Rorato

ADRIANA RORATO

FORMAÇÃO:

- **2017 - 2019** Mestrado em Ensino, UNIPAMPA
- **2016 - 2017** - Especialização em Educação Infantil, FAEL
- **2014 - 2015** - Especialização em Gestão e Organização da Escola, UNOPAR
- **2008 - 2011** - Graduação em Pedagogia, URCAMP
- **2004 - 2007** - Curso técnico/profissionalizante em Curso Normal. Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Quintana

ATUAÇÃO ATUAL

- Professora da Educação Infantil em uma escola da Rede Municipal

Curriculo Lattes

Fonte: Autora, 2023

Adriana Rorato fez o curso de Normal (2004 - 2007) antes de ingressar no curso de Pedagogia, em 2008. A dissertação teve como lócus de pesquisa uma escola de Educação Infantil, e em seus agradecimentos deixa claro seu afincamento pela área de atuação quando diz:

“Dizem que sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade, e juntas, nós realizamos Educação Infantil de qualidade, nós pensamos em ofertar o melhor a cada criança que passa pela Zezé! Gratidão eterna!” (RORATO, 2019, p.6). Adriana está atuando como professora em uma escola municipal de Educação Infantil.

Figura 9 - Jéssica da Rosa Machado

JÉSSICA DA ROSA MACHADO

FORMAÇÃO:

- 2018 - 2020 Mestrado em Ensino, UNIPAMPA
- 2017 - 2017 - Especialização em Supervisão e Orientação Educacional, FESL
- 2012 - 2016 - Graduação em Pedagogia, UFPEL
- 2003 - 2006 - Curso técnico/profissionalizante em Curso Normal. Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Quintana

ATUAÇÃO ATUAL:

- Professora do Ensino Fundamental I em uma escola da Rede Municipal

Curriculo Lattes

Fonte: Autora, 2023

Jéssica começa seus estudos relacionados à docência no Ensino Médio, quando optou, em 2003, pelo Curso Normal, posteriormente cursou pedagogia na Universidade Federal de Pelotas, especialização na área da gestão escolar e o mestrado em ensino. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso da especialização, desenvolveu aspectos da Alfabetização Científica nas séries iniciais através da astronomia. Este interesse teve continuidade nos estudos do mestrado, em sua dissertação, intitulada: Formação continuada de professores: proposições para o ensino de ciências da natureza nos anos iniciais. Atualmente atua como professora do Ensino Fundamental, em uma escola que fica localizada na zona rural do município.

Figura 10 - Semíramis Martins Corrêa



SEMIRAMIS MARTINS CORRÊA

FORMAÇÃO:

- **2022** - Doutorado Profissional em Educação em andamento, IFSUL
- **2017 - 2019** Mestrado em Ensino, UNIPAMPA
- **2013** Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, CENSUPEG
- **2014 - 2015** Especialização em Educação e Diversidade Cultural, UNIPAMPA
- **2007 - 2010** Graduação em Pedagogia, URCAMP
- **2003 - 2006** Ensino Médio (2º grau). Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Costa Quintana

ATUAÇÃO ATUAL

- Orientadora Educacional em uma escola particular

Curriculo Lattes

Fonte: Autora, 2023

Semíramis cursou Pedagogia e especialização na área de Educação Infantil. Na sua dissertação traz narrativas sobre os encontros que realizou com as pedagogas em oficinas durante sua pesquisa. Neste trabalho, trouxe toda sua experiência com a Educação Infantil com o intuito de fazer notório a importância do brincar na sala de aula e da criação de brinquedos artesanais, além de explorar ambientes na própria escola. Usando tudo o que ficava acessível para as professoras, mostrando as possibilidades de ensinar brincando, a partir de coisas acessíveis do cotidiano. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Dourado Profissional em Educação e Tecnologia pelo IFSul, campus Pelotas. Atualmente atua como Orientadora Educacional na Educação Básica de uma escola particular.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA COMPOR TEXTOS DE CAMPO

Na pesquisa narrativa, podem ser usadas ainda outros objetos que remetam memórias, como se fossem uma espécie de museu que guardam histórias para construir narrativas de uma comunidade “[...] observar esses documentos em um contexto de pesquisa narrativa constitui algo que se pode chamar de uma arqueologia da memória e do significado (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 158).

Nesse sentido, optei por realizar uma conversa individual com as pedagogas, pois “uma conversa é mais frequentemente uma maneira de compor texto de campo em encontros

face a face, entre pares ou grupos de indivíduos” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 151). A conversa foi flexível, entretanto a temática central buscou explorar questões acerca da construção da identidade das pedagogas, já que “há uma sondagem em uma conversa, uma sondagem profunda, mas é feita em uma situação de confiança mútua, de escuta, e de solidariedade com a experiência descrita pelo outro” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 153).

Nessa conversa discutimos temáticas como: as escolhas por ser professora; atuação na docência e não docência; motivações para o ingresso no mestrado; mudanças na prática e na atuação após a titulação de mestras. O local para essa conversa foi escolhido pela participante. No Quadro 3, apresento as informações dos encontros com as pedagogas para a entrevista.

Quadro 3 – Conversa com as participantes sobre suas experiências como pedagogas

Participante	Dia do encontro	Local	Horário
Adriana Rorato	18 de agosto 2022	Hamburgueria	18h
Jéssica da Rosa Machado	24 de agosto 2022	Residência da pesquisadora	18h
Kelen Cruz	27 de agosto 2022	Residência da Kelen	14h
Semíramis Corrêa	12 de setembro 2022	Google Meet	20h
Clarice Almeida	22 de setembro 2022	Residência da Clarice	20h

Fonte: Autora, 2023

No quadro acima está uma síntese dos encontros com as participantes. A primeira entrevistada foi a Adriana Rorato, ela sugeriu que nos encontrássemos em uma hamburgueria da qual ela gosta muito, por coincidência foi um dos primeiros lugares que conheci em Bagé e que gosto bastante. A segunda foi a Jéssica da Rosa Machado, combinamos um café da tarde em minha casa, ela veio quando estava voltando da escola em que trabalha em Aceguá, RS. Dias depois, consegui me encontrar com a professora Kelen Cruz, que me convidou para ir em sua casa. A colaboradora Semíramis tem uma rotina bastante corrida, optamos por conversar no *Google Meet*. A última participante foi a professora Clarice Almeida, já havia ido em sua casa em outra ocasião, então ela me convidou para ir em sua casa novamente.

A partir dos textos de campo, foram gerados os textos de pesquisa, que equivalem aos *dados* da pesquisa. Assim, para compreender a experiência foi feita uma composição de sentidos. Utilizei pequenos fragmentos das narrativas, organizados como um quebra-cabeça. Representando o processo que vai ocorrendo para a construção, a junção dessas peças busca responder aos objetivos da pesquisa, indicando aquilo que se compreende como identidade do pedagogo. Sobre este aspecto:

Na Pesquisa Narrativa é importante entender o como as pessoas experienciam e compõem significado de suas histórias vividas. Mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu, é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vivida. As histórias não são parte da pesquisa, elas são a pesquisa. Elas não são somente textos a serem analisados, elas são como a experiência é recontada, revivida e interpretada. Elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado (MELLO, 2005, p. 91).

A partir dos textos de campo usei como base teórica para compor sentidos, as perspectivas propostas por Ely *et al.*, (2001). Para os autores a:

[...] escrita é uma transação entre os dados e nós mesmos e nós mesmos e nossos leitores. Quer destaques, adicionemos, minimizemos ou moldemos uma versão do campo, estamos implicados no sentido final e mais profundo de que 'o campo' está dentro de nós. Nossos envolvimentos emocionais, intelectuais e estéticos no campo informam as maneiras pelas quais escrevemos nossos entendimentos sobre o que aprendemos. (ELY *et al.*, 2001, p.18, tradução nossa)

Dessa maneira, a composição de sentidos acontece a partir do movimento que o pesquisador narrativo faz no espaço tridimensional (movimento extrospectivo, prospectivo e retrospectivo) e dos questionamentos que emergem durante a pesquisa. As experiências vivenciadas no campo de pesquisa, contribuem para que o pesquisador saiba como narrar e descrever as experiências vivenciadas. Dessa forma:

[...] fazer escolhas faz parte do processo de composição de sentidos. A cada escrita e reescrita, volta aos textos de campo, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta os textos de campo de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo. (MELLO, 2005, p. 106).

É importante, portanto, que durante o processo de pesquisa o pesquisador vá criando sua própria versão dos dados, fazendo isso desde o início para desvendar suposições, ter *insights*. A escrita da composição de sentidos é um processo dinâmico, pode ser comparada a uma busca de pepitas, mas nesse caso são ideias desencadeando novas formas de compreender (ELY *et al.*, 2001, tradução nossa).

As conversas com as participantes, foram gravadas usando o notebook e o aplicativo do próprio celular. O intuito de gravar, foi para ter acesso sempre que necessário ao tom da voz, entonação, aspectos importantes. Também a gravação serviu para transcrição no *Microsoft Word* de maneira automática. As transcrições foram feitas no sentido literal, havendo então necessidade de correção de aspectos como palavras repetidas, abreviações utilizadas na linguagem coloquial, pausas entre as falas e erros que acontecem devido à escrita literal realizada automaticamente do aplicativo.

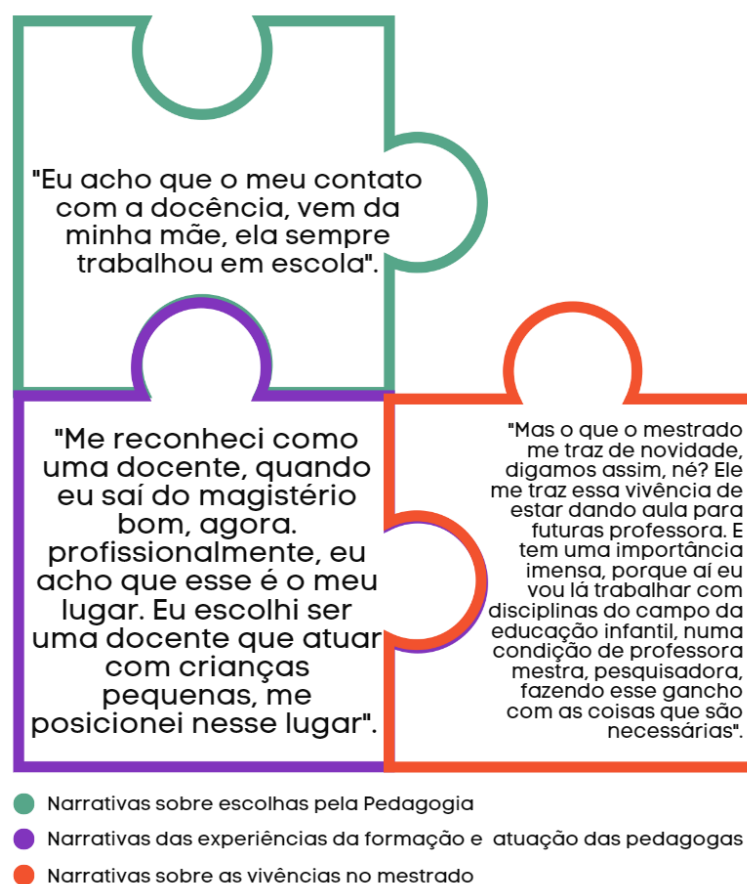
O processo de selecionar os trechos das narrativas, aconteceu a partir do alinhamento com os objetivos da pesquisa. Para isso, recorri ao áudio e as narrativas lado a lado, também criei um código de cores para destacar cada trecho, além de usar negrito em algumas frases que me levavam a reconhecer aspectos da construção de suas identidades como pedagoga. Fazendo da seguinte forma:

- a) A cor **verde** foi utilizada para os trechos relacionados às questões de escolha pelo curso de Pedagogia, influências de outras pessoas nesta escolha;
- b) **Azul** para às influências na formação inicial, suas experiências na sala de aula, desafios como professora e mudança de área de atuação;
- c) A cor **lilás** para evidenciar trechos que estivessem relacionados ao mestrado, motivos de escolherem a formação e as mudanças que aconteceram na sua vida profissional após o título de mestras.

Após selecionar os trechos que fariam parte das narrativas, comecei a refletir em como essas narrativas seriam apresentadas. Devido as muitas possibilidades da pesquisa narrativa, a decisão foi demorada. No entanto, optei por conectar os trechos selecionados a partir do texto de campo. Para ir além, decidi ainda montar um quebra-cabeças para evidenciar elementos que foram saltando aos olhos e que ajudassem a compreender o processo de construção da identidade.

A união das peças de cada quebra-cabeça durante as composições de sentido, montará um único quebra-cabeças, evidenciando o que compreendi sobre a identidade das pedagogas. A seguir, evidencio um quebra-cabeças como modelo, ele traz fragmentos de uma participante com trechos das narrativas de sua história.

Figura 11 - Trechos das narrativas de uma das participantes



Fonte: Autora, 2023

O quebra-cabeças foi uma maneira de identificar como as histórias das pedagogas se encaixam entre si, também, porque esse processo para mim, muitas vezes se mostrou complexo. As peças na sua individualidade e na sua junção pretendem mostrar possibilidades de identidade do pedagogo. Para discutir a temática foram criadas as composições de sentido.

A primeira composição de sentidos abordará as escolhas e influências da pedagogia, intitulada: **Escolhas pela pedagogia: como vim parar aqui?**. Apresento quais foram as influências que as direcionaram para a Pedagogia, sendo a família e professores inspiradores.

Na segunda composição de sentidos, trago as discussões sobre as primeiras experiências em sala de aula, foi intitulada: **Na escola, me fazendo pedagoga: a docência e as múltiplas atuações**. Destaco os desafios da docência e da atuação multifacetada do pedagogo. Além de relacionar esses momentos com os saberes docentes de Tardif.

A terceira composição de sentidos diz respeito a relação das pedagogas com o mestrado, denominada: **Histórias de pedagogas pesquisadoras**. Discuto como a pesquisa e as mudanças em sua prática e vida profissional após a formação *strictu sensu*.

Apresento, portanto, as narrativas das pedagogas Clarice Gomes de Almeida, Semíramis Martins Corrêa, Adriana Rorato, Jéssica Rosa Machado e Kelen Cristina da Cruz, a partir de suas próprias palavras.

5 COMPONDO SENTIDOS DA PESQUISA

As histórias das pedagogas me fizeram viajar para dentro de mim, para as escolhas que fui fazendo ao longo do tempo. Durante as conversas, rimos juntas, trocamos experiências. A composição de sentidos desta pesquisa é representada por peças do quebra cabeça, que denotam a relação das partes e do todo, do pessoal e do profissional, do individual e do social, pois “é crucial saber articular essa relação entre o interesse pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.166).

Nesse sentido, as narrativas trazem as contribuições para discutir os objetivos de pesquisa. Os resultados estão organizados em três seções: escolhas pela pedagogia: como vim parar aqui?; na escola, me fazendo pedagoga: a docência e as múltiplas atuações e Histórias de pedagogas pesquisadoras. Cada seção contém a descrição, a narrativa das cinco pedagogas, transcritas de acordo com a fala de cada uma e a composição de sentidos.

5.1 ESCOLHAS PELA PEDAGOGIA: COMO VIM PARAR AQUI?

Nesta primeira composição de sentidos, apresento as escolhas e as influências (relações com familiares e com os professores) que direcionaram as pedagogas para a formação em pedagogia. Os títulos foram escolhidos segundo as narrativas das pedagogas, com intuito de personalização. Ao ouvir as participantes e ler as narrativas, foi ficando evidente o quanto a escolha pela Pedagogia foi, de alguma forma, influenciada pelas pessoas importantes em suas vidas. De maneira sutil as pessoas e a vida, vão nos direcionando para o nosso ofício. Seguem as narrativas:

5.1.1 Clarice Almeida - Eu sempre gostei de aprender

*A minha, questão toda da docência, foi essa coisa do gostar de aprender, não era questão do ensinar, mas o gostar de aprender. E aí eu fui alfabetizada pela **minha mãe**, com 7 anos, eu já lia e escrevia. E aí a gente tinha essa coisa da leitura em casa, tinha o jornal. Minha mãe gostava muito de ler livros, no tempo das fotonovelas. Eu morei no interior do interior daqui, então essas coisas me chamavam muita atenção. Minha mãe não era professora, mas ela estudou até a antiga quarta série, e tinha um dom, uma coisa maravilhosa, da questão do ensinar. E eu aprendi rapidinho com ela, era aquele desejo que eu tinha de ler.*

Eu nunca vou me esquecer da primeira palavra que eu li. Foi um livro da literatura infantil, que era “o menino e o bosque”. E ela me contava aquela história, e aí um dia ela disse, “mas tu tens que aprender a ler para tu poder ler”. Porque ela tinha os afazeres dela, não podia estar ali comigo, sempre me contando aquela história. Aí ela começou a me contar aquela história, a me ensinar as coisas, a juntar as letras, aquela coisa toda. E eu lembro que a primeira palavra que eu li foi “piloto”, soletrando ainda. E, meu Deus do céu! Tu não tens noção do que foi aquilo, foi uma explosão, foi o acontecimento.

E aí depois daquela primeira palavra, as outras foram acontecendo. Quando eu vim para a cidade, eu vim trabalhar e estudar, porque eu sou aluna de EJA¹⁰, a gente tinha, aquela referência, os professores que gente tinha aquela afinidade. E eu, principalmente os professores de matérias como Língua Portuguesa, me chamavam muita atenção, porque eu não gostava de Matemática. Matemática, era um caos. Mas a Língua Portuguesa, a literatura e a até a gramática, até das redações, eu gostava. Depois também veio a poesia, que vem me acompanhando desde a infância com a música, eu copiava a letra das músicas. Então eu trouxe tudo isso da educação não formal. Depois, quando eu terminei o fundamental, eu pensei: tinha as minhas amigas professoras que eu admirava, que eram minhas referências, daí eu disse eu quero, eu quero ser professora. E aí fui fazer o magistério.

Eu trabalhava num outro setor que não tinha nada a ver com a educação. Porque aí eu participava dos movimentos sociais, tinha muita ligação com MST¹¹ com as comunidades do campo. Quando eu conheci os processos dos movimentos sociais eu me identifiquei, porque eu vi qual era a minha classe social. Então foi muito forte assim, essa minha relação com os movimentos sociais e fui me juntar com as famílias que estavam chegando na fronteira para as ocupações de terra. Então, eu não era daquele grupo, não era uma sem-terra, mas eu me sentia parte. Aí a questão da educação se tornou muito forte nessa relação, quando eu me vi como agente pastoral nos comitês de apoio às famílias assentadas. Eu me imaginava professora naquele lugar. Então isso potencializou a questão de querer ser professora.

Acho que a minha docência foi constituída com essas coisas, o que me levou, foi essa questão dos referenciais que eu tinha na educação. [...] Primeiro a minha mãe, depois a professora (que tive com 18 anos) da educação formal, as referências que me deram assim, esse desejo: eu quero ser professora.

¹⁰ Educação de Jovens e Adultos

¹¹ Movimento Sem Terra

5.1.2 Semíramis Corrêa - Eu sempre estive dentro da escola

Eu acho que vem desde criança. A pedagogia tem uma ideia muito vocacionada, que ser professor, é uma vocação, um dom e não, não é. É uma profissão como outra qualquer, que a gente vai estudando muito e eu acho que não para nunca de estudar. Então, o que a gente vai se formando, a gente vai se constituindo docente.

Eu acho que o meu contato com a docência, vem da minha mãe, ela sempre trabalhou em escola. Ela era merendeira, era porque agora ela já está aposentada. Então eu sempre estive dentro da escola, e muito pelo estímulo dela: ser professora, fazer magistério, essas coisas todas. Quando foi naquele momento, de oitava série na época, “O que que vai fazer no Ensino Médio?” E eu: vou fazer um magistério. E eu fui fazer magistério. E lá eu fui me descobrindo uma docente de crianças pequenas, porque foi lá no magistério que escolhi ser professora de crianças.

5.1.3 Adriana Rorato - A Pedagogia que me escolheu

O quê que eu posso te contar, como começar essa história, na verdade, eu vejo que a Pedagogia me escolheu assim, não foi bem uma escola minha. Porque quando eu também Ensino Fundamental é não sabia muito bem o que eu ia fazer no meu Ensino Médio. E o Magistério era uma opção. Alguns colegas e amigas mais velhas estavam cursando Magistério aqui na cidade, ainda era algo muito forte naquela época. Que foi 2003 - 2004, já estava terminando o Ensino Fundamental. E eu vi como uma oportunidade de que eu pudesse ingressar no mercado de trabalho cedo, né? Me formaria com 17 anos e poderia então trabalhar, porque venho de uma família de origem bem humilde. Meu pai, agricultor. Minha mãe, funcionária pública, merendeira, ganhava um salário-mínimo.

Então eu precisava o quando antes contribuir para a renda familiar e talvez o Magistério fosse uma porta naquele momento. Daí fui fazer o Magistério, então com 14 anos, quando eu estava terminando, assim foi indo para o estágio, eu me via trabalhando com os maiores. Eu achava que eu era uma profe para um primeiro ano, segundo ano, terceiro ano. E o estágio era um sorteio e eu fui sorteada para pré-escola, e o meu mundo acabou naquele dia. Eu ganhei uma orientadora que não tinha sido minha professora. Eu ganhei uma pré-escola e eu sabia o que eu ia fazer assim, porque não era o que eu queria.

Mas como nada acontece por acaso, os desafios vêm quando tem que vir. Fui para a pré-escola, acabei me apaixonando. A minha orientadora era maravilhosa, professora Regina.

E eu digo sempre que, ela nem sabe a contribuição tão profunda que ela teve na minha história, embora várias vezes eu já tenha procurado depois de adulta, para agradecê-la e dizer para ela o peso que ela teve, né? Mas ela está longe, então não tem esse olho no olho que a gente está tendo aqui.

Quando eu estava terminando o estágio, então é para a escola. Ela me convida, me faz um convite-desafio, como eu digo? Para que eu fosse de volta no Magistério, relatar, narrar o meu estágio, levar alguns materiais da minha produção para a turma que iria para o estágio no semestre que vem. Isso era algo que eu nunca tinha feito na vida, era algo inédito. E aquilo me encantou. Assim foi a veia para que eu fosse para a pedagogia. Não foi bem um estágio, foi essa relação de um momento, de uma manhã, de eu me ver enquanto alguém que estava recém se formando, mas que podia contribuir para os demais. E daí eu acabei entrando na pedagogia como bolsista do Prouni¹², então se não fosse as políticas afirmativas, eu não teria como ter cursado um ensino superior aqui na cidade.

5.1.4 Jéssica Rosa Machado - A pedagogia foi uma questão familiar: o projeto da minha mãe

Então, na verdade, não foi uma escolha. Foi meio que uma questão familiar, meio não, tenho certeza de que foi uma questão familiar. Eu vim de uma família bem pobre, bem humilde, e as pessoas da minha família, minha mãe, minha avó, minhas tias, sempre foram empregadas domésticas, toda essa questão. e minha mãe sempre colocou na cabeça que eu tinha que estudar, né? E no primeiro momento foi o Magistério, curso normal, e que era mais viável e era o Ensino Médio junto, então foi ali que ela viu uma oportunidade. Ela sempre quis também ser professora e nunca teve essa oportunidade, essa chance devido às questões financeiras. E não tem incentivo e, além de não ter incentivo, não precisar trabalhar. Então ela viu ali aquela oportunidade e disse “não, é isso que tu vais fazer”. E eu não queria de jeito nenhum. Ela sempre fala assim que eu sou o projeto dela. E aí eu fui fazer.

Eu me lembro que eu tinha 14 anos, no Magistério, que era para entrar no Ensino Médio e eu fui fazer a prova. Tinha uma prova, eu disse, não, eu não vou passar nessa prova. Eu queria ir para o estadual, que é um colégio de Ensino Médio, que vai a gurizada, vai toda para lá. E eu queria ir para lá.

¹² Programa Universidade para Todos. Este é um programa que fomenta o acesso às universidades particulares a partir de bolsas integrais ou parciais.

Eu sei que passei na prova, mesmo não querendo. Entrei no Magistério, e aí foi um caos. Desde o primeiro momento a gente já parte para a prática, micro aulas no primeiro ano já. É muita prática. Digamos que a Pedagogia é mais teoria, já Magistério é prático, prático, é bom, é muito bom. Por isso que tem gente que diz que quem tem o Magistério, é diferente. Porque a gente já tem outra base.

Comecei as micro aulas práticas de estágio dentro da própria escola. É uma escola do estado que tem desde a Educação Infantil, os anos iniciais, aí tinha até o Ensino Médio, noturno. Então a gente fazia os estágios dos pequenos, na nossa área ali. E o que era foi muito bom, né? Só que eu tinha 14 anos para 15. Eu não queria fazer nada, né? Aquela revolta eu não queria e tinha que fazer material, educação física, horrores de coisa. E as minhas colegas me salvavam, porque eu tinha uma coisa assim, não era para mim. E aí, com o passar do tempo, fui vendo que eu gostava, que eu realmente gostava. Mas é que a gente é muito nova, não é? É complicado. Mas tá, me formei. Nunca rodei. Fiz o que tinha que fazer, algumas coisas empurradas, mas fiz. E aí, terminei.

Terminei o magistério e disse: “não, eu não vou trabalhar, não quero dar aula”. E queria arrumar algum curso para fazer. Só que eu não tinha condições de pagar a URCAMP que é a universidade particular, aqui. E aí, eu fiquei um tempo sem fazer nada, (depois) fiz o vestibular para a Unipampa. [...] O que mais próximo tinha assim da minha área era Letras. E aí eu disse “não vou fazer Letras, vou tentar para alguma Engenharia”. Consegui engenharia de computação e entrei, mas eu vi ser uma coisa assim, surreal. Tinha cálculo, no magistério a gente não tem nem base.

Eu descobri ter uma pedagogia à distância, pela UFPEL em um polo da Hulha Negra, [...] fiz o vestibular, passei. Era semipresencial, era toda sexta ou todo sábado, nós tínhamos que ir toda semana. E aí, ali eu me apaixonei. Era um curso muito bom e era a distância, mas era uma distância diferente assim, não sei explicar, mas nem parecia ser, tinha uma coisa bem completa. [...] Só que nesse meio tempo eu já dava aula porque eu tinha magistério, então eu já dou aula mesmo desde 2009. Eu já dava aula numa escolinha, foi o primeiro emprego. Fiquei lá de 2009 até 2011. Em 2011 eu fui nomeada em Aceguá - RS, que onde eu estou até hoje. Fiquei só em Aceguá até 2016 que foi quando eu me formei na pedagogia, eu estava sozinha, sei lá, todo esse tempo eu, 2011 a 2016 (trabalhando apenas com o magistério). Aí me formei e comecei a trabalhar 40 horas.

5.1.5 Kelen Cruz - A pedagogia vem da minha infância: sempre gostei e me interessei pela escola, por essa profissão de ser professor

Na verdade, eu vou trazer lá bem da infância [...] A minha mãe fez Magistério, mas, na verdade nunca atuou. [...] E eu na infância brincava muito de ser professora. Do lado da casa que a gente morava, tinha uma casa desocupada do meu avô e lá era nossa escola. Então eu e minhas primas, a gente brincava o tempo todo da escola, cada uma tinha um quadrinho verde. A gente colocava na parede, cada peça era uma sala de aula, então tinha professor e a gente chamava toda a vizinhança, os amigos [...] para virem para a escola nos finais de semana.

Isso na casa da minha outra avó também materna. A gente fazia a mesma coisa. A gente tinha a escola, era próxima assim da minha casa. E os nossos primos e os vizinhos, eles aderiam, então eles iam para aula e cada um tinha sua turma. A nossa escola tinha recreio, a nossa escola, tinha secretaria, tinham até apresentações para as famílias, porque a gente ensaiava com eles, e a gente apresentava, convidava as mães para assistir. Então eu sempre gostei e me interessei pela escola, por essa profissão de ser professor.

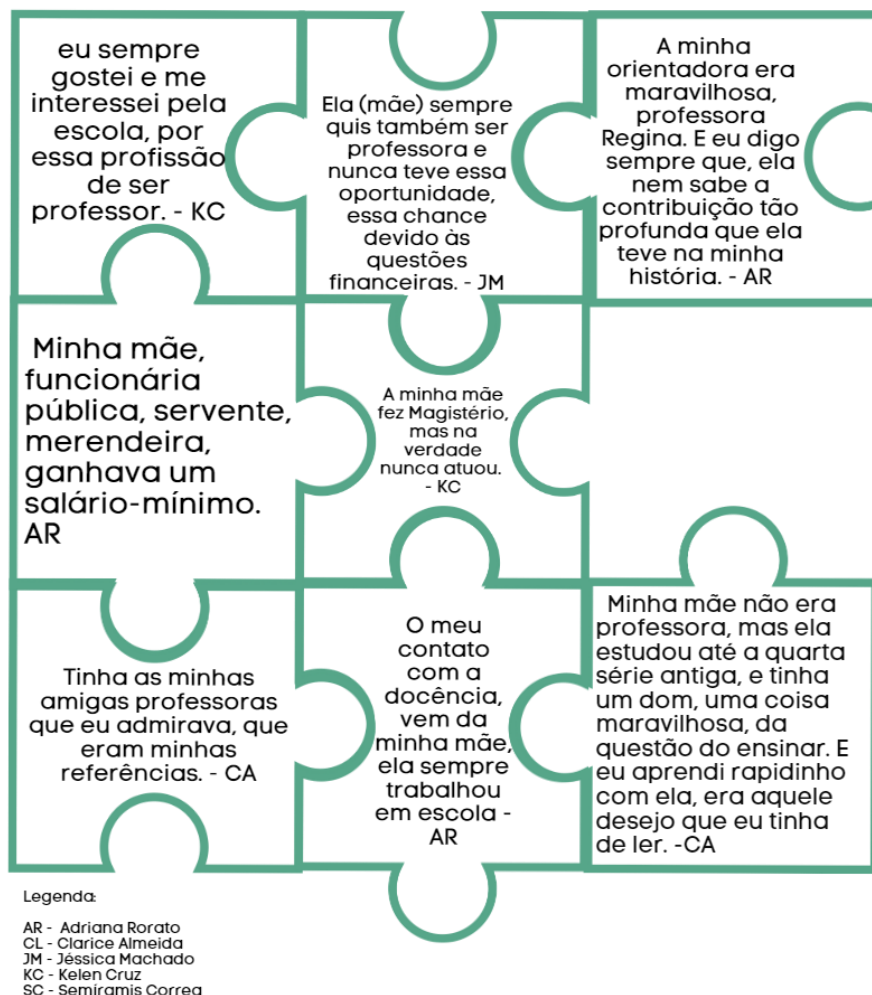
Depois de um tempo, eu fui convidada para ser catequista, eu sempre fui muito atuante na paróquia, e aí eu fui convidada para ser catequista. Então eu trabalhava com crianças de 8-9-10 anos, dando catequese. Quando cheguei na idade de prestar o vestibular, não sei dizer, porque até hoje fiz uma prova para Nutrição, nada a ver na época e não fiz para Pedagogia. Aí depois fiz na UFPEL¹³ para a nutrição, nada tinha a ver. E em Bagé eu me inscrevi para pedagogia, passei [...] comecei então a cursar pedagogia.

5.2 COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS ESCOLHAS PELA PEDAGOGIA

A partir das narrativas apresento neste quebra-cabeça (Figura 12), os elementos considerados importantes pelas pedagogas e que levaram elas a escolher o curso de Pedagogia.

¹³ Universidade Federal de Pelotas, RS

Figura 12 - Quebra-cabeças das influências que levaram a escolha pela Pedagogia



Fonte: Autora, 2023

Como podemos constatar nos trechos das peças do quebra cabeça, esta escolha é influenciada pela: família, principalmente pela mãe, pelos primeiros professores, e também está relacionada ao interesse que a profissão desperta e as atividades vinculadas a ela, como, por exemplo, ser catequista (caso da Kelen).

Retomando a discussão já levantada no referencial teórico, observa-se que **a família**, e as pessoas próximas que exercem a profissão tiveram um papel importante para a tomada de decisão. Tardif evidencia que isso acontece porque a:

[...] vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. (TARDIF, 2014, p. 73).

Percebo que, a identidade do pedagogo começa a se constituir antes mesmo da formação na área, neste caso a Pedagogia. A professora Clarice, por exemplo, coloca que sua formação começou antes mesmo que ela conhecesse uma sala de aula, foi com sua mãe em casa. Já a Semíramis, teve um contato maior com a escola pela profissão da sua mãe. Esse é também o caso da Jéssica, sua mãe faz esse papel de intermediar a sua escolha profissional com intuito de que ela tivesse oportunidades diferentes e rompesse um ciclo de não ter pessoas formadas em sua família. A Kelen também teve a influência da família para sua escolha, sua mãe fez magistério. Apesar de a mãe não ter atuado, isso foi importante para o seu interesse pessoal pela educação.

Entretanto, o que chama a atenção é a organização que havia já no brincar da infância da Kelen, a família teve um papel apoiador, pois em suas palavras “a gente brincava o tempo todo da escola, cada uma tinha um quadrinho verde, [...] colocava na parede, cada peça era uma sala de aula, então tinha professor e a gente chamava toda a vizinhança, os amigos [...] para virem para a escola nos finais de semana, [...] tinha recreio e apresentações.” Kelen relata a importância da participação de seus familiares nas apresentações. Acredito que de alguma forma a brincadeira de infância também contribuiu para as escolhas profissionais. Ela já se identificava professora naquele movimento com outras crianças.

Há ainda de se considerar a **influência de professores** na escolha profissional e na maneira de atuar. Durante as conversas, percebi que Clarice teve uma professora inspiradora em sua trajetória escolar que a fez perceber que o caminho da docência seria sua escolha profissional. A vivência como estudante da Educação Básica, é uma experiência marcante enquanto aluna. Em sua narrativa, afirma que sempre teve gosto por aprender, que as aulas de Português, a poesia e a literatura são um gosto antigo e que influenciaram suas escolhas.

Também pude identificar que a pedagoga Adriana teve uma professora orientadora marcante, fomentou sua escolha e a forma de atuar como docente. A esse respeito, Tardif (2014) assinala a importância de os professores da formação influenciar a maneira como os futuros docentes vão querer atuar, bem como para o que não vão querer reproduzir em sua sala de aula.

Entretanto, isso não é unânime, Jéssica, por exemplo, veio de uma família que a estimulou cursar no Ensino Médio o magistério. Uma vez, que esse era o desejo de sua mãe. Ao se formar no magistério e entrar no mercado de trabalho, poucas eram as oportunidades de cursos superiores, público e que oportunizassem estudar e trabalhar. No percurso da sua formação inicial, Jéssica se envolve com a docência e se torna pedagoga.

Os elementos identitários do quebra-cabeça, mostram como outras pessoas podem influenciar na escolha pela pedagogia, seja na minha história ou das participantes. A veia

educacional se conecta com os aspectos que são pessoais, nos direcionando à docência ou a outra área da qual o pedagogo seja apto a atuar.

Me identifico com as participantes em vários momentos, eu cresci em uma cidade do interior do Tocantins, tive muito contato com a zona rural durante toda minha infância. Desde quando li a dissertação da Clarice sobre os movimentos do MST, me identifiquei com a calma que os assentamentos trazem, o pé no chão, a comida feita no fogão a lenha. Fiquei imaginando a riqueza que é, ensinar em um lugar onde todos se conhecem. Toda aquela troca de conhecimentos e cumplicidade de uma professora com seus alunos no interior.

Outro ponto marcante onde nossas histórias se entrelaçam, está nas influências de escolher pedagogia. Eu também cresci dentro de uma escola, eu conheço esse universo e sempre me senti à vontade, assim como a Semíramis e a Adriana. Fiquei refletindo ainda, se aquelas brincadeiras de professora com minhas vizinhas, tiveram alguma influência no meu direcionamento. Se minha mãe e avó professora, mesmo que de maneira imperceptível geraram esse “chamado” para a pedagogia.

Diante de todas as histórias desse contato inicial com o universo da pedagogia, eu me via ali, em pequenos fragmentos das histórias de outras mulheres. Fui me identificando, o olho chegava a brilhar e essa identificação com estas pedagogas me deram uma certeza: estou no caminho certo, estou com elas nessa caminhada.

5.3 NA ESCOLA, ME FAZENDO PEDAGOGA: A DOCÊNCIA E AS MÚLTIPLAS ATUAÇÕES

Esse subcapítulo traz as narrativas das participantes acerca de suas experiências em sala de aula, destaco os desafios da docência e da atuação multifacetada. Busco relacionar as narrativas sobre a formação no magistério, na pedagogia e os desafios da docência com os saberes de Tardif (2014). Início com a apresentação das narrativas das pedagogas, seguido da composição de sentidos:

5.3.1 Clarice Almeida - As coisas que me faziam ser docente

Eu fui para a faculdade e eu queria fazer letras, e lá minha primeira opção era letras, só que não deu, não saiu naquele semestre. A pedagogia, que era a segunda opção, não é a primeira que eu desejava, mas organizei e fui para a pedagogia. E a pedagogia tinha essa possibilidade na época que tu podias escolher a especificidade, orientação educacional, supervisão escolar ou pré-escola. Mas eu não queria supervisão, [...] então optei pela

orientação educacional. Quando faltava um semestre, surgiu um contrato emergencial em uma escolinha rural. Ali eu fiz o meu processo com sete crianças, era uma classe multisseriada.

E aí a gente é tudo nesses lugares, é tudo, tu és a professora, eu só não era merendeira, fiquei um ano nessa escola e depois fui para outra escola que já era assentamento, um lugar que se chama Nova Esperança e ali fiquei por dois anos. Em 2000, eu passei no concurso do estado e fiz para Hulha Negra. Algo me puxava para lá, sempre tinha aquela tendência. E o lugar era um assentamento, Conquista da Fronteira. Onde eu tinha visitado, em 1989, e aí eu voltei como professora, onde eu tive dez crianças maravilhosas que são meus amigos até hoje. E graças ao nosso vínculo, foi que despertou a vontade de escrever sobre educação. Fiquei ali três anos e foi quando eu vim para a cidade, trabalhar com os anos iniciais e depois com a orientação educacional, que é onde estou até hoje.

Eu acho que foi um pouco dessas coisas todas, [...] que me levaram a desejar ser docente, ser professora, viver à docência. Eu tive a sensação – de ser pedagoga – quando terminei o magistério. Eu lembro, que quando eu me formei e eu recebi o diploma. No outro dia eu acordei com a sensação, que [...] era um pinto que tinha saído da casca do ovo, que ficou aquele tempo ali, naquela coisa de gestação e que saiu fora e aí a gente sai toda molinha, sem saber muito bem como vai ser. O primeiro contato, assim com a criançada, sinto ter colocado ali na frente deles. Eu lembro assim que eu tremia na frente das crianças.

Eu terminei em 92, e fui para uma sala de aula que podia chamar de minha em 97, então demorou um pouco, eu já estava quase terminando a pedagogia, faltava um semestre. Quando eu pisei naquela sala de aula, lembro assim, ó, eu passei uma noite sem dormir. Ainda inventei que a aula tinha que ser de manhã, podia ter me economizado, e ter recebido as crianças de tarde. Mas não, resolvi ter que ser de manhã, só para aumentar a ansiedade.

Aí, quando eu vejo assim aquelas crianças chegando na escola, eles vão conhecer uma professora nova. Eles chegaram à escola, era uma expectativa deles com relação àquela pessoa. E aí eu assim me sentindo apavorada. Mas o quê que se deu ali naquele processo? Eu tinha as defasagens da educação formal, limitada pela questão do EJA. Então eu não tive aquele processo da escola. Então, a sensação deles eu não tinha. O que eu tive que fazer? Eu tive que aprender, para ensinar. Porque em matemática, eu tinha muita dificuldade. [...] Aí eu pensava assim, mas como eu vou ensinar? Se eu não tenho domínio desse negócio. E que coisa boa quando eu via que eles faziam o percurso, compreendendo. Eu tive uma sorte tão grande, que tinha uns livros maravilhosos na escola, que vinha assim com o passo a passo de como tu fazer.

[...] E quando eu os via fazendo, fiquei assim: meu Deus do céu, eles estão aprendendo e fui eu quem ensinei. E eu mal sabia para mim, e agora eu estou me virando e ensinando as crianças, porque eu fugia da matemática [...]. Mas aí chega uma hora que tu tanto foges, que tu tens que encarar, tem que encarar e foi muito assim, sabe, e eu me sentir professora, nos momentos que eu vi que eles aprendiam.

E no primeiro ano, ensinar a ler e escrever. Que coisa mais desafiadora. E eu fugia disso também. O que eu pude eu fugi, mas aí, quando eu cheguei, é concursada lá no assentamento, a turma que tinha era uma turma de primeiro ano, então era aquela ali que eu ia ter que dar conta. Mas foi a coisa mais linda. Porque aí eu também me coloquei, numa questão assim, porque eu não tinha sido alfabetizada em escola, então foi todo um processo, de ir construindo as coisas com o pouco que tinha, com a cartilha, com o jornal.

Fui diretora também quando eu ainda estava no município da Hulha, [...] fui supervisora e diretora. A questão da supervisão até era interessante, essa coisa do planejamento de acompanhar os processos dentro da escola. E tive um período na direção também, que não foi uma experiência, assim que tenha me deixado muito feliz, tanto que eu nem gosto muito de falar sobre ela, mas foi potente, necessária.

Eu atuei como professora de 1997 a 2005. Eu tinha um vínculo com a orientação educacional e o outro era a sala de aula. Em 2012, quando eu assumi essa escola de tempo integral, assumi às 40 horas com orientação educacional. E a gente é um pouco de tudo, um faz-tudo, né? A gente se envolve com o pedagógico, acaba transitando, a gente faz parte da equipe diretiva e se envolve em tudo o que acontece na escola.

E a gente é um monte de coisas ao mesmo tempo, não tem como tu ter uma identidade fixa assim, porque é um processo que tá sempre se refazendo e daqui a pouco tu já não és mais aquilo. A sala de aula é um acontecimento. Algo passa naquele processo e a aprendizagem é algo que a gente não sabe direito como acontece, mas quando a gente vê acontece.

5.3.2 Semíramis Corrêa - Eu escolhi ser uma docente para trabalhar com crianças pequenas: me reconhecendo como pedagoga

Eu queria trabalhar com Educação Infantil, mas eu também não tinha muito uma compreensão do que era essa Educação Infantil, tinha uma ideia completamente equivocada do que eu tenho hoje. Enfim, eu fiz magistério, na época, fiz estágio na Educação Infantil. Fui fazer Pedagogia. E aí tem que trabalhar na Educação Infantil, com a pedagogia. Comecei em 2007, me formei em 2011, e sempre uma profissional que trabalhava com as crianças pequenas.

Em 2014, mais ou menos, fui fazer uma especialização, eu dei uma pausa, fui dando pausas, assim eu acho que toda a minha formação foi por pausas. E aí fui fazer uma especialização que eu não curti muito. Nesse meio tempo teve uma especialização na Unipampa, que foi essa de educação e diversidade cultural que eu fui fazer, abandonei a outra. E foi aí que eu me inseri no mundo da pesquisa, fui começar a conhecer outras coisas, coisas novas, diferentes. E a escolha da pedagogia lá atrás? Foi porque eu me reconheci como uma docente, quando eu saí do magistério. Profissionalmente, eu acho que esse é o meu lugar. Eu escolhi ser uma docente que atuar com crianças pequenas, me posicionei nesse lugar. Se a gente for pensar pedagogia é muito ampla. Tem um professor que eu gosto muito, se chama Rodrigo Saballa (ele é o cara das infâncias, uma referência), e ele fala que nós somos pedagogos. E nós não só consumimos pedagogias, a gente produz pedagogia.

O pedagogo é isso, ele produz modos de ensinar, né? E eu acho que é esse, que é o nosso lugar enquanto pedagogo, tão criticadas que somos. Mas ele diz isso, que a gente fica muito, às vezes, nesse lugar de consumir e não de produzir. E o nosso papel é o de produzir e criar modos. De estar docente, ser docente, de trabalhar com as crianças. E foi lá, nessa época que eu quis ser professora de Educação Infantil, que eu escolhi um lugar de trabalhar com as crianças pequenas. E eu sempre estive nesse lugar, de muitos modos.

Hoje eu estou como orientadora, mas eu não deixei de ser professora, eu não deixei de ser pedagoga. Eu estou ocupando um cargo, mas eu continuo nesse lugar, de estar questionando as práticas, de estar todo tempo “ah, dá pra fazer isso, dá fazer isso, fazer aquilo”, de estar com as crianças. Hoje eu preciso estar com as famílias também, estar com os professores, estar com as crianças, em todo esse lugar.

Eu digo que eu não nasci professora, não, eu fui me tornando ao longo do tempo. E ao longo desse tempo, eu fui mudando muitos olhares. Eu acho que eu mudo o tempo inteiro assim. Hoje eu penso uma coisa, amanhã talvez eu já não pense mais sobre isso. Então é o tempo todo acertando, não vou dizer que errando, mas se questionando, pensando em outras vias possíveis.

Eu tenho algumas fases: A lá no início da carreira, com 18 anos, que eu fazia o que eu aprendi, então eu meio que reproduzira. Aquilo ali era o melhor que eu conseguia fazer naquele momento e que tá tudo bem, é isso, a tem que conhecer que a gente tem processos e que a gente não ficar abatida, se sabatinando. O problema, é quando a gente fica só naquilo dali. Não se abre para novas possibilidades.

Depois eu tive um momento que foi quando me formei, eu já fazia um tempo que eu tinha me informado que eu mudei de lugar de atuação, sair de uma instituição e fui para outra.

E nesse lugar que eu fui ser professora, sempre foi na Educação Infantil, eu sempre estive nesse lugar. Foi como se o mundo tivesse uma virada de chave em algumas coisas e que eu tinha que ser, não tinha programas, eu tinha que criar. Eu não sei, mas eu acho que é aquilo que eu vivia anteriormente a isso eu já me inquietava de algum modo, mas eu não sabia como fazer e quando eu fui para esse lugar, para essa escola que eu tinha liberdade para criar, para olhar, e aí foi que eu comecei a também estudar um pouco mais e conhecer outras possibilidades de atuar. Eu me vi como uma profissional que eu sou, uma pedagoga, quando eu me encontrei com esse verbo criar, do inventar, eu acho que ali que eu vi que o que eu faço é importante, que tem uma diferença, ele faz diferença na vida das pessoas.

Durante todo o tempo que atuei ali, os seis anos com aquelas crianças, tirando ao primeiro ano, que é o ano que está aprendendo, eu nunca repeti alguma coisa. E aí nasceu uma professora que criava que inventar o meu modo de ser, porque eu só eu faço, fazia aquilo ali naquele momento porque, dentro de um contexto, era o meu modo de ser professora. O meu modo de ser docente, o meu modo de estar, em me posicionar com as crianças e por mais que aquilo dali fosse falado, ele não vai ser reproduzido. A minha identidade.

Eu escolhi a Educação Infantil não por ser mais fácil atuar com crianças pequenas, não é mais fácil, talvez seja até mais complexo. Eu sempre fico assim que a gente tem uma política para a Educação Infantil muito jovem, em 1998. Então hoje a gente pesquisa sobre a educação.

Então, foi escrito lá por profissionais que atuavam no fundamental, que pensaram numa Educação Infantil não se tinha uma ideia, então a Educação Infantil tinha muitas questões, não vou dizer problemáticos, mas para a gente se pensar. Era um documento norteador para essa faixa etária. Teve um momento lá muito não é assistencialista lá no começo. E quando eu fui para o magistério, era algo que me encantava, trabalhar com as crianças pequenas. Tem essa questão do brincar, do lúdico. Naquela época, eu não tinha essa compreensão, do quanto tudo isso é pedagógico, hoje eu tenho essa ideia, mas naquela época eu não tinha. Então a minha escolha para Educação Infantil começa nesse lugar.

Depois na pedagogia, obviamente, eu fui indo para esse lugar de atuação também. Quando eu entro na especialização, e mudo de escola, é quando começa a ter isso ali, que isso, uns 13 anos para cá e hoje a gente vê muita pesquisa na área da Educação Infantil, pesquisas sobre crianças, sobre a atuação no campo da infância. É aí que ganha visibilidade, mudam-se as leis e aí vem as diretrizes e em 2017 vem a Base Nacional Comum Curricular.

5.3.3 Adriana Rorato - Ser pedagoga: os vários desafios durante o percurso

Eu entrei na pedagogia e a supervisora da escola em que eu tinha feito estágio do magistério me indicou para o SESC como estagiária, porque a filha dela estudava lá. E eu fui ser estagiária no Sesquinho que foi uma experiência, um divisor de águas assim, na minha formação. Eu entro na Pedagogia no primeiro semestre e entro como estagiária no Sesquinho. Me supria coisas básicas como ônibus, para eu ir para a universidade, materiais que precisava comprar, essas coisas todas que eu tinha um gasto e que até então era a minha família, tinha que suprir no magistério e ali eu conseguia me prover.

Então eu fui buscar a universidade por meios próprios, porque a minha família não tinha como me custear. Então foi meio que matar no peito e dizer: “Não, eu vou ser a primeira universitária da minha família, eu vou dar um jeito. Que essa coisa aconteça, porque eu precisei disso”. E aí eu sou muito grata, se não fosse essas possibilidades, eu não teria continuado na profissão, não sei se eu estaria no magistério porque enquanto cursava o normal, magistério, eu dizia que eu ia para a comunicação social.

E aí no final da universidade eu vou cair numa outra escola particular como estagiária, a professora da turma em que fui trabalhar, que era uma pré-escola também de manhã, era uma professora disruptiva. Então ela rompia, ela achava brechas, eu digo isso para ela até hoje: “Josi, tu me ensinou a ‘burlar’ o sistema, tu me ensinou achar um jeito de fazer as coisas diferente, mesmo que o sistema me engessasse”. Ela tinha essa sensibilidade que a Educação Infantil precisa de perceber que naquele momento as crianças estavam precisando de outra coisa e que elas também iam aprenderem enquanto elas brincavam, enquanto elas jogavam. Enquanto elas construía.

Eu vou concordar com Paulo Freire, quando ele diz que “ninguém vira professora, numa certa tarde ali, às 3 da tarde, naquele momento”. Eu acho que isso, é um processo que foi acontecendo assim. E, que as muitas experiências, com a outros docentes em primeiro lugar. A gente está desde que ingressa na escola tendo experiências sobre isso, que essa era aluno, ofício de aluno, ofício de professor. Então, acho que foram muitos professores que foram me marcando, para o caminho que me levou até a Pedagogia. Mas não foi na graduação, não acho que tenha sido na graduação.

Eu fiz o concurso público e eu passei nos dois concursos que eu fiz e me nomearam logo em seguida. Então, assim, eu fui assumir a sala de aula enquanto eu ainda estava na graduação, porque eu tinha, o magistério. E aí foi aí, que eu fui enfrentar a mesma sala de aula, sendo a responsável pela sala de aula. Então de manhã eu estava nessa experiência

maravilhosa lá com a Josi, que mudava o que era possível, e à tarde eu tinha outro desafio, que era pegar uma turma no final do ano.

No ano seguinte eu fui convidada que talvez possa ter sido aí, assim não sei, mas. E quando me para ir trabalhar na Secretaria de educação, então eu saio de 4 meses na sala de aula e vou cair no setor de Educação Infantil, para olhar o macro da rede municipal com 20 e tantas escolas de Educação Infantil. Comecei a desbravar mesmo a cidade como um todo, coisas que nunca tinha ido. Mas me chamaram e disseram: “A gente sabe do teu trabalho, tu indicada por outras pessoas, então quando tu assumiu o concurso público, a gente acredita que tu pode colaborar aqui dentro”

E aí eu disse: “Gente, o quê que eu vou fazer aqui? Eu tive quatro meses de sala de aula. Vocês estão me dizendo que eu consigo trabalhar com as gestoras”. Então eu acho que ali, eu precisei aprender muitas coisas para dar conta do que estavam me dizendo que eu poderia fazer. Então eu posso achar que talvez tenha sido aí que eu me senti pedagoga, mas não sei se foi assim. Às vezes tem dias que eu ainda não sei se eu sou uma pedagoga, tão pedagoga assim.

Eu considero que eu fui privilegiada, porque assim, vou fazer 11 anos de magistério municipal agora em setembro. E nesse espaço de tempo eu pude circular por todos os espaços possíveis, então eu fui profe por um pequeno período, inicialmente. Eu caí de paraquedas como supervisora dentro do setor pedagógico, de Educação Infantil da SMED. Para dar conta dos gestores, das supervisoras, das formações de escola e tudo mais, esse macro. Depois eu voltei para a escola que eu atuava, que é onde eu estou até hoje, mas voltei como supervisora, que é o que chamam aqui, coordenação pedagógica na escola. Fiquei por seis anos na coordenação pedagógica.

Voltei para a sala de aula, agora para como profe, faz três anos e nesse meio tempo ainda fui trabalhar na formação de professores na consultoria. Então eu acho que todo esse trânsito de circular pelo lugar do outro, como é estar dentro de sala, dentro deste conjunto de atravessamentos: Crianças, famílias, colegas, professores, gestores, como é estar no lugar de gestão, atuando com todo esse macro, de uma outra posição. Como é estar pensando a formação para todo esse público? Então eu acho que, talvez por isso, eu possa estar me sentindo pedagoga agora, por conseguir olhar pelas diferentes, perspectivas.

Para mim, o começo de tudo. Ser um pedagogo é olhar para a criança, olhar para o aluno, olhar para o sujeito, sem isso a educação não vai existir. Se não houver crianças e alunos nas escolas, então, embora eu possa trabalhar hoje com a gestão, eu possa trabalhar

com coordenação. Eu posso trabalhar com a formação de professores, a raiz de tudo isso é um processo pedagógico que é o processo de aprendizagem.

5.3.4 Jéssica Rosa Machado - Eu me senti pedagoga quando comecei assumir responsabilidades

Acredito que (comecei a me sentir pedagoga) quando eu fui para Aceguá, porque na escolinha eu entrei como auxiliar. Normalmente é assim nessas escolinhas particulares, eu fiquei um tempo como auxiliar, ajudava ali em tudo que era a turma, a gente fazia de tudo, né? Eu trocava a fralda, não era professora da turma, eu ajudava em tudo que era turma: os alunos que se tinham dificuldade, levava no banheiro, fazendo tudo. Ali eu não me sentia até então.

Depois, em 2010, foi quando eu assumir uma turminha, aí eu tive a minha turma, mas ainda não me sentia. Eu não sei se era porque era no início também, tu não tens aquela confiança no teu trabalho, aquela segurança, tu não te sentes. Não sei explicar, mas parecia que eu estava ali, era professora. Eu via que os pais me respeitavam bastante, mas eu era tão nova que eu dizia assim, eu era mais nova, [...] que os pais deles. Aí eu ficava “meu Deus, será que eles confiam e acreditam tanto em mim? Nem eu acreditava, né? Mas ali parece que não era tanto assim, porque não era uma escola, não é? E 2011, sim, eu comecei a me sentir parte.

Quando eu fui para Aceguá em 2011, que eu fui nomeada, eu assumi [...] uma turma de segundo ano. E eu “Meu Deus!”, eu digo “agora é muito mais responsabilidade”. Assumi a turma, não sabia nem por onde começar porque é diferente, você não está num estágio, sua própria turminha, não é?

Mas é, foi muito bom, foi muito bom. E Claro, pedia ajuda toda hora, né? Eu me lembro papelada que papelada é a parte que eu tenho pavor. Meu primeiro caderno de chamada, que a gente preenche ali: falta e todos os conteúdos, tu não pode rasurar. Errou, começa tudo de novo, era tudo a mão, né? Hoje já não é mais a mão é no drive, graças a Deus (risos). E aí, eu erreí umas cinco vezes, [...] tinha que ser número inteiro, eu não sabia.

Bom, mas foi muito bom para mim. Ali eu me senti “a pedagoga”. E era uma escola rural, que fiquei 5 anos lá. Eu amo escola rural, amo, sou apaixonada assim. Não troco pela cidade, se eu puder continuar sempre na rural, claro, agora eu tô mais perto para poder trabalhar 40 horas. Porque lá era muito longe, não tinha como. Mas a gente é muito valorizado assim, os pais, as famílias nos tratam assim, “a professora tem que respeitar”, diferentes da cidade. Eu amo, assim eles são muito participativos, são muito educados.

A diretora dessa escola está lá até hoje, é uma diretora muito boa, é uma escola muito boa. Só que assim, ela era muito rígida, muito rígida. E acabou que eu me transformei, não sei se eu me transformei nela, porque ela até hoje ela fala que o meu trabalho era maravilhoso, mas eu não sei se era o meu trabalho ou se era porque eu tava fazendo o que ela queria. Porque eles (os alunos) tinham que estar sentados, “aí, eu passo na tua sala, está um silêncio”.

Hoje eu já não vejo isso como positivo, claro que eles têm que parar, que eles têm que prestar atenção, mas a criança tem que estar dialogando contigo. Ela tem que estar te dando retorno, tu instiga ela e ela te devolve. [...] Aquilo me marcou porque eu ficava pensando, depois que eu sair de lá, “será que eu estava moldada, e ela achava tão bom”, ela não queria que eu saísse da escola, “meu trabalho era bom ou o jeito, o silêncio?” Por que eu era um sargentão né?

Começamos a conversar sobre as múltiplas atuações do pedagogo, sua identidade e a Jéssica continuou:

[...] Na verdade, a gente vai se modificando, né? Eu vivenciei a prática da sala de aula por obrigação e aí eu me descobri ali. Descobri que iria ser ótimo, que eu ia gostar. Eu digo “ah, é aqui que eu vou ficar”. Só que, o quê que acontece, a minha identidade é essa, eu sei que eu gosto, eu sei que eu os ensino e que eles gostam da aula que eu dou. Claro que tem dias que tu faz uma aula e tu acha que vai ser bom e é péssimo e acontece o contrário também. [...] Então é uma coisa que tu só vê na prática. A minha identidade, enquanto professora, eu acredito que eu não vou perder, [...] caso eu troque (de área de atuação).

Mas eu vi ali naquela oportunidade um amor que eu tinha, se eu tiver que ficar muitos anos ainda, com certeza eu vou ficar. Eu acredito que nessa questão que tu falas de identidade, no meu caso, já está construída, não é? Mas no teu caso eu acho que tu tem que experimentar. [...] Porque a docência é muito forte, quando se fala em pedagogia, eu acho que ela é muito forte, porque tem muito mais oportunidade de tu pegares uma sala de aula, trabalhar em uma escolinha, fazer um concurso.

E a nossa formação inicial, aproveitando aqui, ela é muito defasada, porque, normalmente, o pedagogo [...] uni docente, tu tem que dar aula de tudo. E tu não aprende isso na pedagogia, tu aprende isso na prática. E eu dou aula de tudo, educação física, ensino religioso, geografia, ciências, português, matemática, artes, tudo. Com o quinto ano tu tinha que estudar junto com eles, tinha coisa que eu não lembrava, matérias muito difíceis, muito complexas, então tu não vê isso, até porque eu acredito que em 4 anos (de formação) tu não consegue.

5.3.5 Kelen Cruz - Antes de ser pedagoga, eu já era professora

No mesmo ano que comecei a cursar pedagogia, fui convidada para trabalhar numa escola privada de irmãs com o ensino religioso, com quarta série. Então como naquele tempo, tinha muita essa questão que não precisava ter uma formação e como eu era atuante, já tinha experiência com crianças. Fui então trabalhar com quarta série com o ensino religioso. [...] Foi no primeiro ano de faculdade, que tive esse primeiro contato [...] com a docência em si, com sala de aula mesmo.

Desde o primeiro ano de pedagogia eu já atuava em sala de aula com crianças de Educação Infantil. Na verdade, eu fiz toda a faculdade, assim, toda essa parte teórica da pedagogia com a prática, porque durante todo o tempo eu tive a teoria e a prática. Depois que eu terminei a faculdade, aí sim, nessa escola que eu trabalhava com ensino religioso, [...] eu fui assumir turma de Educação Infantil, e aí eu fui assumir mais turmas de ensino religioso em outros anos do Ensino Fundamental 2. Na verdade, eu fui ser pedagoga quatro anos depois do meu processo, de formação. Só que eu já estava como uma professora, eu já era professora, já atuava em sala de aula.

Sempre gostei muito também da Educação Infantil, e a gente sabe que na uma docência exige muito da gente nas diferentes áreas do conhecimento. A gente sempre precisa estar lendo, estudando, sempre se atualizando para poder acompanhar não só a questão cognitiva, mas também toda a parte do desenvolvimento da criança. A gente não está ali só para acompanhar o desenvolvimento cognitivo, a gente precisa entender o desenvolvimento da criança para entender cada fase, onde ele está se desenvolvendo ou não.

Eu estive então bastante tempo, na Educação Infantil e nos anos iniciais também. [...] Atualmente, eu estou supervisora numa escola, mas para mim foi muito importante eu passar por todas essas fases até estar na supervisão. Porque eu tenho o pé no chão da sala de aula. Porque às vezes a gente vai para um setor que também o pedagogo atua, a orientação, uma supervisão, a parte administrativa, mas muitas vezes a gente vai para algum desses locais e não tem aquela experiência da sala de aula, do contato com o aluno. E eu tive em todos os níveis de ensino, até chegar à supervisão.

Então eu atuei com crianças de Educação Infantil, atuei com o Ensino Fundamental 1, atuei com o Ensino Fundamental 2 e com o Ensino Médio [...] dentro do componente de ensino religioso. Então essa experiência até eu chegar na supervisão escolar, porque antes da supervisão também fui coordenadora pedagógica do ensino religioso, coordenadora de ano da escola e em 2013 eu assumi a supervisão da escola.

Eu estive 13 anos em sala de aula, antes de estar na supervisão. Isso para mim foi muito importante porque eu tive essa experiência diária com aluno, com pais e hoje, nessa outra função, é o que me ajuda muito. Porque às vezes a gente está na supervisão que a gente acompanha os professores, e só aquele olhar do que os alunos trazem, do que os pais trazem. Então, no momento que a gente esteve na sala de aula, a gente consegue compreender todo o lado do professor, a gente consegue compreender como que é uma questão de sala de aula para a gente poder também ajudar o professor.

5.4 COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Essa composição de sentidos, está ligada às articulações entre os saberes que as docentes constroem e as suas identidades, construída partir das narrativas sobre a atuação e experiência das pedagogas na escola. Para atingir esse objetivo, elaborei o quebra-cabeça que mostra a importância das primeiras experiências das pedagogas na escola, que será apresentado à diante.

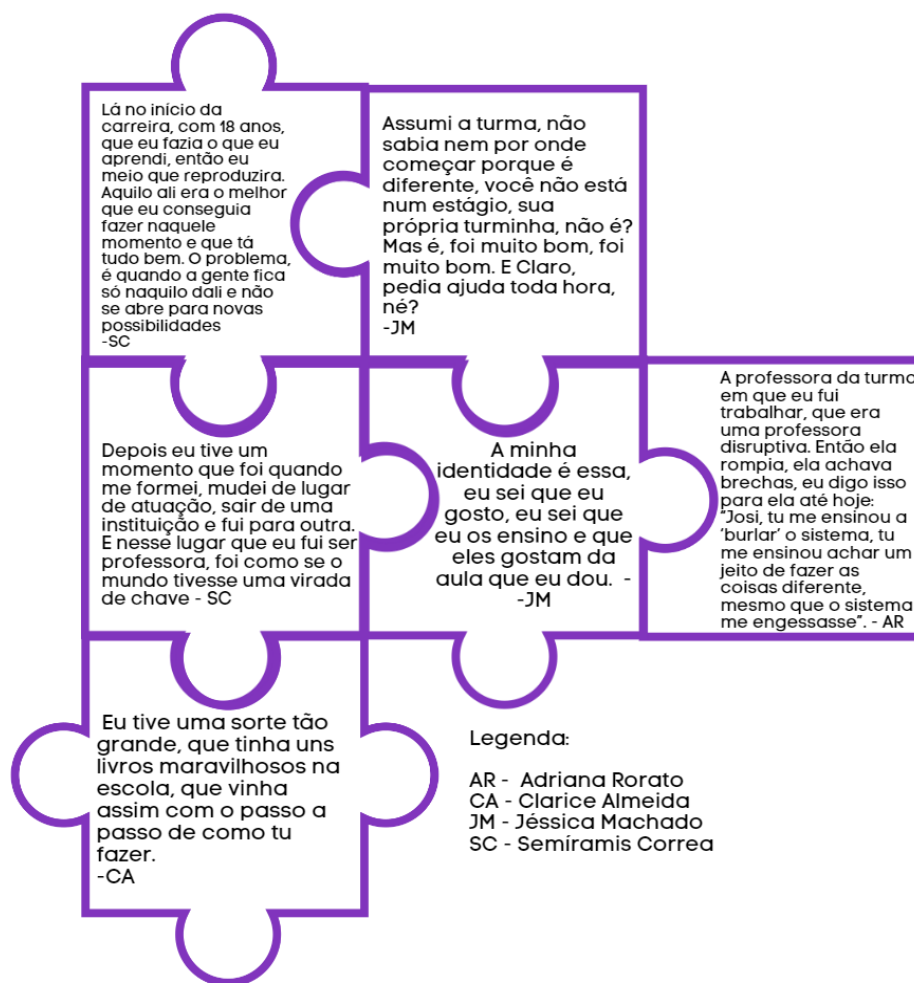
Para Tardif e Raymond (2000) a inserção na docência ocorre três fases, sendo que durante os primeiros anos de atuação profissional ocorre a consolidação ou o abandono da docência. Ressaltam em seu estudo que 33% dos professores abandonam a profissão na fase inicial ou, em caso de não abandonarem, em algum momento se questionam sobre sua escolha profissional e sobre a continuidade da carreira.

A primeira fase é caracterizada por um rito de passagem, fase de exploração, quando o professor inicia a docência e irá passar por fases de tentativas, adaptações e experimentações, tentando aprender sobre essa realidade. É a transição entre o ideal e o real. A segunda fase, é a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, nela o professor já está mais adaptado a realidade educacional, e passa a fazer seu próprio jeito, não precisa mais de modelos, está mais seguro do seu papel, do conteúdo e de forma que ele lida com os alunos em sala de aula. A terceira fase está ligada à descoberta dos alunos “reais” pelos professores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Já autores como Lortie (1975), Gold (1996) e Zeichner e Gore (1990) defendem duas fases durante os primeiros anos de carreira, sendo a primeira a fase de exploração e a segunda a fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano).

O quebra-cabeça a seguir, traz o relato da Jéssica, Adriana, Semíramis e Clarice, que mencionaram em suas narrativas aspectos relacionados as experiências iniciais e ao amadurecimento na carreira docente.

Figura 13 – Primeiras experiências na sala de aula



Fonte: Autora, 2023

Ressalto aqui, a narrativa da Jéssica, que fala sobre seu início de carreira, suas dificuldades ao se deparar com uma turma sob sua responsabilidade. Inicialmente, ela buscava ajuda de outras professoras, tentava até reproduzir o comportamento que achava apropriado para uma professora. Todavia, com o passar do tempo, foi amadurecendo e construindo sua própria identidade como pedagoga e sua prática atualmente tem seus traços.

Outro elemento da construção da identidade da pedagoga, é o **compartilhamento de experiências e saberes com seus pares**. É possível, elencar essas observações às escritas de Tardif (2014), quando ele afirma que os saberes do professor são sociais por serem constituídos a partir do compartilhando de pessoas com formação comum, nesse caso, pedagogas.

Então, por mais que ao longo do tempo elas comecem a ter suas particularidades e originalidades, isso foi gerado inicialmente por um coletivo, exemplificado nas narrativas de Jéssica, que pedia ajuda para as professoras na hora de preencher documentos. Da Adriana, que em sua narrativa afirmou que aprendeu com as professoras onde fez estágio, em determinado trecho ela se dirige para a professora e diz: "Josi, tu me ensinaste a 'burlar' o sistema, tu me ensinaste achar um jeito de fazer as coisas diferente, mesmo que o sistema me engessasse".

Portanto, além de ter a influência de professores para sua escolha em atuar na educação, ela aprendeu muito com outras docentes. E elas foram fundamentais, de uma educação que fosse transformadora. Portanto, a sua prática foi constituída do compartilhamento dos saberes de outras pessoas.

A colaboradora Semíramis conta que no seu início de carreira, também reproduziu outros profissionais. É importante que a pedagoga não permaneça em uma bolha, ou seja, naturalize práticas profissionais sem reflexão, e tenha esse olhar de buscar novas perspectivas para sua prática. Reforçando essa realidade, Pimenta (1996), afirma que o esperado é que o professor compreenda e relacione a teoria com a sua prática em sala de aula, e a partir disso consiga investigar a si mesmo para transformar os seus saberes. Assim, o professor passa a viver em um processo de construção contínua de sua identidade.

A Clarice conta que no início da sua carreira como docente, se viu em uma turma multisseriada, recém-formada e se sentia insegura, se questionando sobre como ensinaria os seus alunos. Isso aconteceu também pela deficiência que ela trouxe da formação na educação básica. Para ensinar, ela contou com a ajuda dos livros didáticos da época, pois traziam explicações de como realizar as etapas do conteúdo.

Aparentemente, o início de carreira está envolto com insegurança e questionamentos, é comum para as docentes, pois ocupar esse lugar de:

[...] envolve distintas fases e a inicial é a mais desafiadora. Nela o sujeito vai se construindo na confluência das suas características e história pessoal e de formação com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais. (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 191)

Ainda cabe destacar que em relação ao início de carreira as narrativas mencionam aspectos relacionados ao curso Normal. No que diz respeito a esse momento de entrar em sala de aula, Tardif (2014, p. 86) afirma que “o início de carreira é acompanhado também por uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática”. Essa fase é marcada pelo momento de aprender a prática, de começar a se desenvolver como profissional, sendo que o contexto de inserção pode estar relacionado ao amadurecimento como pedagoga.

A partir das narrativas das pedagogas Jéssica e Semíramis, nota-se que o magistério contribuiu na formação e atuação delas como pedagogas. E elas têm uma relação de muito carinho e admiração ao falar sobre isso, como uma potente contribuição para sua prática docente. Para Clarice, Adriana, Jéssica e Semíramis o magistério foi um meio de encontrar-se na Educação Básica, e saindo do magistério decidiram seguir a formação em Pedagogia, afinal já tinham esse contato com a sala de aula.

Entretanto, ressalto que a Kelen não teve esse primeiro contato de formação com o magistério. Porém, ela já era professora antes de se formar em Pedagogia. O seu envolvimento e afetividade com as questões do catolicismo a direcionaram para a sala de aula com o ensino religioso. Ela ainda pontua, como essa etapa foi importante, pois conseguia alinhar a teoria aprendida durante a formação com a prática que vivia em sala de aula.

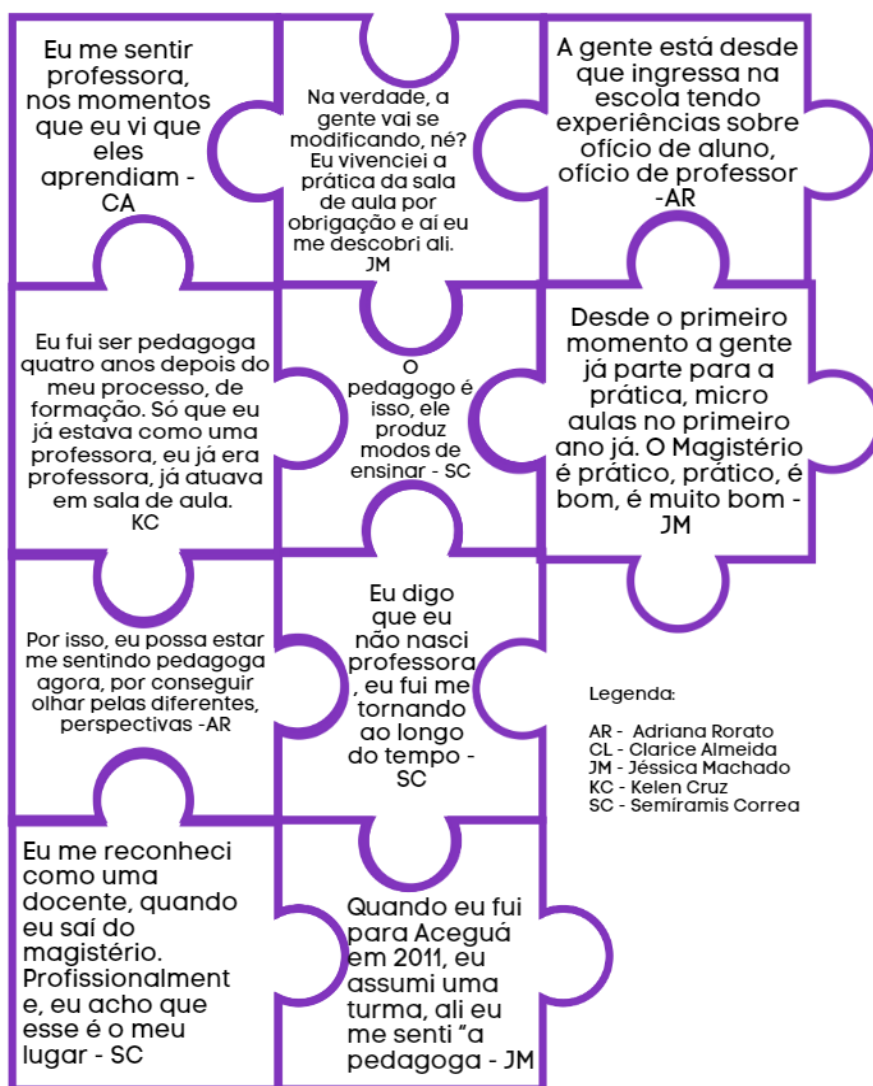
Para Semíramis e Adriana, o magistério proporcionou a atuação na Educação Infantil, identificando esse lugar como suas escolhas entre as múltiplas atuações do pedagogo. Na narrativa da Clarice, foi uma forma de atuar em uma escola da zona rural.

Já para Jéssica o magistério foi recheado de microaulas e muita prática e isso diferenciou da sua formação em Pedagogia. Isso permite refletir sobre como a prática desde a formação, é importante para a construção da identidade. Percebe-se que para as professoras que cursaram o magistério e estavam exercendo a docência, essas atuavam em concomitância com sua formação em Pedagogia, ao que possibilitou repensar e ajustar sua forma de atuar, uma forma de autorreflexão entre teoria e prática.

Já o processo de estabilização e consolidação diz respeito ao saber da experiência, é construída com o tempo e entre os pares, os autores Tardif e Raymond (2000, p. 229) explicitam que:

[...] é mais forte e importante [...]. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229)

Alguns trechos a respeito da fase de consolidação foram compilados na figura 14, denominada sentir-se pedagoga.



Fonte: Autora, 2023.

Um dos elementos marcantes das narrativas das pedagogas é sentir-se pedagoga na prática, ao efetivamente estar em sala de aula, com uma turma. Na narrativa de Jéssica, ela afirma que quando assumiu uma turma, ali ela se sentiu pedagoga. Para todas as pedagogas, existia uma familiaridade e afetividade com o ambiente em que se encontravam, exemplificado na narrativa de Clarice, quando fala que “se sentia professora, quando percebia que eles ensinavam”. A Semíramis fala que se sentiu pedagoga quando saiu do magistério, ela tem um afeto ao lugar onde escolheu atuar, nota-se na afirmação “esse é meu o meu lugar”. Tardif (2014) aponta a afetividade como uma forte condicionante para o professor se manter na profissão. Seja pelo apego às pessoas ou pelo sentimento de ter se apropriado da função.

Em relação ao ingresso no campo profissional, como explicitado, o magistério contribuiu na forma de atuar e como porta de entrada para a escola, pois a partir do reconhecimento que tiveram nesse primeiro contato, é que se encaminharam para a formação em Pedagogia como uma forma de se aprimorar na área. A Jéssica afirmou que no magistério

ela tinha muito contato com a prática e que isso a ajudou durante a graduação, já que ela considera a pedagogia um curso mais teórico que o Normal. A seguir, vamos discutir a atuação do pedagogo nas outras áreas de atuação.

As conversas que geraram essa composição de sentidos, foram aquelas que mais me marcaram durante a pesquisa. Ouvir as participantes, despertou em mim, olhares que eu não tinha. Sempre tive muito medo da docência, medo de não saber ensinar as crianças. E ouvir de cada uma delas sobre suas inseguranças, medos do início de carreira e como elas foram aprendendo, me fez entender que saber ser docente, é um processo que vai se construindo.

Enquanto conversávamos sobre essas etapas de como elas saíram de professoras que repetiam processos para professoras seguras, com seus modos de ensinar. Me convenci sobre como preciso me arriscar e experienciar todo esse processo. Acredito que o sentimento de “nossa, sou pedagoga”, será sentido quando eu perceber que as crianças compreendem aquilo que ensino, no acompanhamento dos avanços de cada uma delas. Hoje vejo que como pedagoga e pesquisadora na área de educação, é importante que eu vivencie meu campo de pesquisa como alguém que vivencia todas as responsabilidades de um educador.

5.5 COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS MÚLTIPLAS ATUAÇÕES

Enquanto eu conversava com as participantes, refletia sobre as leituras que havia realizado durante a construção do referencial teórico sobre as múltiplas atuações do pedagogo. Todavia, ao ouvir novamente as narrativas, percebi que duas colaboradoras falaram sobre esse lugar de atuação. Das cinco participantes, quatro delas tiveram a oportunidade de atuar em outras áreas além da docência. A única participante que ainda não atuou em outra área, foi a Jéssica.

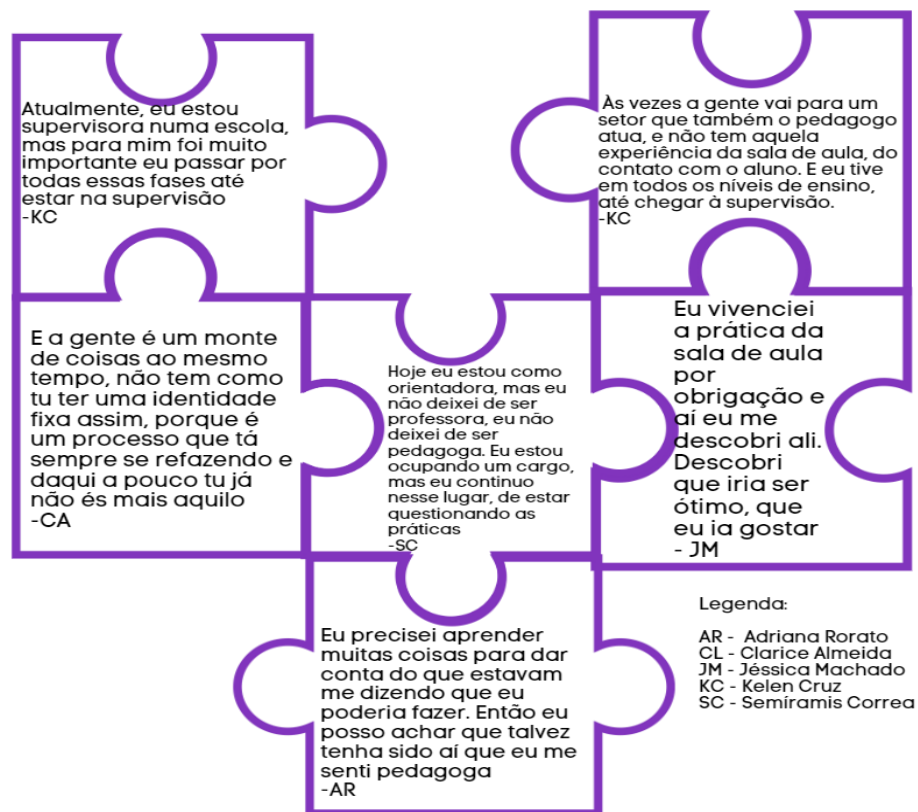
Adriana logo no seu início de carreira, trabalhou como supervisora pedagógica na Secretaria de Educação de Bagé, depois voltou para a escola como supervisor e atualmente está na docência. A Clarice, já atuou como professora, diretora de escola e atualmente é supervisora. A Semíramis começou na docência, mas atualmente trabalha como orientadora educacional. Já a participante Kelen, atuou na docência e depois como coordenadora de Ensino Religioso, atualmente está como orientadora em uma escola.

As múltiplas atuações já acontecem há tempos, a partir da Era Vargas e do movimento escolanovista, o curso de pedagogia começa seu processo de mudanças e adaptações, para que o pedagogo passe a atuar em diversos setores da educação conforme a demanda técnica da época. Vale ressaltar, que antes de atuar em outros espaços, como direção ou supervisão, a

atuação em sala de aula gera nas pedagogas afirmativas sobre o que há de mais forte em sua profissão: a docência. Exemplificado na narrativa da Kelen, ao afirmar a necessidade de “ter o pé no chão da sala de aula”. Essa vivência contribuiu para a sua atuação como orientadora no momento de mediar as situações entre professor-aluno-família, pois ela já tinha experiência para entender também o lado do docente.

A seguir, apresento um quebra-cabeça com trechos das narrativas das participantes acerca de suas experiências em outras áreas de atuação como pedagoga escolar.

Figura 15 – As múltiplas atuações das pedagogas



Fonte: Autora, 2023.

A Kelen, afirma que foi importante ter experiências em sala de aula antes de atuar na supervisão escolar. Em sua compreensão consegue ter um olhar mais lapidado diante das situações que enfrenta no cotidiano e na forma que pode contribuir com o professor. Todavia, apesar de atuar em outro espaço, a sua identidade como pedagoga continua sendo de ter “o pé no chão da docência”. É interessante, que ela não afirma “ser supervisora”, mas sim, “estar” como supervisora. O que coloca a atuação fora da sala de aula como uma característica que pode ser mudada de acordo com uma nova função que possa ser assumida, mas reafirmando “ser docente” o maior traço de sua identidade.

O discurso de “estar” incumbida de outra função também aparece na conversa com a Semíramis, atualmente coordenadora. Além disso, a Semíramis afirma que inicialmente essa transição profissional foi desafiadora. Vindo de anos de atuação na Educação Infantil, ela precisou aprender como executar a nova função da melhor forma.

Em uma entrevista recente com Libâneo, o autor manifestou discordância sobre a redução do curso de Pedagogia a uma licenciatura com habilitação para formar professores dos anos iniciais. Para ele havia necessidade de discutir pautas como “a concepção de Pedagogia e de docência, a identidade profissional do pedagogo e suas áreas de atuação, e o formato curricular do curso” (LIBÂNEO *et al.*, 2022, p. 628).

Isso me fez refletir sobre a formação inicial e a formação continuada, já que a intenção até o momento do curso de Pedagogia é de formar um profissional que atua em diversas áreas, porém com maior potencialidade para a docência. Mas é inegável que o pedagogo não sai da universidade com completa habilidade para as múltiplas atuações, assim como é em qualquer formação, estamos sempre em processo de construção. Entretanto, ele pode aprender e aprimorar suas habilidades a partir da formação continuada e da vivência do cotidiano.

Por falar em cotidiano, este ocorre em diferentes contextos: A Clarice esteve totalmente envolvida nas questões do Movimentos Sem Terra, além disso, precisou se adaptar em uma turma multisseriada. Já a colaboradora Adriana passou por vários locais de atuação, vivenciando diferentes realidades, pois quando esteve atuando junto a SMED conheceu diversas escolas do município como supervisora pedagógica da Educação Infantil. Ela afirma que ao assumir essa responsabilidade de pensar na formação para outros professores, **sentiu-se pedagoga**.

Quando Clarisse disse que se sentiu pedagoga ao pensar a formação de outros professores, o *insight* foi que, de independentemente do local onde a pedagoga se encontre atuando, a prática executada naquele momento é o que vai marcando a sua identidade. Como afirma Tardif (2014, p. 65) “um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de uma realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações”. Ele assimila o uso dos saberes docentes às ferramentas de um artesão, que estão à sua disposição, cada uma com uma função, que vai servi-lo quando ele precisar.

Trazendo para esta pesquisa, poderia afirmar, então, que a pedagoga tem em sua formação parte dessas habilidades desenvolvidas de maneira inicial, e quando a realidade de atuação está posta, ele busca colocar em prática aquilo que aprendeu na formação e vai

(re)construindo sua identidade. É importante ressaltar, a reconstrução de uma identidade a partir da nova função.

Retomando à narrativa da Adriana, ela atuou ainda como coordenadora pedagógica de uma escola, até que pôde voltar para a sala de aula. Ela chamou essa fase de atuar em vários lugares de “conjunto de atravessamentos”, elucida que foi muito importante, pois conseguiu conviver com famílias, professores, alunos, gestores e isso permitiu que ela olhasse a educação a partir de perspectivas diferentes. Certamente essa possibilidade de ir e vir entre as funções pedagógicas, contribuem para os saberes.

Outra participante que atualmente está ocupando uma dessas funções, é a Clarice. Ela atuou como diretora escolar e atualmente está sendo orientadora educacional em uma escola. Para ela, a orientação permite que você transite em vários lugares, porque envolve todos os acontecimentos da escola, permite participar do planejamento e acompanhar a execução, vivenciar o processo. Ela comenta que nós pedagogas somos uma espécie de “faz-tudo” na escola. Apesar dessa realidade, Pimenta e Libâneo (1999) fazem uma crítica sobre essa múltipla atuação. Para eles, estar em vários lugares pode colocar o pedagogo muitas vezes em lugar algum, sendo essa pluralidade algo que fragmenta a identidade.

Esse choque de realidade entre o que li na teoria e a prática vivida na pesquisa, me fizeram refletir sobre como as pedagogas se enxergam na prática. O fato, é que para elas, todas essas vivências as constituem como pedagogas: seja à docência, a orientação, a coordenação, a supervisão. Cada um dos espaços contribuiu para a construção identitária. Corroborando as ideias de Pimenta (1996), que defende que a identidade vai se construindo a partir da significação da profissão, pela forma como ele vai se posicionando no mundo, pelos valores, história de vida e ao sentido que dá a partir dos agrupamentos.

Se a identidade se constrói a partir de todas essas realidades, é importante ressaltar que existe ainda um aspecto que potencializa esse processo, a formação continuada. Tardif (2014) pontua sobre a relevância da Formação Continuada, visto ser potencializadora de conhecimentos e permite aperfeiçoamento na carreira. Por isso, já foi dito anteriormente sobre a formação como um *continuum*, ou seja, é por toda a vida profissional. Ela começa antes mesmo da formação universitária inicial e acompanha o professor em toda sua carreira.

As múltiplas atuações do pedagogo me causam inquietações desde a graduação. Lembro-me que quando iniciei a faculdade sempre dizia que atuaria em qualquer área da pedagogia, menos na sala de aula. Ficava me questionando sobre o momento em que eu iria aprender a ser coordenadora, mas não havia nada disso. O estágio nas áreas de gestão escolar, foram apenas como um petisco daquilo que realmente faz um pedagogo que não está em sala

de aula. A partir dos diálogos com as participantes. Compreendo que a aprimoração das diferentes atuações está relacionada a especialização.

A Lays de agora, que vivenciou toda essa experiência de pesquisa, já não vê mais as outras áreas de atuação como uma forma de fugir da docência. Hoje vejo o pedagogo como um profissional, que mesmo fora da sala de aula, têm um trabalho importante para o bom andamento da escola e ainda conectado com a docência. O pedagogo é um profissional que vai ter a sua identidade construída não apenas influenciada docência, mas por todas as funções que possui, juntas formam múltiplas identidades do pedagogo. Nesse sentido, compreendo que todas as vezes que eu assumir uma nova atividade, algo dentro de mim irá mudar para se adaptar àquela nova realidade.

Dito isto, na próxima composição de sentidos tratarei exatamente das questões de formação continuada, com foco em evidenciar o mestrado e as contribuições dessa formação na atuação profissional das pedagogas.

5.6 HISTÓRIAS DE PEDAGOGAS PESQUISADORAS

Esta seção discute os impactos do mestrado e o envolvimento com o universo da pesquisa, refletindo sobre as contribuições da pesquisa no processo de construção da identidade. Também apresenta o impacto do Mestrado Acadêmico em Ensino na atuação e nas novas possibilidades. Início com as narrativas das pedagogas:

5.6.1 Clarice Almeida - O mestrado: um aluno, uma poesia e a pesquisa

Eu fui visitar os meus alunos em 2017, ou antes, ainda não tinha a questão do mestrado. O meu aluno veio me visitar, um dos meninos, dessas crianças, já Engenheiro Agrônomo, trouxe essa placa de presente (mostrando uma placa de formatura), para a primeira professora dele. E aí marcamos para eu ir lá, foi um retorno pelos laços de amizade, então eu retornei no assentamento e passei três dias com a família dele. E eu tirei muitas fotos, mandei pra um amigo e aí ele me mandou uma música. Gente, eu chorava com tanto, porque só que tinha tudo a ver, a questão do afeto tinha tudo a ver com o que eu tinha vivido naquele final de semana. E olha só o que ele coloca, vou ler¹⁴“Pra quem carrega junto ao peito, a chama viva,

¹⁴ Os trechos entre aspas, nessa narrativa, tratam-se de trechos da música Enaltação aos Mestres de Olavo Loret

que aquece o dom de ensinar tudo o que aprendeu. O dia nasce num prenúncio de Esperança, de erguer um mundo para não ser somente seu”.

Acho que aqui nessa, nessa fase que ele define o que é ser pedagogo, o que é ser um professor: “Quanta ternura tem na alma dessa gente. Quando, se entrega para ser tempo e ser caminho. Tornar-se um nome que perdura nas lembranças de tantos. Quando mal deixavam os seus ninhos.” Foi tudo uma questão de conexão do universo. E aí,. Não sei como é que vai ser isso, mas eu queria. Eu quero voltar lá. Eu quero conversar com as pessoas. Eu quero trazer as coisas e foi isso que aconteceu.

Essa letra dessa música aqui, eu fui costurando junto com tudo o que eu escrevi, essa coisa da união do afeto e da ciência. “O professor carrega em si, da divindade ser porta-voz das maravilhas da existência, um compromisso de lutar pela verdade. Unindo as pontas, do afeto e da ciência”. Então é isso, essa coisa do sentir, do experimentar esses retornos. Imagina tu ver os teus alunos, que foram teus, com seis anos, agora, adultos formados e ainda virem atrás de ti, ser referência é uma responsabilidade, é um compromisso ético com as crianças.

São várias coisas que me direcionaram. Quando eu fiz isso, eu sempre queria ter algo a mais, porque as coisas são dinâmicas. A minha pedagogia de 1930, não tem como eu a trazer de lá para cá, tu tem outros processos, até porque tu tens a formação, mas, na prática vão acontecer outras coisas. Daqui a pouco, aquilo que tu aprendeste lá, tu nem traz, porque o que tu tem é a experiência daquele momento.

Então, 17 anos depois, eu fui fazer uma especialização. Eu já estava nessa escola do tempo integral, que me inquietava as questões, como ser uma orientadora educacional? Porque a gente da orientação educacional tem toda uma trajetória, toda uma história. Aí quando eu fui fazer a especialização, eu pensei, eu primeiro dia de aula, eu pensei que eu não sabia, nem ler. Sabe assim, sabe que tu te sentes assim, meu Deus do céu, eu vou dar conta disso?

Comecei a me interessar pelo pós-estruturalismo e aí eu conheci Foucault e me apaixonei. E aí eu comecei a trazer as coisas que eu vivia na escola e não quis mais parar de estudar. Quando eu terminei a especialização, nós já estávamos pensando no grupo de pesquisa. E quando surgiu o mestrado a gente já tinha uma trajetória, já tinha uma produção. E aí a gente conheceu essa galera e não parou mais de estudar. E veio o mestrado, depois uma oportunidade como aluna especial no doutorado no IFSul e a pesquisa continuou. Agora consegui entrar como aluna regular.

Então é um processo que quando a gente começa... tu não tens mais vontade de parar, tu quer cada vez mais, tu sentes mais fome. Eu consigo fazer conexão com escola, eu comecei já na especialização, [...] comecei a problematizar as questões sociais da escola. E como

mestrado, embora eu tenha ido pro campo, fazer um processo com a educação do campo e hoje trabalhe numa escola de periferia, com o cotidiano escolar, eu trouxe algumas coisas, por exemplo, desenvolvi trabalhos dentro da escola com as leituras que eu fazia. Por exemplo, a questão do cuidado de si, a gente elaborou um projeto na escola para trabalhar com as crianças, com os professores. Foi muito legal. Então, assim é, eu tenho um aproveitado as coisas que vivi no mestrado, para fazer com que essas coisas funcionassem também dentro da escola.

5.6.2 Semíramis Corrêa - Possibilidades do mestrado: expandindo o olhar sobre a Educação Infantil

Eu entro no mestrado, nesse boom da Base Nacionais Comum Curricular. Já era uma pessoa que já atuavam muito tempo na Educação Infantil, já era mais de 10 anos. Então eu acho que a minha escolha no mestrado, formação continuada, vem nesse lugar de entender que a Educação Infantil não era um lugar que só de cuidar. Ele é um que é um lugar que o cuidar, não está dissociado ensinar, do trabalhar, de ter objetivos.

Quando a gente tem esse entendimento, eu começo uma atuação de Educação Infantil tendo esse entendimento que a Educação Infantil não é só cuidar. Eu acho que quando eu vejo que esse lugar, é um lugar que de potência, de atuação realmente muito potente. E que quanto mais a gente está com as crianças pequenas, mais a gente tem que estudar.

O meu contato com as professoras, enquanto eu fiz a pesquisa e a produção dos dados, foi muito legal assim. Isso foi muito importante para eu quebrar um olhar pré-concebido das coisas das coisas: “Ah por que elas não fazem, elas sempre fazem assim? Por que que elas fazem daquele jeito? A gente faz tantas possibilidades”. Eu também estava muito com aquele olhar imbuído, de uma abordagem pedagógica também, porque o lugar que eu trabalhava se inspirava numa determinada abordagem e aí atuava a partir daquilo dali.

O segundo ponto foi quando eu fui fazer a produção dos dados que eu fazia oficinas com as professoras. Quando eu fui conversar com as professoras, o caminho das oficinas foi um caminho bem bacana, porque não era assim, eu ia lá e ofertava a oficina. Eu tinha uma temática muito maior.

Era muito legal, porque cada lugar que eu conhecia eu encontrava professoras distintas, e que tinham muitas características daquele lugar onde elas estavam ali, daquela comunidade e aquela comunidade ditava muito a docência delas. Alguém dizia ser daquele jeito, e daquele jeito elas seguiam fazendo ano após ano. E eu sentia nelas, muita vontade,

então o que eu levava? Eu levava materialidades para as oficinas e mostrava outros caminhos. Mas eu não queria que ele se tornasse uma receita. Eu queria que elas depois disso procurassem estudar e seguir com essa formação continuada que eu estava indo nesse lugar. Estava dando um pontapé inicial nas possibilidades que elas poderiam criar com as crianças.

A gente também tem que parar de pensar nessa ideia, assim que tudo que é de fora, é que é bom e o que a gente faz, é ruim. Não! E o que a gente faz aqui? O que a gente tem de bom, né? O que a gente cria, o que essas professoras da escola pública criam. Então era um movimento um pouco nesse sentido. E aí constitui essa, essa dissertação e eu deixei em aberto. E eu dou continuidade no doutorado, novamente dando uma pausa. Assim eu volto em 2019, eu começo a olhar para a arte com outros olhos.

Quando ingresso no mestrado eu saio do trabalho com as crianças ao mesmo tempo. E eu fico um ano e meio sendo bolsista. Então eu me dedico totalmente para a pesquisa. E aí como docente, eu me encontro com a formação de professores. E aí o é o meu caminho, eu saio do mestrado e vou trabalhar no curso de formação de professores. Eu vou dar aula no curso de pedagogia na UERGS e fico dois anos como professora colaboradora e aí eu não voltei a atuar com as crianças.

Quando eu voltei, que foi no ano passado, eu já voltei quando orientadora. Perto das crianças, mas não atuando com as crianças. Então não tenho relato da minha prática com as crianças. Às vezes eu fico pensando “se eu tivesse com as crianças, eu faria tal coisa”.

Mas o que o mestrado me traz de novidade, digamos assim, né? Ele me traz essa vivência de estar dando aula para futuras professoras. E tem uma importância imensa, porque aí eu vou lá trabalhar com disciplinas do campo da Educação Infantil, numa condição de professora mestra, pesquisadora, fazendo esse gancho com as coisas que são necessárias. Porque a gente tem que pensar que esses alunos têm uma formação inicial, então o duro da forma, eles precisam saber, precisam conhecer.

Eu sempre digo, eu sou da Educação Infantil e lá na escola hoje eu atuo com o primeiro ano que alfabetização, não é meu campo de conforto, tem muitas questões ali, eu tive que estudar, retomar algumas coisas. Eu nunca gostei de alfabetizar, nunca gostei de alfabetização, era meu campo. Atuo com duas alfabetizadoras maravilhosas, confio plenamente no trabalho delas. Qual é o meu papel quanto orientador? Elas são tão alfabetizadoras que elas tinham aquilo muito assim muito engessado. E o meu papel foi ir quebrando essas amarras: “Vocês podem jogar, vocês podem fazer isso. Faz que vocês vão ver que vocês vão ter um resultado melhor da frente”. As questões técnicas da alfabetização, eu

precisei estudar porque não era o meu campo de atuação, meu campo de atuação sempre foi o e fazer infantil.

Eu sempre disse isso para os meus alunos da formação: “saíam dos lugares comuns que são o que a gente já conhece e criem modos de ser professor. Isso é professora, me dizia muito durante a escrita da dissertação: “inventas o teu modo de ser pesquisadora, porque tu inventas o teu modo desse docente., ele é o único, ninguém faz igual”. Pode ter a mesma formação, ir para mesma formação pedagógica do meio do ano, ler a mesma coisa, mas o que vai ditar o teu ser docente é um grupo que tu tá. As crianças que tu tá, se tu te abres para isso. E se tu entendes isso, quando a gente consegue entender. É de uma leveza tão grande do criar tua docência.

Porque tu não se sentes amarrada, tu não se sentes cobrada. Tu não precisas ter controle de nada porque a docência não se faz a partir do controle. A docência não se faz solitária, se faz no coletivo. E, o que é o coletivo dentro de uma escola? É os teus pares, é as crianças, é os seus colegas. É tudo, é o teu espaço, é o teu ambiente, teus materiais. É aí que a gente constitui a docência da gente, um modo de estar na escola.

Mas a gente precisa se abrir para isso também e não é um movimento fácil. Porque a gente é formado ainda num sistema de que a gente só é um bom professor, se a gente tem o controle de tudo. E quando a gente passa a entender que a gente não precisa ter o controle de tudo e quer e não é, se deixar levar no oba-oba, não. É que as nossas intencionalidades, sim, elas são importantes. A gente passa a viver uma docência mais leve, então isso faz uma diferença imensa e enorme. Assim, em tudo, na relação que tu vai ter com os teus planos, com a prática e com os teus alunos.

5.6.3 Adriana Rorato - Quando abrir um mestrado aqui em Bagé, eu vou fazer

Minhas especializações foram a distância porque naquele momento aqui não tinha nada que me chamasse atenção. A UERGS ¹⁵às vezes tinha, mas era no horário de trabalho e aí eu não conseguia conciliar o trabalhava 40 horas já. Claro que eu sempre quis fazer mestrado, a outras colegas fazendo mestrado viajando bastante, algumas na UNIPAMPA Jaguarão, na UNIPAMPA Uruguaiana, mas eu não me via fazendo mestrado fora de Bagé, pela minha conjuntura de trabalho e de vida, naquele momento não enxergava assim. Não tinha opção de abandonar. Nenhum turno da minha carga horária, porque eu precisava do meu salário. Então eu disse: quando eu abrir um mestrado aqui em Bagé eu vou fazer.

E aí de repente, vem o mestrado aqui e aí só se falava nisso, né? “Ah, vai abrir mestrado na UNIPAMPA”. Mas era o mestrado diurno e aí eu já pensava: Gente, o que eu vou fazer se eu passar? Como é que eu vou dar conta, né? Vou fazer esse Processo seletivo e se eu passar depois eu vejo.

Com uma ideia de fazer uma pesquisa ligada à supervisão ligada ao que eu exercia naquele momento e que eu vinha também da Secretaria, atuando com os supervisores, então a minha proposta era a partir daí, pensar em gestão democrática. Como era o papel da supervisão nesse contexto, meio por aí. Fiz uma coisa que eu digo para todo mundo não fazer, me rebentei trabalhando e fazendo um mestrado, não pedi redução de carga horária, só me afastava nos turnos em que eu tinha aula. Então eu trabalhava integral, ainda cobri a licença-maternidade da minha diretora, e fiquei sozinha. Adoecei.

Esse período foi muito assim, como eu vou te dizer? Foi muito intenso, só o mestrado em si era o que me dava lucidez, era o que me ajudava ter. Mas isso me adoeceu profundamente assim, no final do mestrado, eu entrei em depressão, fiquei afastada por 1 mês e meio da escola. Para tentar terminar minha dissertação.

Eu fui das poucas que não tinha vínculo, que não tinha vínculo nenhum com a Unipampa – eu também – Então a gente tem isso em comum. Embora fosse daqui, eu fosse de Bagé, eu não tinha esse trânsito fazia alguns anos que eu já estava afastada do meio acadêmico. Eu tinha me formado em 2011. Eu tenho mestrado, eu fiz duas pós-graduações, mas era uma distância, o mestrado é outro universo. Então eu caio lá, assim: artigo científico, publicação e evento, qualificação, todo aquele outro meio muito mais profundo do que eu vivi na graduação. Mais denso, mais crítico, mais exigente. Mas eu tenho assim, me aquece o peito, quando eu falo sobre isso, porque para mim é um divisor de águas na minha trajetória profissional, eu

¹⁵ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

cresci muito, como profissional e como gente. Porque embora com a dores, embora tudo isso, eu acredito muito que as dores fazem parte que a gente precisa aprender com elas, né? A vida não vai ser feita só de felicidade.

Tu tá aqui, longe da tua casa, né? Longe da tua filha. Por que tu tens um ideal, tem uma busca, tu quer contribuir para que esse mundo se modifique, né? E eu também tenho. Então, eu acredito que tudo isso vem para somar, vem para contagiar os outros, para tudo isso que a gente acredita. Para ser a transformação.

Então eu quis trazer uma das experiências do sensível que foi o diário terapêuticos que elas nos propuseram, então era bem isso a gente tinha espaço para a partir das leituras da educação a partir das leituras da educação estética ambiental. Também nos repensando enquanto pessoa, o que a gente está vivendo naquele momento, como a gente está se sentindo e o que isso faz a gente repensar a nossa pesquisa, e a nossa prática enquanto profissional.

O que entristece-me a vida hoje? E aí o tempo, os desafios de gerenciar isso tudo, né? Então poder falar sobre isso também dentro da universidade e pensar que outros colegas estavam passando por isso. Que ela não era uma questão só a minha, se fortalecer. Essa frieza que às vezes o meio acadêmico tem é tipo, não lá dentro, eu tenho que parecer forte lá dentro, eu tenho que dominar tudo, porque agora eu sou mestrando. Sou poderosa e não posso demonstrar fraqueza. Não gente, eu sou ser humano, não é fácil para ninguém.

Eu ando quis trazer dois momentos marcantes que foi, no final do primeiro ano de mestrado. A nossa ida para a ANPED Sul, em Porto Alegre. E aí foi um momento muito importante, porque a gente foi de van até Porto Alegre, que a gente ficou no hotel juntos. O pessoal enfrentando aquela tensão de apresentar um trabalho, né? Alguns apresentando até verdade da qualificação. Então eu lembro claramente a gente conversando, e o Bica dizia “vocês cheguem lá e reafirmem o lugar de fala de vocês, e digam que vocês são da Unipampa, Bagé, da primeira turma do mestrado” – Tipo assim, antes de qualquer coisa, vocês sinalizem que o Pampa está começando um PPG que já está trazendo trabalhos.

Acho que a pessoa não pode parar de estudar, é rico quanto a gente precisa ver, enxergar assim não é porque muito muitos e muitos professores deixaram dessa forma. A sociedade está mudando, a infância é outra, adolescência é outra, o mundo é outro. Muitos professores ainda querem continuar colocando o problema em quem chega e não escola, como ela está posta. Então, se a gente não está sempre enxergando essas necessidades de transformação para acolher o sujeito que vem, para acolher a criança que chega a entender o que ela passa, para entender como ela aprende.

Agora, por exemplo, a gente está no contexto, não vou dizer pós-pandemia, mas assim, olha o pacto que esse período teve na vida dessas crianças e na aprendizagem dessas crianças. Como é que boa parte das minhas colegas, dos meus colegas, voltam para a escola e deseja que as crianças estejam naquele ponto em que elas esperam? Se elas não chegaram assim, é um problema delas e não meu, eu vou seguir trabalhando da forma que eu sempre trabalhei, porque o currículo está posto e elas têm que aprender isso. Não importa quem elas são.

Então eu penso que essa, sim, é uma cultura que a gente precisa, que a universidade, a pós-graduação, a formação continuada, são a válvula provocadora para que se enxergue que a escola precisa saber com a se adequar. A escola não é um dispositivo eternamente daquele jeito que ela é assim e ponto. Ela assim que foi assim e deu, ela precisa estar ali para os seus sujeitos.

E quem são os seus sujeitos? Aqui, são minha turma do período de pandemia, minha pré-escola do período de pandemia, a gente faz essa camiseta a partir dos desenhos deles. No final daquele ano. Eles são a razão da minha mudança. É por causa do que eles me mostram que eu vou buscar conhecimento, que eu vou buscar oportunidades, vivências que eu vou trazer para eles avançarem nos seus conhecimentos. Então, se eles não me conectar com essas pessoas, com os sujeitos, como eu vou transformar a escola se eu não enxergo quem habita essa escola, se não me importo com quem de fato são esses sujeitos?

Por muito tempo aqui para fazer o mestrado, quem morava em Bagé tinha que até Pelotas, que são 2 horas e meia de viagem, que pode fazer isso, além de trabalhar, né? Ou quem pode abandonar uma matrícula, ou pedir uma licença, ou se exonerar, para poder cursar o mestrado. A condição financeira também impacta diretamente, porque é uma escolha, não é? Por exemplo, quem vai até Rio Grande ou que vai até Pelotas é o investimento. Eu, por exemplo, não poderia ter feito isso, não conseguiria ter feito isso lá atrás, se não tivesse aberto o mestrado está aqui. Então é um cenário muito complexo, mas que eu acredito que a formação precisa tocar nisso e que já na formação inicial a gente precisa ter esse olhar, o professor precisa ser um sujeito inquieto, eu acredito nisso. Se o professor for no seu jeito acomodado, a escola vai ser mais do mesmo para o resto da vida.

Eu ministrei um componente na graduação como professora voluntária na UERGS, Docência, formação, identidade e contemporaneidade o nome da componente. E as discussões eram muito essas: professor não é vocação, docência não pode mais ser vista como uma vocação, como um exercício de amor, eu nasci para isso. Docência é uma profissão, docência exige profissionalismo. Dentro disso, o afeto faz parte, a relação humana faz parte, mas ela é muito mais do que isso, porque senão, a gente não transforma nada.

5.6.4 Jéssica Rosa Machado – Eu não esperava que fosse tão enriquecedor

Quando eu entrei no mestrado em 2018, a minha mãe que sempre me incentivou, ela queria que fizesse e eu fiquei “ah não sei” [...] Porque essa pedagogia que fiz a distância a gente não tinha base da pesquisa, eu não sabia nem por onde começar. E eu não fiz nenhuma TCC, foi um artigo. Então, eu dizia “ai mãe, eu tenho ex-colegas que fizeram e eu já fui pesquisar, não é assim, tem uma base, tu vai te sentir perdida. Isso, se conseguir entrar, sendo primeiro passo lá”.

E aí foi uma época assim, que começaram a publicar no Facebook, daqui a pouco uma colega [...] me mandou, também. Aí teve mais uma amiga, que inclusive ela já tinha tentado na primeira turma e não conseguiu e disse “vamos fazer”. Aí eu disse “gente que é isso é um sinal, só pode”. Aí vamos ter que fazer um pré-projeto e eu disse “o quê que é isso, por onde começa?” [...] Eu não sabia nada, mas eu me dediquei. [...] O que acabou acontecendo? Eu entrei, ela não. Pois é, era para minha coisa, né?

E aí assim eu também queria, mas eu achava que eu não ia conseguir, não é? Eu tinha feito especialização em orientação e supervisão educacional, fiz a distância. Não foi legal, porque, não vou dizer que eu não aprendi nada, porque a gente sempre aprende alguma coisa, não é? Tem que te dedicar e tem que ler tal, tinha uma prova, mas eu não tinha troca com ninguém. Diferente da pedagogia que foi teve prática, teve troca, tinha conversa, tinha apresentação de trabalho, fazia seminários, sabe? [...] E eu queria mais, e aí veio esse sinal de todo [...] e também queria porque a gente sabe que o nosso salário não é dos melhores. Aqui em Bagé mesmo, não mudou, mas prefeito quer que mude, com mestrado meu salário vai dobrar 100%. Então é um incentivo, tu te qualificar e para aumentar também.

Mas além de tudo, eu via a Semíramis, que se formou comigo no magistério, eu vi ela postando bastante coisa e assuntos, e ela é da Educação Infantil, a área da Educação Infantil, o chão dela é ali. [...] E eu dizia “Bah, esse mestrado deve ser muito bom”, comecei a olhar aí “ah, acho que eu vou tentar”. E aí vieram as gurias e a mãe, e eu disse “ah, eu vou tentar, é agora!” e entrei de primeira, mas assim, cá de paraquedas.

Olha, vou ser bem sincera contigo, eu esperava que – o mestrado – fosse enriquecedor, mas eu não sabia que seria tanto, porque assim tirando uma ou duas componentes que penei. Eu acho que, tudo foi muito bom para minha prática ou eu fiz escolhas boas, não sei. Mas, eu tentava escolher [...] algo que eu ia poder levar para a sala de aula. Eu

achei super enriquecedor, questão da prática pedagógica, metodologias ativas eu adorei e muita coisa dava para adaptar para a sala de aula.

5.6.5 Kelen Cruz - As inquietações me levaram a procurar um mestrado

Eu terminei a faculdade em 2004, e já me inscrevi numa especialização em Metodologia do Ensino Religioso. Na sequência, fiz a Psicopedagogia por também sentir essa necessidade. De compreender as dificuldades que existem na sala de aula. E aí eu passei por um tempo assim, num processo de formações na escola, de seminários, congressos, eu sempre gostei e fui participativa. Sempre procurei estudar.

Depois de um certo tempo, apareceu aqui em Bagé na UERGS, uma primeira turma da especialização em Gestão de Currículo e Formação Docente, eu já atuava em coordenação e tudo. Aí eu vi essa especialização e fui então buscar. Nesse mesmo tempo que eu concluo gestão de currículo e formação docente, em 2017, então, saiu o primeiro edital do Mestrado em Ensino. E aí eu digo, vou tentar, vamos lá, né?

Olhei, era a primeira turma, olhei o edital, olhando professores assim, eu não tinha esse contato, mas eu sabia que eu queria fazer alguma coisa dentro da formação de professor por também atuar como professores, né? Já estava na supervisão, e a então eu participei desse primeiro processo.

Sempre me marcou a questão do tempo, de cada do desenvolvimento da criança, então eu sempre procurei buscar cada vez mais compreender. A segunda especialização que fui buscar foi psicopedagogia, para tentar compreender assim essas dificuldades de aprendizagem que as crianças tinham em sala de aula. Sempre querendo mais.

Mas eu sempre fui muito inquieta, sempre fui atrás de mais e mais. Até assim os meus colegas diziam “ai tu não consegues estar quieta, vai descansar, vai aproveitar”. Aí terminei aquelas especializações e parecia assim, que ainda faltava alguma coisa. As pessoas até dizem “o que tu faz na Educação Básica? Vai procurar, ir para o ensino superior dar aula numa universidade”. Não estou dizendo que um dia quem sabe, mas gosto da Educação Básica, né? Acho que a gente precisa ter na Educação Básica, pessoas mestres e doutores.

Eu vejo isso como diferente, porque às vezes a gente vai fazer um mestrado, doutorado, a gente acaba se afastando, “aí eu vou parar para mim escrever, ai eu não vou trabalhar”. Eu sempre tive muitas dificuldades com questão de tempo, porque é muito difícil trabalhar e estar cursando o mestrado ou hoje trabalhar, está cursando um doutorado. Porque a gente precisa fazer pesquisa, a gente precisa das escritas e a gente trabalhando, o tempo se reduz ao final de semana e madrugada.

E além de tudo isso, ao lado de tudo isso a gente tem toda a nossa vida pessoal, não é? Eu tenho dois filhos, então assim, ó, que sempre para mim assim nunca foi um empecilho deixar de fazer alguma coisa, por ter filhos, eu acho que a gente consegue ter qualidade em acompanhar os filhos, né? Eu acho que tudo assim a gente consegue administrar, desde que a gente organize.

Então isso foi muito importante para mim, estar na escola e estar fazendo o mestrado porque eu conseguia, sabe, fazer essa ponte entre a universidade e a escola, entre teoria e a prática e hoje também no doutorado, a mesma coisa. Quando eu fui fazer, disseram assim “ah, mas tu vai ter tempo? Tu não pretendes te afastar para te dedicar?” Eu disse assim, não, até porque a minha pesquisa vai envolver os professores, vai envolver o meio ambiente de trabalho, então eu quero estar nesse espaço. Eu quero estar com o pé nesse espaço, onde vai ser também o meu lócus da pesquisa.

Pra mim, cursar o mestrado foi assim, uma experiência muito boa. A nossa turma, teve muito contato, a gente vivenciou muito todos os momentos, na sala. E o que nos enriqueceu foi essa diversidade que a gente tinha de pessoas, de áreas dentro do mestrado em ensino. Então isso foi muito rico, essa partilha de experiências que a gente teve durante toda a trajetória do curso. Os professores que tivemos, a forma com que foi apresentado, também o mestrado, porque a gente teve a experiência assim, de praticamente todas as disciplinas, nós temos dois professores atuando. Então isso é muito rico, porque ali nós temos duas pessoas que estão dividindo aquela disciplina, aquele componente com a turma.

Então, claro que a gente tem alguns momentos daquelas que são obrigatórias e outros caminhos, cada um toma conforme o interesse da sua pesquisa. Mas esse contato que a gente teve com todos, com as diferentes áreas, foi muito rico e isso trouxe uma experiência assim muito boa até para a própria atuação lá no meu trabalho. Essa troca com as colegas, essa troca com outros pedagogos, com professores de outras áreas.

Por exemplo, hoje eu estou supervisora, sou pedagoga e eu acompanho professores de todas as áreas do conhecimento. Por isso que eu digo, a gente tem algumas coisas negativas e a gente tem também coisas positivas dentro da pedagogia, né? Eu acho que esse leque que eu tenho de acompanhar, por exemplo, professores de diferentes áreas, enquanto ele é desafiador, porque a gente é pela gente, não tem o conhecimento exatamente aquele conhecimento de conteúdo, por exemplo, do professor, que é licenciado naquele componente.

Mas toda essa questão de acompanhar o planejamento, projeto político pedagógico, os planos de ensino, todas as mudanças na educação. Nesse período, por exemplo, do nosso mestrado, a gente teve uma mudança que foi a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular, a

resolução estava quentinha, então foi algo assim que a gente discutiu muito dentro do mestrado. Ao mesmo tempo que estava se discutindo dentro de toda a educação brasileira, nos espaços das escolas, na graduação também. Então, dentro desses espaços foi muito rico. Porque, a gente estava vivenciando dentro das escolas, a gente também estava trabalhando todas as mudanças, todas as reformas, que aconteceram na área de educação, dentro dos componentes da história da educação. São coisas que [...] fazem parte do nosso dia a dia, porque o pedagogo [...] precisa compreender tudo isso, a gente não vai estar no hoje sem saber, não é tudo o processo de mudança que teve na história da educação. [...] Então, tudo o que aconteceu, a gente poder saber, compreender e poder também mudar, poder transformar alguma coisa dentro da nossa escola.

As especializações te dão uma visão mais restrita àquela área. Eu tenho a metodologia do ensino religioso que me possibilitou a minha atuação dentro da área. Eu fiz a psicopedagogia porque eu queria compreender [...] os meus alunos, suas dificuldades de aprendizagem, poder compreender melhor para lidar com os planejamentos e tudo mais, para aquelas crianças em sala de aula. Quanto a coordenação, porque a gente está na coordenação, a gente faz parte de uma gestão, então a gente também precisa compreender um pouquinho mais, saber mais dessa questão administrativa, então eu busquei (especialização) nessa parte da gestão, com esse leque da administração, orientação e supervisão.

Essas coisas vão aguçando e aí chega num momento que tá, mas e agora? Para onde que eu vou? Eu vou fazer outra especialização? Agora eu vou voltar para academia, mas de uma forma diferente, eu vou para pesquisa. Porque o que acontece, é que a gente acaba entrando para a sala de aula e para a escola, e [...] parece que o professor, ele, não abre esse leque para pesquisa. E quanta coisa a gente pode fazer em sala de aula? Então, quando o professor vai para um mestrado, ali ele percebe a importância da pesquisa. Porque quando eu fiz a pedagogia, lá em 2000, a gente não era instigada, não era motivado para pesquisa. Tanto que a conclusão dos nossos cursos eram relatórios. Se vai para uma especialização também não. Quando você vai lá para dentro do mestrado, parece que te abre assim, [...] porque aí aquele ambiente vai te proporcionar todas essas experiências.

5.7 COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS: TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DO MAE

Aqui trago a composição das motivações das pedagogas em buscar a formação em nível de pós graduação, *stricto sensu*, suas experiências como pesquisadoras e as

transformações que o mestrado proporcionou para as suas práticas e por consequência as marcas em sua identidade.

Algo latente nas narrativas, é que as pedagogas buscavam por mudanças em suas práticas, queriam de alguma forma fugir do ensino tradicional, e experienciar novas possibilidades de ensinar. Para elas o que aprenderiam nos componentes curriculares do MAE poderia ser aplicado no cotidiano e representava uma possibilidade, para continuarem conectadas e melhorarem o lugar em que trabalhavam. Esse aspecto pode ser percebido pelo locus de pesquisa, espaços onde já atuaram ou pesquisas com temática voltadas para formação continuada de professores, pensando em colaborar com seus pares.

A busca pelo mestrado, envolve **ir além das especializações**, as cinco pedagogas cursaram especializações com o intuito de ter mais propriedade em áreas específicas, buscar aprimoramento para atuar no setor ao qual estavam vinculadas no momento. Afirmam que apesar de já terem especialização, sentiam que ainda não era suficiente. Existiam inquietações com os dilemas vivenciados no cotidiano, uma vontade de ir além do que as especializações ofereciam.

Durante todas as conversas, sempre ressaltar achar interessante o fato de todas as pedagogas terem especializações, buscar o mestrado e ainda assim continuarem atuando na Educação Básica. Isso, porque muitas vezes temos a ideia de que lugar de mestres e doutores é apenas nas universidades. Entretanto, ficou evidenciado a necessidade de que o pesquisador na área de educação, precisa ter também o pé no chão da sala de aula e conhecer a realidade.

Kelen, menciona a questão das especializações não serem suficientes, similaridade entre todas as participantes. Em seu caso específico, em meio a atuação como pedagoga, ou seja, indo da docência (especialização em metodologia do ensino religioso e psicopedagogia) para a gestão e depois para a supervisão, fez com que ela buscasse formação na área em que estava atuando para ter propriedade daquilo que estava fazendo. A partir das suas inquietações, mais uma especialização não seria suficiente para as mudanças necessárias à educação. O mestrado vem então para concretizar o perfil do professor-pesquisador.

A Educação à Distância (EaD), carrega esse caráter de possibilitar que professores consigam aprimorar seus conhecimentos mesmo com a rotina corrida, já que não conseguem se deslocar para outras cidades em busca de formação. Além das distintas possibilidades de aprendizagem (DOMINGUES, 2019). Apesar disso, a conversa com as participantes mostra que existe uma certa insatisfação com a formação EaD. Suponho, que isso possa ocorrer devido à falta de interação entre colegas e professores.

Na opinião das participantes, a modalidade EaD, não trouxe essa troca de conhecimentos no momento da aula, não existindo a mesma interação que acontece no presencial, sendo muitas vezes, um processo solitário. É fato que conseguiram aprender especificidades da área em que estavam atuando, mas não foi totalmente suficiente para a prática. O que fez com que procurassem uma formação com maior nível, o mestrado.

Devido à complexidade e carga de estudo que o mestrado traz, as pedagogas também sentiram dificuldades no começo do processo, já que de um lado a Educação à Distância, foi importante para continuar os estudos e o aprimorando. Entretanto, o mestrado exige maior aprofundamento nas leituras, **rigorosa científica**. Como explicitado por Adriana e Jéssica, na graduação e especialização, não havia prática de **escrita científica**, então foi um processo de adaptação para a nova realidade.

Depois que escrevi esse trecho, fiquei pensando em como somos preparados nas formações que antecedem o mestrado. Apesar de ter tido contato com a escrita científica na graduação, vejo que só hoje sou pesquisadora de verdade. A técnica de pesquisar foi construída nos últimos dois anos no MAE. Entretanto, os avanços são visíveis e significativos. O MAE tem essa potência, conviver com pesquisadores de vários níveis de conhecimento e diversidade de área, como bem pontuou a Kelen, expandem a nossa visão para os muitos métodos de pesquisa, as temáticas abordadas por colegas e a possibilidade de ter esse olhar de fora contribui para o processo de pesquisa.

Outro aspecto relacionado ao ingresso no mestrado é explicitado por Adriana, ao mencionar o que o desejo estava condicionado ao local, queria que fosse em Bagé, pois a rotina corrida de trabalho, não permitia que ela se deslocasse para as universidades da região. Já para Jéssica, além de ser um desejo pessoal, sua mãe e amiga foram as principais motivadoras para o ingresso no mestrado, a partir disso ela deu o primeiro passo e se dispôs a aprender pesquisar.

Também aparece a questão da afetividade na narrativa de Clarice. Enquanto conversávamos, mostrou a placa com a foto de um aluno para contar a história de como entrou no mestrado. Ela contou que foi a primeira professora daquele aluno e, que em 2017 ele a procurou para comemorar sua conquista, estar se formando em engenharia, e a convidou para voltar no assentamento. A partir daquela visita, Clarice reencontrou vários alunos e amigos do início de carreira. Ela recebeu uma homenagem dos alunos com uma música. Aquela visita, mudaria totalmente a sua relação com a educação. Ela buscou o mestrado, para escrever sobre aquelas pessoas, sobre o relacionamento e o afeto.

A **afetividade** é uma temática bastante discutida na pedagogia, visto que a relação professor-aluno contribui para o processo de aprendizagem da criança, seu desenvolvimento

cognitivo e para a sua relação com a educação. A boa relação em aula, faz com que o aluno seja proativo e se relacione melhor com os conteúdos (VERAS; FERREIRA, 2010).

O capítulo anterior trouxe afetividade como um aspecto para a escolha pela formação em pedagogia, seja pela relação com a família, com professor ou com o público atendido pela pedagogia. Agora, surge como um aspecto que mobiliza para busca de novos caminhos na formação. Isso emerge na narrativa das participantes.

A Clarice recebe um convite de um dos seus antigos alunos para voltar ao assentamento onde foi docente no início de sua carreira. A partir dessa visita, ela vivencia momentos que a fazem sentir vontade de pesquisar sobre aquele ambiente, ela afirma que ¹⁶ *“Foi tudo uma questão de conexão do universo. E aí, quando eu pensei em escrever um projeto de pesquisa, eu pensei assim, mas eu quero falar sobre isso. Eu quero falar sobre essa vivência da docência na escola do campo”*. A questão do afeto ao lugar contribuiu para sua motivação de ingresso no mestrado.

A Semíramis, mostrou seu interesse em ingressar no mestrado pelo interesse que sempre teve pela Educação Infantil, em sua narrativa ela diz que *“a minha escolha no mestrado, na formação continuada, vem nesse lugar de entender que a Educação Infantil não era um lugar que só de cuidar. Ele é um que é um lugar que o cuidar, não está dissociado ensinar, do trabalhar, de ter objetivos.”* Ela continua *“eu acho que quando eu vejo que esse lugar, é um lugar que de potência, de atuação realmente muito potente. E que quanto mais a gente está com as crianças pequenas, mais a gente tem que estudar”*. A Semíramis traz esse olhar de afetividade pela Educação Infantil e une com as potencialidades da pesquisa.

Outro aspecto que as narrativas evidenciam, é a pedagoga **pesquisadora de sua prática**. Tardif (2014, p.37) já havia evidenciado que “[...] é bastante raro ver teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar”. Posto isso, é importante evidenciar que as participantes da pesquisa acham que é importante que exista essa conexão entre a universidade e a escola. A colaboradora Kelen, já aponta isso em sua narrativa quando afirma que ter mestres e doutores na Educação Básica, valoriza o ambiente escolar.

Segundo Tardif (2014), a partir dos anos 90 os pesquisadores começaram a ver a sala de aula como um ambiente com diversas possibilidades de investigação. Isso se evidencia na dissertação da Adriana, que realizou sua pesquisa com professores e funcionários da escola em que trabalha até hoje, com uma temática voltada a reinvenção do currículo escolar. A Kelen

¹⁶ Pequenos trechos de narrativa das participantes, sinalizados em itálico.

que trabalha em uma instituição privada, investigou sobre a contribuição do mestrado para a formação continuada dos professores de escolas privadas.

Já a Clarice voltou para a escola onde ministrou no início de sua carreira, buscando fortalecer a luta das pessoas do MST. A Semíramis ofereceu oficinas de confecção de brinquedos para professoras da Educação Infantil e a Jéssica ofereceu formação para que as professoras desenvolvessem habilidades no ensino de ciências. Elas ofertaram, a partir de suas pesquisas, possibilidades para dar visibilidade ou aprimorar os conhecimentos em áreas em que elas tinham interesse e viam necessidade de investimento.

Nas pesquisas de mestrado das participantes, nota-se que as temáticas estavam relacionadas à sala de aula, ao professor e suas inquietações com pedagogas pesquisadoras. Sendo a universidade, um ambiente que aproxima a ciência da realidade escolar, a **pesquisa** tem um papel importante para a construção da identidade das pedagogas, e esta foi possível no mestrado.

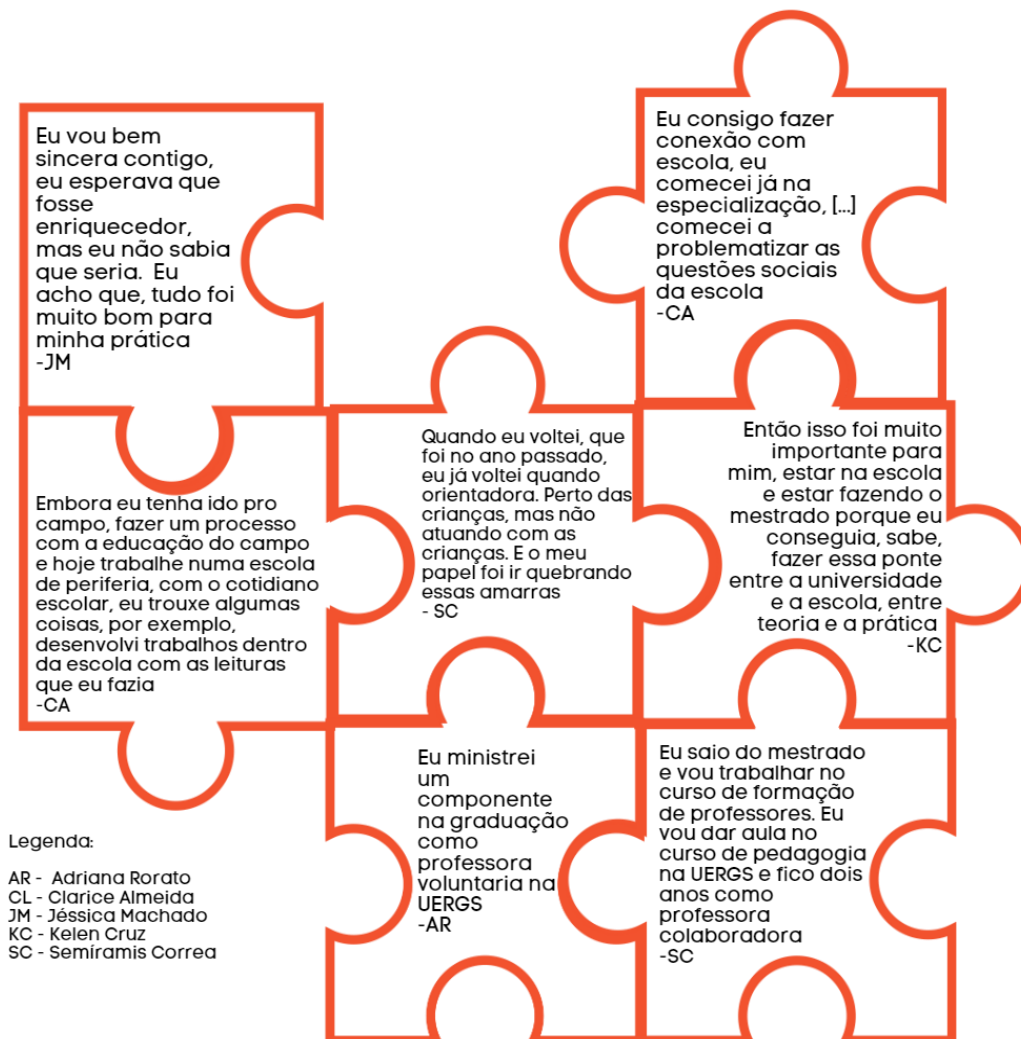
Soansolotti e Coelho (2019), afirmam que a formação continuada tem um papel para a transformação pedagógica e que isso tem relação com a identidade do professor pesquisador. Em concordância a isso, Libâneo (1998, p. 4) descreve que é:

A formação continuada [...], uma necessidade inadiável de desenvolvimento e atuação profissional, mas é preciso considerar alguns requisitos. Primeiro, a formação continuada precisa alavancar-se nas necessidades das escolas e dos problemas da prática identificados pelos professores. O Referencial Pedagógico proposto pelo MEC para formação de professores do curso normal diz sobre isso o seguinte: O desenvolvimento profissional permanente exige um processo constante de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário tanto que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, quanto que o professor tome para si a responsabilidade com sua própria formação. (...) É uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. (...) Pode acontecer tanto no trabalho sistemático interno à escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades.

Apesar de o reconhecimento da importância e necessidade de o professor estar em ambientes de formação continuada, o que ficou evidenciado a partir da conversa com cada uma das participantes, é que o mestrado se difere de maneira latente das demais formações continuadas, principalmente na construção da identidade.

Quando falávamos das mudanças após o mestrado em suas vidas profissionais, gerava um momento de reflexão. Um olhar para dentro de si, elas buscavam se enxergar no que eu chamava de “eu pedagoga antes do mestrado e eu após o mestrado”. De maneira unânime, elas consideram que o mestrado foi uma espécie de “boom” em suas vidas profissionais. A figura a seguir, traz as peças que evidenciam as transformações após o mestrado.

Figura 16 – Pedagogas no mestrado: mudanças na identidade



Fonte: Autora, 2023

As peças acima, representam as possibilidades que as participantes puderam vivenciar após a conclusão do mestrado, explicitando também a aplicabilidade das aprendizagens do mestrado em seus locais de atuação. Na sessão a seguir, trago maiores discussões sobre as transformações na prática das pedagogas possibilitadas pelo mestrado.

O mestrado não era apenas mais uma formação que iria sanar a necessidade de dominar uma área específica, ele abriu possibilidades e experiências transformadoras da realidade da Educação Básica. Para a Semíramis, foi uma oportunidade de aprofundar-se na sua área de interesse desde a formação inicial, a Educação Infantil. É interessante a forma que, ela como pesquisadora estimula outras professoras a serem ousadas em metodologias de ensino. Essa é também uma realidade para a Adriana, que envolveu sua escola na pesquisa de mestrado e proporcionou uma experiência para outros professores e colaboradores da escola em que trabalha.

A primeira turma do mestrado de 2017, por exemplo, pôde discutir sobre as questões inerentes à BNCC, uma mudança importante para a Educação Básica. Além disso, proporcionou que estivessem presentes em eventos, seminários, congressos, fazendo divulgação científica de suas pesquisas. A Adriana aponta a experiência de participar do ANPED, como um momento enriquecedor, proporcionado a partir do seu ingresso no MAE. A Semíramis e a Kelen, que também são da primeira turma, ressaltaram o quão significativo foi vivenciar as discussões sobre a BNCC (2017) durante as aulas do mestrado e vivenciar a prática das mudanças dentro da escola.

Para a Jéssica, o mestrado contribuiu para a atuação, na prática, para o seu fazer docente. Já a Kelen coloca o mestrado como uma ponte importante para a pesquisa. O acesso à profissionais de áreas diversas, contribuiu para a sua atuação como supervisora de professores de áreas distintas. Estar no MAE se mostra como um momento de experientiação, de enxergar a educação com outros olhos. Como alguém que vivencia o processo entre discutir a ciência com um olhar *stricto sensu* e vivenciar a prática no dia a dia.

Para Clarice, proporcionou a oportunidade de conseguir promover ações e projetos na escola em que atua. Pois o mestrado expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 23)

Considero que o mestrado foi fundamental para as pedagogas. Visto que a partir dele, elas conseguiram repensar suas práticas, refletir sobre novas possibilidades de ensino e de atuação dentro da sua respectiva área. Tardif (2014, p. 201) aponta isso como uma “possível colaboração entre ‘teórico e prático’, entre os pesquisadores universitários e os professores de profissão”. Nesse caso, as participantes possuem as duas vertentes.

Adriana, Clarice e Kelen, ambas da primeira turma, se mantiveram atuando na Educação Básica durante todo o mestrado. Consideram que essa fase foi desafiadora, devido à demanda de leituras, pesquisas e carga horária no trabalho. A carga horária de trabalho do professor, ou seja, 40 horas semanais, é um obstáculo para quem pretende ingressar no mestrado. Em contrapartida, as participantes Semíramis e Jéssica, foram bolsistas, puderam experienciar o mestrado tendo a possibilidade de dedicar-se para a pesquisa.

Para o professor, é desafiador que ela tenha que atender todas as demandas da escola, posto que muitas vezes as atividades ultrapassam a carga horária de fato estabelecida. Além de tudo isso, precisam se especializar, ser professor pesquisador. Para Gomes, Brasileiro e Lima (2014, p. 24), “essa situação faz com que o trabalho desse docente não possua uma identidade

própria, tendo que reorganizar a sua prática educativa para a tender a toda essa diversidade educacional”. Todas as exigências e limitação do tempo, acaba restringindo o acesso de pedagogas da Educação Básica à pós-graduação.

Dentre tudo o que foi explorado acerca das experiências, mudanças proporcionadas pelo mestrado, percebo que quando atrelado à identidade, as pedagogas tiveram a oportunidade de olhar para dentro de si como profissionais e eclodir em sua vida pessoal, profissional e social.

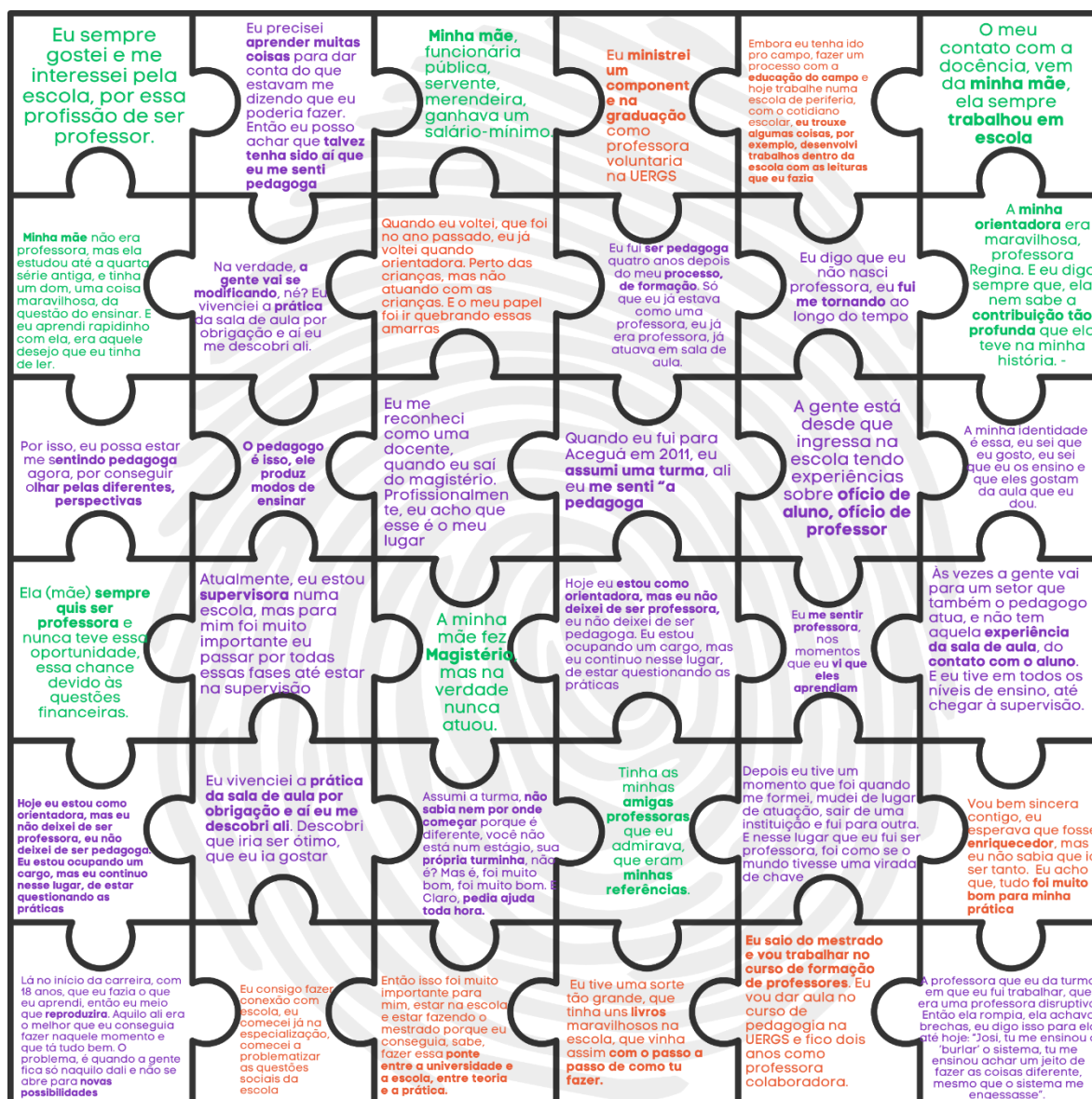
Nesse sentido, o mestrado se configura como um ambiente que promove a construção e amadurecimento dos saberes da formação profissional, adquirido:

[...] por ocasião da formação inicial ou contínua [...], o saber profissional dos professores não se constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências. (TARDIF, 2014, p. 293).

Antes os problemas da educação eram solucionados por pessoas que estavam distantes da sala de aula, algo que deixava a relação entre a universidade e a escola distante. Tardif (2014, p. 293) aponta que os saberes “práticos do ensino possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão”. Visto que após o mestrado elas passaram a analisar sua prática, terem mais autonomia na sala de aula, além de atuarem com mais ousadia. O mestrado potencializa a prática e enriquece os saberes docentes.

A seguir, trago uma figura com todos os trechos que representam os aspectos, as influências e as mudanças que o mestrado trouxera para as vidas das pedagogas. É a união de todas as peças, indicando o processo de construção da identidade das pedagogas mestres que atuam na Educação Básica e participaram dessa pesquisa.

Figura 17 – Identidade das Pedagogas e Mestras do MAE



Fonte: Autora, 2023

Conhecer todas as participantes e suas particularidades, foi um processo extremamente interessante e enriquecedor, eu diria que um mergulhar em suas histórias, imaginando em cenas aquilo que ouvia. Por muitas vezes, me via e sentia como aprendiz, ouvindo as histórias de vida de seu mestre (alguém que você admira). Cada história me fez enxergar algo diferente, uma profissão, várias faces e possibilidades.

Sou filha de pedagoga e neta de professora, cresci em uma escola e por um momento quis fugir da área da educação. Foi uma tentativa em vão, me formei pedagoga, tive um professor que me impulsionava, ingressei na pesquisa e agora escrevo, com os olhos lacrimejando. Viver a experiência de compreender a identidade de pedagogas com mais

bagagem e que estiveram um dia, no mesmo mestrado que eu, é ter em quem me inspirar. Afinal, quantas similaridades entre nós, estive “fora e dentro” das histórias de cada uma.

Clarice cresceu no interior, sempre teve gosto por ensinar e aprender. Sua mãe e professoras foram as principais motivadoras para sua escolha pela pedagogia. Parte de sua experiência como pedagoga, foi envolvida com as crianças da zona rural ou periferias. Durante as narrativas, sentia o carinho que ela tem ao falar dos alunos, dos desafios e experiências no cotidiano escolar. Ela também foi inspiração para um aluno, aquela professora que marca a história, sabe? Hoje ela está no doutorado, seu aluno também. O mestrado possibilitou que ela aproximasse seus interesses pelas causas sociais em ciência.

A Adriana, foi literalmente pega pela pedagogia. Durante toda a nossa conversa, os olhos dela brilhavam ao falar dos alunos, das experiências com as colegas da escola. Inicialmente a pedagogia era vista apenas como uma porta para o mercado de trabalho, mas virou paixão. Ela fala com carinho de como o mestrado foi um divisor de águas, uma realização. Existe um carinho pelo MAE e por tudo o que ele proporcionou. A partir da saída do mestrado, ela pôde dar aula no Ensino Superior e participar de uma equipe de professoras que oferecem assessoria para escolas. Durante a nossa conversa ela dizia que a sua identidade de pedagoga, é construída por seus alunos, sua prática.

Durante a conversa com a Semíramis, percebi uma pedagoga animada e apaixonada por crianças. Ela cresceu próximo a esse ambiente escolar e sempre soube qual seria seu lugar, com quem queria atuar. Apesar das múltiplas atuações do pedagogo, sua escolha sempre foi educação infantil. O mestrado foi um lugar para expandir esse conhecimento e contribuir com outras pedagogas, mostrando possibilidades de ensinar nessa área. É encantador como ela motiva outras professoras da escola onde atua, além de levar para a universidade onde atua como professora um olhar maduro para a educação infantil, com base em suas experiências.

A história da Kelen me chama bastante atenção, desde a infância ela já brincava de ser professora, uma brincadeira bastante comum. Só que a brincadeira era levada bastante a sério e ela então ingressa na educação, posteriormente na pedagogia. Ela é uma pedagoga que passou por várias das múltiplas funções. A partir do lugar de atuação, ela se moldou buscando especializações na área. Ela afirma a necessidade de o professor estar sempre se atualizando. Após as várias especializações, quis expandir seus conhecimentos, então o mestrado vem como essa porta de entrada para a pesquisa.

Durante a conversa com a Jéssica, ela mostrou um processo de escolha pela pedagogia bastante interessante. Inicialmente não era um desejo pessoal, a mãe dela sempre teve um papel

muito importante, desde a escolha pela pedagogia até o mestrado. Ela tentou por várias vezes fugir da educação, mas ao final da conversa se mostrava realizada em ser pedagoga.

No começo da pesquisa, comecei com várias ideias limitadas sobre o que é ser pedagoga e o processo de construção da identidade. Achava que encontraria em todas as narrativas, algo como “eu sempre quis ser pedagoga”. Porém, ao longo da pesquisa, percebi que os caminhos e motivações são os mais diversos. Achei também, que encontraria algo bem fechadinho sobre como a identidade se constrói. Todavia, o que encontrei foram diversas possibilidades e elementos que podem influenciar a construção da identidade das pedagogas.

O primeiro elemento que se manifestou, foi a influência da família e os professores, ainda na escolha da formação em pedagogia. Após a formação inicial e o início da prática docente, destacaram o compartilhamento de experiências entre pares e os saberes docentes, a relação professor-aluno, a prática vivenciada no cotidiano escolar e a afetividade. Há ainda as especializações, que agregam a partir dos seus interesses em áreas específicas. O mestrado traz como elemento a pesquisa, as pedagogas pesquisam sua própria prática e vivenciam novas fases em suas vidas profissionais.

Analisando todo o processo de pesquisa e percebendo o quanto o mestrado impactou na identidade das pedagogas, fiquei pensando nos impactos em minha identidade como pedagoga. A Layse que passou pelo mestrado vai carregar marcas identitárias daquilo que aprendeu ao longo da pós-graduação. Alguns componentes ajudaram na minha mudança de mentalidade, apesar de muitas vezes não me sentir totalmente integrada na turma.

Aprender sobre metodologias e aprendizagem, me fez enxergar nas possibilidades que terei para trabalhar na sala de aula, seja na Educação Básica ou Ensino Superior. Nas aulas eu refletia sobre como foi o meu processo de formação e, em como eu poderia fazer diferente daquilo que vivi. Não vou esquecer da componente de leituras dirigidas, discutimos sobre alguns métodos de pesquisa e ao aprender a fazer perguntas que fossem realmente eficientes para a pesquisa, foi como um *boom* para esse meu lado pedagoga-pesquisadora. Além da matéria de produção científica e revisão de literatura, que fez entender muito mais sobre o processo de ser pesquisadora. Não desmerecendo nenhuma outra componente, todas foram de extrema relevância para o meu processo de formação como mestra em ensino, mas essas são as que carrego no peito.

Diante de todas as experiências vividas no MAE, o que mais me fez amadurecer como pessoa e como profissional, foram os momentos de orientação. Ter orientadora e coorientadora, fez com que o processo tivesse muita riqueza de conhecimento pra mim. Foram momentos de convergência e divergência, claro, mas a aprendizagem proporcionada por ter acesso à bagagem

de conhecimento das minhas orientadoras, me marcou. Em muitos momentos, me pego reproduzindo a forma como elas corrigem um trabalho, olhando os mesmos detalhes e comentando como elas fariam.

Apesar de ter uma orientadora pedagoga e uma coorientadora da área de química, a bagagem que foi construída durante todo o processo, foi me tirando da zona de conforto. Reconheço, poderia ter sido bem melhor, mas as mudanças serão levadas durante toda minha jornada, daquilo que vou repetir e daquilo que não posso repetir no processo.

Não poderia deixar de mencionar da minha relação com os colegas de mestrado, ser de outro estado certamente fez com que eu me sentisse um pouco deslocada e acanhada. Apesar disso, conheci colegas com diversas personalidades, diversas pesquisas e era muito rico compartilhar experiências, medos e conquistas.

Considero que o MAE me trouxe lições de vida que eu não teria aprendido se passasse em qualquer outro PPG, tinha que ser no MAE, tinha que ser no sul do país. Foi desafiador e muitas vezes houveram momentos de lágrimas, afinal, o mestrado muitas vezes traz esse tom mais solitário. Entretanto, como disseram as pedagogas que participaram dessa pesquisa: O MAE é como um *boom* profissional, ele marca e aquece o peito, pelas possibilidades que traz.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Durante a realização dessa pesquisa, busquei compreender o processo de construção da identidade das pedagogas, a partir da história de cada uma delas. Dando visibilidade para a forma de ser, os interesses e os caminhos percorridos, por estar contando a história de cinco participantes, que estão em processo contínuo de mudanças pessoais e profissionais, ou seja, é um processo de construção de suas identidades. Portanto, não há possibilidade de tratar essa dissertação como um ciclo fechado.

Esse estudo teve como objetivo, identificar os elementos identitários das pedagogas mestres egressos do Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA que estão em exercício na Educação Básica a partir das narrativas. Bem como analisar nas narrativas que evidenciam aspectos da formação continuada, que anunciam contribuições do curso de mestrado acadêmico em Ensino na construção da identidade das pedagogas e compreender a articulação entre os saberes docentes e à construção da identidade de pedagogas. A partir das várias histórias, evidencia-se que as escolhas e motivações levaram todas as pedagogas para o mesmo lugar: o Mestrado Acadêmico em Ensino.

Esta pesquisa me permitiu compreender que a identidade das pedagogas egressas da UNIPAMPA que participaram dessa pesquisa, está envolta aos desafios do aprender a ser pedagoga. A formação inicial, os processos de mudança e amadurecimento, estar em constante aprendizagem. O ingresso na docência, a prática, à formação continuada e a pesquisa, todos elementos potencializadores para a construção identitária.

Um dos elementos importantes para a construção identitária das pedagogas mestres, diz respeito as **influências de familiares, professores e do contexto**. Todas elas iniciaram na **docência**, isso para mim foi um elemento extremamente importante para construir a identidade. Se mostrando como base para compreender o ambiente escolar, o comportamento do aluno e a relação entre escola e família. Isso me fez refletir sobre a importância que o pedagogo tenha o primeiro contato com o mercado do trabalho, iniciando na sala de aula. Pois, vivenciar os desafios enfrentados pelo professor contribui para uma atuação com excelência na gestão, orientação, coordenação etc.

A relação com outras pedagogas, no início da carreira, também foi importante para a construção de suas identidades. Visto que geraram marcas em suas vivências, pois foram aprendendo a ser pedagogas a partir da convivência com os pares, muitas vezes até repetindo a forma de atuar, de lidar com o ambiente, como uma forma de inspiração. Até que com o tempo e as experiências vividas, se permitem ousar e ser elas mesmas.

Enquanto contavam as experiências e desafios pude relacionar com os saberes docentes que Tardif (2014) que aborda em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*

que a construção da identidade do pedagogo é marcada pelo tempo, importante nas modificações da identidade, isso porque durante todo o processo de atuação elas vão amadurecendo enquanto vão aprendendo a trabalhar, a atuar em sua área.

Nas narrativas, me saltaram aos olhos principalmente os saberes da experiência e saberes da formação, considero que esses foram os mais evidentes durante a pesquisa. O processo formativo foi importante para construção da identidade, pois as participantes foram amadurecendo profissionalmente a partir dos conhecimentos adquiridos. Principalmente no que diz respeito a importância da formação no MAE. Que como já evidenciado, trouxe para a carreira das participantes mudanças na prática, enriqueceu a atuação independentemente do campo da pedagogia em que atuam. A formação contribuiu, ainda, com subsídios para os saberes da experiência.

A formação inicial proporcionou o primeiro contato com a docência, mas foi na prática, com o passar dos anos de profissão que elas foram conquistando mais confiança na atuação. Algo que ficou claro, para mim, a partir das vivências com as pedagogas, é que quanto mais experiência elas tiveram em sala de aula, orientação e supervisão escolar, mais suas identidades se concretizaram na pedagogia.

Cada experiência que elas tiveram com outras pedagogas, serviu para que elas aprendessem formas de ensinar. Possibilitando que, depois construíssem seu próprio método a partir de suas vivências com seus próprios alunos. É a vivência do cotidiano que faz o pedagogo ser quem é. Cada contexto vivido é intrínseco para a construção da identidade.

Os saberes curriculares e disciplinares, emergem nas narrativas quando as participantes relatam que mudar de instituição proporcionava maior liberdade para atuar. Fiquei pensando na importância de atuar em um ambiente onde profissional e escola estão alinhados. Isso é importante para que as pedagogas não ficassem engessadas. Como pedagogas mestres, percebi que elas usaram dessa liberdade para estimular suas colegas de trabalho a arriscarem de levar algo novo para a sala de aula. Além de impulsionar profissionais que ainda não estavam formadas.

Vejo isso como algo importante, porque leva a pedagogia para além de apenas uma área de conhecimento. É como se a identidade da pedagoga e a identidade pessoal se unissem, como algo homogêneo que as acompanha em toda a jornada de vida.

A identidade da pedagoga é, portanto, algo que se constrói ao longo da trajetória: como docente, na supervisão escolar, na orientação educacional, em espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre outros. A **experiência** é algo que muda constantemente, a visão sobre determinada área e situação a educação pode passar por modificações. Portanto, os

saberes docentes e o processo de construção da identidade da pedagoga andam lado a lado e permanecem em construção.

Atuar na educação exige do profissional atualizar-se para acompanhar as transformações que acontecem. O mestrado é aspecto importante para a construção da identidade da pedagoga. Pois ele amplia o olhar para a educação a partir da **pesquisa**. Fazendo com que as participantes possam olhar para si, se autoanalisar e promover mudanças que vão melhorar a sua atuação profissional.

Ao chegar no final dessa pesquisa, acredito que os objetivos propostos inicialmente, foram alcançados. No entanto, percebo que ainda há grande necessidade de ampliar a discussão, pois as questões da identidade da pedagoga são impactadas pelas modificações em suas diretrizes, pelo currículo de formação inicial, formação continuada, bem como a prática docente.

Tudo isso se evidencia como aspectos que influenciam a identidade da pedagoga. Recomendo que mais estudos sejam realizados para ampliar a compreensão sobre a construção da identidade da pedagoga, tornando a discussão mais robusta. Tendo como possibilidade, de pesquisa compreender como a identidade de pedagogas mestres se difere de pedagogas que não possuem mestrado. Outra possibilidade a ser explorada, é compreender a construção da identidade de pedagogas que não possuem experiências na Educação Básica, por já se inserirem no mercado de trabalho, atuando como pedagogas em outras funções, podendo ser em área social, empresarial ou hospitalar.

A experiência vivida como pesquisadora, fez com que minhas características de pedagoga-pesquisadora começassem a se estruturar. Realizar uma pesquisa narrativa com participantes que possuem a mesma formação que eu, foi um processo acompanhado por complexidades e desafios. Nessa pesquisa, pude amadurecer enquanto vivia todo o processo de pesquisar, compreendendo que é colocando a mão na massa que se amadurece como pesquisador. Finalizo essa dissertação, afirmando que a minha identidade como pedagoga e pesquisadora permanecerá em construção, como dito, ainda não é o fim dessa pesquisa, durante a escrita dessas considerações surgiram novas ideias, ou melhor, novos *puzzles*...

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Samara Gomes; PAES, Valquíria Normanda; REIS, Sônia de Oliveira Maria Alves de Oliveira. Presença e atuação de mulheres mães na universidade: dialogando com professores/as e alunas. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. 2, p. 150-174, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8026>. Acesso em: 13 Set. 2021

ANDREOTTI, Azilde L. O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. HISTEDBR. Projeto, v. 20, p. 1930-1945, 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 6 Nov. 2022

ALMEIDA, Clarice Gomes de. (Re) encontros que tramam existências: educação comunitária e educação formal no assentamento conquista da fronteira (Hulha Negra, RS). Dissertação de Mestrado. Bagé, Rio Grande do Sul. 70p. 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4756>. Acesso em: 24 Mar. 2022

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, p. 187-206, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66134>. Acesso em: 12 Set. 2022

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus editora, 2005.

ANZUL, Margaret *et al.* **On writing qualitative research: Living by words**. Routledge. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

ARANTES, Ana Paula Pereira; ABOU GEBRAN, Raimunda. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, v. 6, p. 280-294, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/1643>. Acesso em: 16 Ago. 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BERGER, Thamiris Christine Mendes. **Configurações identitárias do professor formador de docentes**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2731>. Acesso em: 06 Jun. 2021

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 23 Maio. 2022

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 Maio. 2022

BRASIL. Decreto nº 8529, de 02 jan. 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União.** Publicado em 4/1/1946, seção 1, p. 113. 1946b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946>. Acesso em: 26 Jun. 2022

BRASIL. Decreto Lei Nº 8.530, de 2 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: 26 Jun. 2022

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 23 Maio 2022

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 24 Maio. 2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006.** Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 24 maio 2022

CIAMPA, Antonio da Costa. As metamorfoses da “metamorfose humana”: uma utopia emancipatória ainda é possível hoje. In: **Comunicação apresentada no Simpósio Metamorfoses da Identidade no mundo contemporâneo do XXVI Congresso Interamericano da SIP.** 1997. p. 1-5.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael.. **Pesquisa narrativa:** experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. Narrative and education. **Teachers and teaching**, v. 1, n. 1, p. 73-85, 1995. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135406095001010106>. Acesso em: 04 Maio 2022.

CORRÊA, Semíramis Martins. **Ciranda da vida que gira e faz girar a roda” do brincar como experimentação de devires docentes na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Bagé, Rio Grande do Sul. 55p. 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5320>. Acesso em: 26 Mar. 2022

CRUZ, Giseli Barreto da. O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. **Tese de Doutorado**. PUC-Rio. 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11787/11787_1.PDF. Acesso em: 16 Ago. 2022

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 9 Jul. 2022

DEWEY, John. **Experiência e Educação**, trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo. Ed. Nacional. 1976.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no estado de Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 7, n. 14, p. 91-106, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855/5474>. Acesso em: 21 Mar. 2023

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, C. **A construção de si pela atividade de trabalho**: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012

FERNANDES, Joane de Sá. **Formação, identidade docente e os dilemas no exercício da profissão**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Campina Grande, RIO Grande do Norte. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5149>. Acesso em: 17 Nov. 2021

GERVASIO, Kelen Cristina da Cruz. **Professores-mestres**: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. Dissertação de Mestrado. Bagé, Rio Grande do Sul. 184p.2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4754>. Acesso em: 24 Mar. 2022

GOMES, Stephanie Silva Weigel; BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira; LIMA, Phabyanno Rodrigues. Identidade profissional e trabalho docente: o que dizem os professores dos cursos de licenciatura do IFAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 7, p. 23-36, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3496/pdf>. Acesso em: 11 Dez. 2022

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42027>. Acesso em: 23 Nov. 2021

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978> Acesso em: 27 Jun. 2021

KOHATSU, Lineu Norio *et al.* Preconceito e discriminação entre alunos do ensino médio. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 2, p. 178-195, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/193450>. Acesso em: 22 Ago 2021

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* Entrevista com o professor José Carlos Libâneo –O curso de Pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEL/article/view/4250>. Acesso em: 17 Nov. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo. **Revista de Educação da AEC**, v. 27, n. 109, 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada-libaneo.doc>. Acesso em: 17 Nov. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2074/1726>. Acesso em: 16 Ago. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. Cortez editora, 2010

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022

MACHADO, Jéssica da Rosa. **Formação continuada de professores: proposições para o ensino de ciências da natureza nos anos iniciais**. Dissertação de Mestrado. Bagé, Rio Grande do Sul. 118p. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/5567>. Acesso em: 23 Mar. 2022

MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172625>. Acesso em: 11 Jun. 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939–2019). **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 16 Ago. 2022

MELLO, Dilma. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando**

espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. Tese (Doutorado em Linguística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. 225 p. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13809/1/Tese2003.pdf>. Acesso em:

MOREIRA, Jeferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 12 Set. 2022

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 14 Nov. 2022

OLIVEIRA, Maria Diná Cavalcante de. **Mãe como alfabetizadora do filho**. 2007. 54f. – TCC (Monografia) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Centro de Treinamento e Desenvolvimento, Curso de Especialização em Psicopedagogia, Fortaleza (CE), 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42027>. Acesso em: 12 Nov. 2021

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 28 Jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2015528, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057>. Acesso em: 12 Set. 2022

RAMOS, Valéria Bueno de Castro. **O Brasil ensina a ser brasileiro?** Um passeio da disciplina de história pelo multiculturalismo brasileiro. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1606399897_ARQUIVO_80141b4e7fff809e637b1d860b568f99.pdf. Acesso em: 25 Ago. 2021

REGLY, Marinete Pinheiro. Reflexões sobre a formação e a identidade profissional do pedagogo escolar. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 6, p. 104-120, 2021. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/66>. Acesso em: 21 Set. 2022

RORATO, Adriana. **A inovação pedagógica nos (entre) lançamentos curriculares da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares**. Dissertação de Mestrado. Bagé, Rio Grande do Sul. 168p. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/4758>. Acesso em: 31 Mar. 2022

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 101 n° 258 (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4627> Acesso em: 11 Jun 2021.

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares, Barra do Garças**, n. 3, p. 205-219, 2019. Disponível em:

<https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2019/09/16-O-CONCEITO-DE-FORMACAO-CONTINUADA-SIMONE.pdf>. Acesso em: 17 Nov. 2022.

SANTOS, Samuel Rodrigues dos. **Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.88>. Acesso em: 10 Out. 2022

SILVA, Geany *et al.* Dificuldades encontradas pelos alunos no momento da transição do Ensino Fundamental i para o fundamental ii. **Revista Inclusiones**, p. 505-520, 2019. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1927> Acesso em: 25 Jun. 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Katheryn Woodward. 15ª ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2014

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 3, p. 99 a 101-99 a 101, 1999. Acesso em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7639>. Disponível em: 07 Jun. 2021

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/** Maurice Tardif. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013> Acesso em: 05 Jun. 2021

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, p. 219-235, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mFY9kNRcyMxMVzRKpwBCJLN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 Nov. 2022

APÊNDICE A

Convite para participação na pesquisa

Prezada professora xxxxxx, espero que esteja bem.

Me chamo Layse Shuellen Oliveira, sou pedagoga e acadêmica no Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA. Sou natural da cidade de Araguatins no estado do Tocantins, sou filha de pedagoga e neta de professora aposentada. Sou formada em Pedagogia em 2020, estou morando em Bagé, desde abril de 2022. Sou orientanda das professoras Crisna Daniela Bierhalz e Renata Lindemann.

Estou entrando em contato, pois gostaria de convidá-la para participar da minha pesquisa que tem com o título “*Narrativas em pedagogia: perspectivas da construção de ser pedagoga a partir da experiência*”. Busca discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na Educação Básica.

A sua participação na pesquisa será por meio de uma entrevista narrativa, onde nos encontraremos presencialmente, em local e horário de sua disponibilidade. Para essa ocasião, gostaria de pedir-lhe (se possível), para levar fotografias e/ou objetos que possam contextualizar a conversa sobre sua trajetória e experiências como pedagoga e no MAE.

Como forma de devolutiva, antes da defesa realizarei uma roda de conversa com todas as participantes da pesquisa, na sala do MAE, escolhido por ser onde nossas histórias como pedagogas se conectam. Outra possibilidade, pode ser pelo Google Meet, caso as participantes da pesquisa considerem mais adequada.

Para dar sua resposta de aceite ou não aceite de participação da pesquisa, você só precisará clicar no link abaixo.

<https://forms.gle/Zo9Y2ZmPVJmKmcMh6>

APÊNDICE B

Olá, professora xxxx, tudo bem?

Estou muito feliz pela sua resposta de participação na pesquisa. Acredito que será enriquecedor conhecer tuas histórias e experiências como pedagoga e egressa do MAE.

Como dito anteriormente sua participação na pesquisa será por meio de entrevista narrativa, nos encontraremos presencialmente, para isso, gostaria de pedir-lhe para responder ao formulário do *Google Forms* (<https://forms.gle/UtrKFYBQpNU2UkVw6>) sobre o seu contato pessoal e sua disponibilidade de horário e local.

Para esse primeiro encontro, peço que por gentileza que leve fotografias, objetos e aquilo que consideras interessante para contextualizar tuas narrativas sobre: a escolha inicial por ser professora; escolha pela docência ou não docência; motivações para o ingresso no mestrado e transformações em sua atuação após a titulação de mestra.

Antes da minha defesa, teremos uma roda de conversa com todas as participantes, para devolutiva das construções feitas a partir das suas contribuições. Sendo o local escolhido para esse momento a sala do MAE ou caso o grupo considere apropriado, via Google Meet.

Gratidão, professora Layse Shuellen

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM (*GOOGLE FORMS*)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”, desenvolvida por LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ e Dra. RENATA HERNANDEZ LINDEMANN.


O objetivo central do estudo é discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na Educação Básica.

Durante o levantamento de dados para identificar os pedagogos e possíveis participantes da pesquisa, pude identificar a sua formação em Pedagogia a partir de um visita ao Currículo Lattes. E apresentei em um quadro na dissertação com dados da dissertação, nome, formação e link para currículo lattes. Pois o intuito, era apresentar a persona de cada egresso. Pois, compreendo a importância, de evidenciar todos os pedagogos que passaram pelo Mestrado Acadêmico em Ensino da Unipampa.

A partir do recorte e dos critérios para inclusão na pesquisa ou da indisponibilidade de participação no momento, aqueles que não participaram poderão ser identificados em futuras pesquisas, caso outro pesquisador que faça um novo levantamento, checando quais pedagogos participaram desta pesquisa vigente, identificando, portanto, quem não participou.

Será elaborada uma figura simbolizando a sua identidade, onde estarei colocando seu nome completo, sua formação inicial e continuadas, identificadas no Currículo Lattes. Para isso, solicito uma foto pessoal de sua escolha. Como no modelo abaixo:

LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA



FORMAÇÃO:

- 2021 - 2022 Mestrado em Ensino, UNIPAMPA
- 2017 - 2020 Graduação em Pedagogia - UNITINS,

QR CODE AQUI

Currículo Lattes

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

As fotografias de acervo pessoal poderão ser exibidas, quando solicitadas, na dissertação, em artigos científicos, resumos ou trabalhos completos, processos formativos, bem como apresentações audiovisuais para eventos científicos das áreas de educação e ensino.

Autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Não autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Bagé, ____ de _____ de 2022

Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**, desenvolvida por **LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA**, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ** e Dra. **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN**.

O objetivo central do estudo é discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na Educação Básica. A pesquisa será realizada a partir de uma **entrevista narrativa** que acontecerá no local e no horário de sua disponibilidade, no mês de agosto.

Destacamos que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

Informamos que serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: **1)** apenas os pesquisadores do projeto, ou seja, mestranda e suas orientadoras, terão acesso aos dados dos(as) participantes e não farão uso das informações para outras finalidades; **2) O participante pode optar pela identificação direta de seu nome, locais citados e pessoas envolvidas, ou pela não identificação**, salvo os casos em que a utilização seja solicitada e os/as participantes consentam por meio de Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz (TAUIV), a ser inserido como anexo neste TCLE; **3)** todo e qualquer material coletado, que possa conter dados de identificação dos participantes, será armazenado em local seguro, conhecido apenas pelo mestrando e sua orientadora; e **4)** o(s) material(ais) produzido(s) pelos participantes, sob orientação dos pesquisadores, serão divulgados como resultados da pesquisa, portanto, solicitamos que o Termo de Autorização para Uso e Reprodução de Material Produzido (TAURMP) seja assinado e inserido como anexo neste TCLE.

Em suma, sua participação consistirá em uma entrevista narrativa, onde conversaremos sobre: a escolha inicial por ser professora; escolha pela docência ou não docência; motivações para o ingresso no mestrado e transformações em sua atuação após a titulação de mestra.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras as informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste TCLE. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Não identificamos riscos em potencial quanto a sua participação na pesquisa. As atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros serão sempre dialogadas com você, observando e respeitando outras demandas profissionais e acadêmicas, no intuito de evitar desgastes físicos e/ou emocionais. Se você optar pela não identificação na pesquisa, o risco que pode ocorrer é de uma possível identificação a partir da leitura da dissertação. Entretanto, para dificultar sua identificação, você pode escolher um pseudônimo e os lugares citados na sua narrativa, terão seus nomes trocados. Todavia, com a sua participação nessa pesquisa, você terá oportunidade de discutir sobre suas experiências e vivências como pedagoga, promovendo visibilidade para a temática da construção da identidade do pedagogo. Além disso, a participante poderá ler o resultado da pesquisa referente à sua participação, onde poderá concordar com o que está escrito ou poderá solicitar que a pesquisadora revise o que foi escrito.

Na intenção de dar retorno aos participantes, teremos uma roda de conversa com todas as participantes, para devolutiva das construções feitas a partir das suas contribuições. Sendo o local escolhido para esse momento a sala do MAE ou caso o grupo considere apropriado, via Google Meet. Além disso, registramos que os resultados serão publicados na forma de dissertação, no repositório da instituição, bem como artigos científicos e/ou apresentações em eventos das áreas de educação e ensino.

O presente TCLE está redigido em duas vias, sendo uma para o/a participante e outra para os pesquisadores. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante e pelo mestrando. Na última página, deverão conter as assinaturas do(a) participante, da mestranda e das professoras orientadoras.

Contato com os pesquisadores:

Mestrando: Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira

Telefone: (63) 99270-7665

E-mail: layseshuellen@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Telefone: (53) 99122-9001
e-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Coorientadora: Renata Hernandez Lindemann
Telefone: (53) 99973-7742
E-mail: renatalindemann@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____ de 2022

 Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
 Pesquisador – Mestrando

 Crisna Daniela Krause Bierhalz
 Pesquisadora – Orientadora

 Renata Hernandez Lindemann
 Pesquisadora – Coorientadora

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”** e concordo em participar.

- Autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
- Não autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
- Autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.
- Não autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.

 Participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

As fotografias de acervo pessoal, registros de imagem e voz poderão ser exibidas, quando solicitadas, na dissertação, em artigos científicos, resumos ou trabalhos completos, processos formativos, bem como apresentações audiovisuais para eventos científicos das áreas de educação e ensino.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

Autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Não autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Bagé, ____ de _____ de 2022

Participante

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E REPRODUÇÃO DE MATERIAL
PRODUZIDO (TAURMP)**

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a divulgação e a reprodução do material produzido com minha colaboração, como resultados da pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha colaboração intelectual.

Autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Não autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Bagé, ____ de _____ de 2022

Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**, desenvolvida por **LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA**, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ** e Dra. **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN**.

O objetivo central do estudo é discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na educação básica. A pesquisa será realizada a partir de uma **entrevista narrativa** que acontecerá no local e no horário de sua disponibilidade, no mês de agosto.

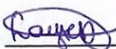
Destacamos que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

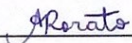
Informamos que serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: **1)** apenas os pesquisadores do projeto, ou seja, mestranda e suas orientadoras, terão acesso aos dados dos(as) participantes e não farão uso das informações para outras finalidades; **2) O participante pode optar pela identificação direta de seu nome, locais citados e pessoas envolvidas, ou pela não identificação**, salvo os casos em que a utilização seja solicitada e os/as participantes consentam por meio de Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz (TAUIV), a ser inserido como anexo neste TCLE; **3)** todo e qualquer material coletado, que possa conter dados de identificação dos participantes, será armazenado em local seguro, conhecido apenas pelo mestrando e sua orientadora; e **4)** o(s) material(ais) produzido(s) pelos participantes, sob orientação dos pesquisadores, serão divulgados como resultados da pesquisa, portanto, solicitamos que o Termo de Autorização para Uso e Reprodução de Material Produzido (TAURMP) seja assinado e inserido como anexo neste TCLE.

Em suma, sua participação consistirá em uma entrevista narrativa, onde conversaremos sobre: a escolha inicial por ser professora; escolha pela docência ou não docência; motivações para o ingresso no mestrado e transformações em sua atuação após a titulação de mestra.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras as informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste TCLE. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Página 1 de 5

Rubrica pesquisador (mestrando): 

Rubrica participante: 

Não identificamos riscos em potencial quanto a sua participação na pesquisa. As atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros serão sempre dialogadas com você, observando e respeitando outras demandas profissionais e acadêmicas, no intuito de evitar desgastes físicos e/ou emocionais. Se você optar pela não identificação na pesquisa, o risco que pode ocorrer é de uma possível identificação a partir da leitura da dissertação. Entretanto, para dificultar sua identificação, você pode escolher um pseudônimo e os lugares citados na sua narrativa, terão seus nomes trocados. Todavia, a sua participação nessa pesquisa, você terá oportunidade de discutir sobre suas experiências e vivências como pedagoga, promovendo visibilidade para a temática da construção da identidade do pedagogo. Além disso, a participante poderá ler o resultado da pesquisa referente à sua participação, onde poderá concordar com o que está escrito ou poderá solicitar que a pesquisadora revise o que foi escrito.

Na intenção de dar retorno aos participantes, teremos uma roda de conversa com todas as participantes, para devolutiva das construções feitas a partir das suas contribuições. Sendo o local escolhido para esse momento a sala do MAE ou caso o grupo considere apropriado, via Google Meet. Além disso, registramos que os resultados serão publicados na forma de dissertação, no repositório da instituição, bem como artigos científicos e/ou apresentações em eventos das áreas de educação e ensino.

O presente TCLE está redigido em duas vias, sendo uma para o/a participante e outra para os pesquisadores. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante e pelo mestrando. Na última página, deverão conter as assinaturas do(a) participante, da mestranda e das professoras orientadoras.

Contato com os pesquisadores:

Mestrando: *Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira*

Telefone: (63) 99270-7665

E-mail: layseshuellen@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Telefone: (53) 99122-9001

e-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Coorientadora: *Renata Hernandez Lindemann*

Telefone: (53) 99973-7742

E-mail: renatalindemann@unipampa.edu.br

Bagé, 22 de Agosto de 2022



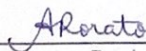
Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
Pesquisador – Mestrando

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Pesquisadora – Coorientadora

Renata Hernandez Lindemann
Pesquisadora – Coorientadora

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO” e concordo em participar.

- Autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
 Não autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
- Autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.
 Não autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.



Participante

CPF: 007.064.320-29

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa intitulada “**NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO**”

As fotografias de acervo pessoal, registros de imagem e voz poderão ser exibidas, quando solicitadas, na dissertação, em artigos científicos, resumos ou trabalhos completos, processos formativos, bem como apresentações audiovisuais para eventos científicos das áreas de educação e ensino.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

- Autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.
 Não autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Bagé, 22 de Agosto de 2022

ARorato
Participante
CPF: 007 064 320 - 29

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E REPRODUÇÃO DE MATERIAL PRODUZIDO (TAURMP)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a divulgação e a reprodução do material produzido com minha colaboração, como resultados da pesquisa intitulada “NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha colaboração intelectual.

- Autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.
 Não autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Bagé, 22 de Agosto de 2022

Arorato
Participante
CPF 007 064 320 - 29

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**, desenvolvida por **LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA**, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ** e Dra. **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN**.

O objetivo central do estudo é discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na educação básica. A pesquisa será realizada a partir de uma **entrevista narrativa** que acontecerá no local e no horário de sua disponibilidade, no mês de agosto.

Destacamos que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

Informamos que serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: **1) apenas os pesquisadores do projeto, ou seja, mestranda e suas orientadoras, terão acesso aos dados dos(as) participantes e não farão uso das informações para outras finalidades; 2) O participante pode optar pela identificação direta de seu nome, locais citados e pessoas envolvidas, ou pela não identificação**, salvo os casos em que a utilização seja solicitada e os/as participantes consentam por meio de Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz (TAUIV), a ser inserido como anexo neste TCLE; **3) todo e qualquer material coletado, que possa conter dados de identificação dos participantes, será armazenado em local seguro, conhecido apenas pelo mestrando e sua orientadora; e 4) o(s) material(ais) produzido(s) pelos participantes, sob orientação dos pesquisadores, serão divulgados como resultados da pesquisa, portanto, solicitamos que o Termo de Autorização para Uso e Reprodução de Material Produzido (TAURMP) seja assinado e inserido como anexo neste TCLE.**

Em suma, sua participação consistirá em uma entrevista narrativa, onde conversaremos sobre: a escolha inicial por ser professora; escolha pela docência ou não docência; motivações para o ingresso no mestrado e transformações em sua atuação após a titulação de mestra.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras as informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste TCLE. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Não identificamos riscos em potencial quanto a sua participação na pesquisa. As atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros serão sempre dialogadas com você, observando e respeitando outras demandas profissionais e acadêmicas, no intuito de evitar desgastes físicos e/ou emocionais. Se você optar pela não identificação na pesquisa, o risco que pode ocorrer é de uma possível identificação a partir da leitura da dissertação. Entretanto, para dificultar sua identificação, você pode escolher um pseudônimo e os lugares citados na sua narrativa, terão seus nomes trocados. Todavia, a sua participação nessa pesquisa, você terá oportunidade de discutir sobre suas experiências e vivências como pedagoga, promovendo visibilidade para a temática da construção da identidade do pedagogo. Além disso, a participante poderá ler o resultado da pesquisa referente à sua participação, onde poderá concordar com o que está escrito ou poderá solicitar que a pesquisadora revise o que foi escrito.

Na intenção de dar retorno aos participantes, teremos uma roda de conversa com todas as participantes, para devolutiva das construções feitas a partir das suas contribuições. Sendo o local escolhido para esse momento a sala do MAE ou caso o grupo considere apropriado, via Google Meet. Além disso, registramos que os resultados serão publicados na forma de dissertação, no repositório da instituição, bem como artigos científicos e/ou apresentações em eventos das áreas de educação e ensino.

O presente TCLE está redigido em duas vias, sendo uma para o/a participante e outra para os pesquisadores. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante e pelo mestrando. Na última página, deverão conter as assinaturas do(a) participante, da mestranda e das professoras orientadoras.

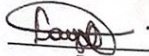
Contato com os pesquisadores:

Mestrando: *Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira*
Telefone: (63) 99270-7665
E-mail: layseshuellen@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Telefone: (53) 99122-9001
e-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Coorientadora: *Renata Hernandez Lindemann*
Telefone: (53) 99973-7742
E-mail: renatalindemann@unipampa.edu.br

Bagé, 27 de Agosto de 2022



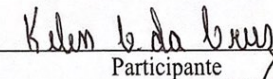
Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
Pesquisador – Mestrando

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Pesquisadora – Coorientadora

Renata Hernandez Lindemann
Pesquisadora – Coorientadora

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”** e concordo em participar.

- Autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
 Não autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
 Autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.
 Não autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.



Participante

CPF: 00060796014

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa intitulada “NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”

As fotografias de acervo pessoal, registros de imagem e voz poderão ser exibidas, quando solicitadas, na dissertação, em artigos científicos, resumos ou trabalhos completos, processos formativos, bem como apresentações audiovisuais para eventos científicos das áreas de educação e ensino.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

- Autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.
 Não autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Bagé, 27 de Agosto de 2022

Participante
CPF: 00060796014

Rubrica pesquisador (mestrando): [assinatura]

Rubrica participante: Kelen da Cruz

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E REPRODUÇÃO DE MATERIAL PRODUZIDO
(TAURMP)**

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a divulgação e a reprodução do material produzido com minha colaboração, como resultados da pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha colaboração intelectual.

- Autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.
 Não autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Bagé, 21 de Agosto de 2022

Kelen B. da Cruz
Participante
CPF 00060796014

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO**”, desenvolvida por **LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA**, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ** e Dra. **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN**.

O objetivo central do estudo é discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na educação básica. A pesquisa será realizada a partir de uma **entrevista narrativa** que acontecerá no local e no horário de sua disponibilidade, no mês de agosto.


Destacamos que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.


Informamos que serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: **1)** apenas os pesquisadores do projeto, ou seja, mestranda e suas orientadoras, terão acesso aos dados dos(as) participantes e não farão uso das informações para outras finalidades; **2) O participante pode optar pela identificação direta de seu nome, locais citados e pessoas envolvidas, ou pela não identificação**, salvo os casos em que a utilização seja solicitada e os/as participantes consentam por meio de Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz (TAUIV), a ser inserido como anexo neste TCLE; **3)** todo e qualquer material coletado, que possa conter dados de identificação dos participantes, será armazenado em local seguro, conhecido apenas pelo mestrando e sua orientadora; e **4)** o(s) material(ais) produzido(s) pelos participantes, sob orientação dos pesquisadores, serão divulgados como resultados da pesquisa, portanto, solicitamos que o Termo de Autorização para Uso e Reprodução de Material Produzido (TAURMP) seja assinado e inserido como anexo neste TCLE.

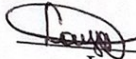
Em suma, sua participação consistirá em uma entrevista narrativa, onde conversaremos sobre: a escolha inicial por ser professora; escolha pela docência ou não docência; motivações para o ingresso no mestrado e transformações em sua atuação após a titulação de mestra.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras as informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste TCLE. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Página 1 de 5

Rubrica pesquisador (mestrando): 

Rubrica participante: 



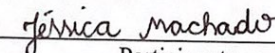
Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
Pesquisador – Mestrando

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Pesquisadora – Coorientadora

Renata Hernandez Lindemann
Pesquisadora – Coorientadora

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO” e concordo em participar.

- Autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
 Não autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
 Autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.
 Não autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.


Participante
CPF: 01886144001

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa intitulada “NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”

As fotografias de acervo pessoal, registros de imagem e voz poderão ser exibidas, quando solicitadas, na dissertação, em artigos científicos, resumos ou trabalhos completos, processos formativos, bem como apresentações audiovisuais para eventos científicos das áreas de educação e ensino.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

- Autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.
 Não autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Bagé, 24 de Agosto de 2022

Jéssica Machado

Participante

CPF: 01886144001

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E REPRODUÇÃO DE MATERIAL PRODUZIDO
(TAURMP)**

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a divulgação e a reprodução do material produzido com minha colaboração, como resultados da pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha colaboração intelectual.

- Autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.
 Não autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Bagé, 24 de Agosto de 2022

Jéssica Machado
Participante
CPF 01886144001

Rubrica pesquisador (mestrando): [Assinatura]

Rubrica participante: [Assinatura]

Não identificamos riscos em potencial quanto a sua participação na pesquisa. As atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros serão sempre dialogadas com você, observando e respeitando outras demandas profissionais e acadêmicas, no intuito de evitar desgastes físicos e/ou emocionais. Se você optar pela não identificação na pesquisa, o risco que pode ocorrer é de uma possível identificação a partir da leitura da dissertação. Entretanto, para dificultar sua identificação, você pode escolher um pseudônimo e os lugares citados na sua narrativa, terão seus nomes trocados. Todavia, a sua participação nessa pesquisa, você terá oportunidade de discutir sobre suas experiências e vivências como pedagoga, promovendo visibilidade para a temática da construção da identidade do pedagogo. Além disso, a participante poderá ler o resultado da pesquisa referente à sua participação, onde poderá concordar com o que está escrito ou poderá solicitar que a pesquisadora revise o que foi escrito.

Na intenção de dar retorno aos participantes, teremos uma roda de conversa com todas as participantes, para devolutiva das construções feitas a partir das suas contribuições. Sendo o local escolhido para esse momento a sala do MAE ou caso o grupo considere apropriado, via Google Meet. Além disso, registramos que os resultados serão publicados na forma de dissertação, no repositório da instituição, bem como artigos científicos e/ou apresentações em eventos das áreas de educação e ensino.

O presente TCLE está redigido em duas vias, sendo uma para o/a participante e outra para os pesquisadores. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante e pelo mestrando. Na última página, deverão conter as assinaturas do(a) participante, da mestranda e das professoras orientadoras.

Contato com os pesquisadores:


Mestrando: Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
Telefone: (63) 99270-7665
E-mail: layseshuellen@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Telefone: (53) 99122-9001
e-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Coorientadora: Renata Hernandez Lindemann
Telefone: (53) 99973-7742
E-mail: renatalindemann@unipampa.edu.br

Bagé, 24 de Agosto de 2022

Rubrica pesquisador (mestrando): 

Rubrica participante: 

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO**”, desenvolvida por **LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA**, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ** e Dra. **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN**.

O objetivo central do estudo é discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na educação básica. A pesquisa será realizada a partir de uma **entrevista narrativa** que acontecerá no local e no horário de sua disponibilidade, no mês de agosto.

Destacamos que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

Informamos que serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: **1)** apenas os pesquisadores do projeto, ou seja, mestranda e suas orientadoras, terão acesso aos dados dos(as) participantes e não farão uso das informações para outras finalidades; **2) O participante pode optar pela identificação direta de seu nome, locais citados e pessoas envolvidas, ou pela não identificação**, salvo os casos em que a utilização seja solicitada e os/as participantes consentam por meio de Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz (TAUIV), a ser inserido como anexo neste TCLE; **3)** todo e qualquer material coletado, que possa conter dados de identificação dos participantes, será armazenado em local seguro, conhecido apenas pelo mestrando e sua orientadora; e **4)** o(s) material(ais) produzido(s) pelos participantes, sob orientação dos pesquisadores, serão divulgados como resultados da pesquisa, portanto, solicitamos que o Termo de Autorização para Uso e Reprodução de Material Produzido (TAURMP) seja assinado e inserido como anexo neste TCLE.

Em suma, sua participação consistirá em uma entrevista narrativa, onde conversaremos sobre: a escolha inicial por ser professora; escolha pela docência ou não docência; motivações para o ingresso no mestrado e transformações em sua atuação após a titulação de mestra.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras as informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato

explicitados neste TCLE. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Não identificamos riscos em potencial quanto a sua participação na pesquisa. As atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros serão sempre dialogadas com você, observando e respeitando outras demandas profissionais e acadêmicas, no intuito de evitar desgastes físicos e/ou emocionais. Se você optar pela não identificação na pesquisa, o risco que pode ocorrer é de uma possível identificação a partir da leitura da dissertação. Entretanto, para dificultar sua identificação, você pode escolher um pseudônimo e os lugares citados na sua narrativa, terão seus nomes trocados. Todavia, com a sua participação nessa pesquisa, você terá oportunidade de discutir sobre suas experiências e vivências como pedagoga, promovendo visibilidade para a temática da construção da identidade do pedagogo. Além disso, a participante poderá ler o resultado da pesquisa referente à sua participação, onde poderá concordar com o que está escrito ou poderá solicitar que a pesquisadora revise o que foi escrito.

Na intenção de dar retorno aos participantes, teremos uma roda de conversa com todas as participantes, para devolutiva das construções feitas a partir das suas contribuições. Sendo o local escolhido para esse momento a sala do MAE ou caso o grupo considere apropriado, via Google Meet. Além disso, registramos que os resultados serão publicados na forma de dissertação, no repositório da instituição, bem como artigos científicos e/ou apresentações em eventos das áreas de educação e ensino.

O presente TCLE está redigido em duas vias, sendo uma para o/a participante e outra para os pesquisadores. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante e pelo mestrando. Na última página, deverão conter as assinaturas do(a) participante, da mestranda e das professoras orientadoras.

Contato com os pesquisadores:

Mestrando: Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
Telefone: (63) 99270-7665
E-mail: layseshuellen@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Telefone: (53) 99122-9001
e-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Coorientadora: Renata Hernandez Lindemann
Telefone: (53) 99973-7742
E-mail: renatalindemann@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____ de 2022

Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
Pesquisador – Mestrando

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Pesquisadora – Coorientadora

Renata Hernandez Lindemann
Pesquisadora – Coorientadora

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”** e concordo em participar.

- Autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
- Não autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
- Autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.
- Não autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.

Participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

As fotografias de acervo pessoal, registros de imagem e voz poderão ser exibidas, quando solicitadas, na dissertação, em artigos científicos, resumos ou trabalhos completos, processos formativos, bem como apresentações audiovisuais para eventos científicos das áreas de educação e ensino.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

- Autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.
 Não autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Bagé, ____ de _____ de 2022

Participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E REPRODUÇÃO DE MATERIAL PRODUZIDO (TAURMP)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a divulgação e a reprodução do material produzido com minha colaboração, como resultados da pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha colaboração intelectual.

- Autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.
 Não autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Bagé, ____ de _____ de 2022

Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO**”, desenvolvida por **LAYSE SHUELLEN DE SOUSA ALMEIDA OLIVEIRA**, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ** e Dra. **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN**.

O objetivo central do estudo é discutir a construção da identidade docente de pedagogos, mestres em Ensino pela UNIPAMPA em exercício na educação básica. A pesquisa será realizada a partir de uma **entrevista narrativa** que acontecerá no local e no horário de sua disponibilidade, no mês de agosto.

Destacamos que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

Informamos que serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: **1) apenas os pesquisadores do projeto, ou seja, mestranda e suas orientadoras, terão acesso aos dados dos(as) participantes e não farão uso das informações para outras finalidades; 2) O participante pode optar pela identificação direta de seu nome, locais citados e pessoas envolvidas, ou pela não identificação**, salvo os casos em que a utilização seja solicitada e os/as participantes consentam por meio de Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz (TAUIV), a ser inserido como anexo neste TCLE; **3) todo e qualquer material coletado, que possa conter dados de identificação dos participantes, será armazenado em local seguro, conhecido apenas pelo mestrando e sua orientadora; e 4) o(s) material(ais) produzido(s) pelos participantes, sob orientação dos pesquisadores, serão divulgados como resultados da pesquisa, portanto, solicitamos que o Termo de Autorização para Uso e Reprodução de Material Produzido (TAURMP) seja assinado e inserido como anexo neste TCLE.**

Em suma, sua participação consistirá em uma entrevista narrativa, onde conversaremos sobre: a escolha inicial por ser professora; escolha pela docência ou não docência; motivações para o ingresso no mestrado e transformações em sua atuação após a titulação de mestra.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras as informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato

explicitados neste TCLE. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Não identificamos riscos em potencial quanto a sua participação na pesquisa. As atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros serão sempre dialogadas com você, observando e respeitando outras demandas profissionais e acadêmicas, no intuito de evitar desgastes físicos e/ou emocionais. Se você optar pela não identificação na pesquisa, o risco que pode ocorrer é de uma possível identificação a partir da leitura da dissertação. Entretanto, para dificultar sua identificação, você pode escolher um pseudônimo e os lugares citados na sua narrativa, terão seus nomes trocados. Todavia, com a sua participação nessa pesquisa, você terá oportunidade de discutir sobre suas experiências e vivências como pedagoga, promovendo visibilidade para a temática da construção da identidade do pedagogo. Além disso, a participante poderá ler o resultado da pesquisa referente à sua participação, onde poderá concordar com o que está escrito ou poderá solicitar que a pesquisadora revise o que foi escrito.

Na intenção de dar retorno aos participantes, teremos uma roda de conversa com todas as participantes, para devolutiva das construções feitas a partir das suas contribuições. Sendo o local escolhido para esse momento a sala do MAE ou caso o grupo considere apropriado, via Google Meet. Além disso, registramos que os resultados serão publicados na forma de dissertação, no repositório da instituição, bem como artigos científicos e/ou apresentações em eventos das áreas de educação e ensino.

O presente TCLE está redigido em duas vias, sendo uma para o/a participante e outra para os pesquisadores. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante e pelo mestrando. Na última página, deverão conter as assinaturas do(a) participante, da mestranda e das professoras orientadoras.

Contato com os pesquisadores:

Mestrando: Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira

Telefone: (63) 99270-7665

E-mail: layseshuellen@gmail.com

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Telefone: (53) 99122-9001

e-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Coorientadora: Renata Hernandez Lindemann

Telefone: (53) 99973-7742

E-mail: renatalindemann@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____ de 2022

Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira
Pesquisador – Mestrando

Crisna Daniela Krause Bierhalz
Pesquisadora – Coorientadora

Renata Hernandez Lindemann
Pesquisadora – Coorientadora

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”** e concordo em participar.

- Autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
- Não autorizo a utilização das minhas respostas na entrevista narrativa
- Autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.
- Não autorizo o registro de voz por gravação E de imagem por foto/filmagem.



Documento assinado digitalmente
SEMIRAMIS MARTINS CORREA
Data: 09/01/2023 20:58:55-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)


Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa intitulada **“NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO”**

As fotografias de acervo pessoal, registros de imagem e voz poderão ser exibidas, quando solicitadas, na dissertação, em artigos científicos, resumos ou trabalhos completos, processos formativos, bem como apresentações audiovisuais para eventos científicos das áreas de educação e ensino.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

- Autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.
 Não autorizo a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens.

Bagé, ____ de _____ de 2022

Documento assinado digitalmente
 SEMIRAMIS MARTINS CORREA
Data: 09/01/2023 21:00:27-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Participante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E REPRODUÇÃO DE MATERIAL PRODUZIDO (TAURMP)

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a divulgação e a reprodução do material produzido com minha colaboração, como resultados da pesquisa intitulada “**NARRATIVAS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS DA CONSTRUÇÃO DE SER PEDAGOGA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO**”

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha colaboração intelectual.

Autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Não autorizo a divulgação e a reprodução do material produzido no CCCG.

Bagé, ____ de _____ de 2022



Documento assinado digitalmente
SEMIRAMIS MARTINS CORREA
Data: 09/01/2023 20:54:25-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Participante