



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA – MAG-UVA

**A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE
NOVA RUSSAS – CE.**

MARIA DO SOCORRO CORREIA COSTA

SOBRAL/CE

2020

MARIA DO SOCORRO CORREIA COSTA

**A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE
NOVA RUSSAS – CE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- MAG/UVA, como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Dinâmica territorial:
campo-cidade

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Célia
Cavalcante de Holanda.

SOBRAL/CE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

COSTA, MARIA DO SOCORRO CORREIA
A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DE NOVA RUSSAS -CE [recurso eletrônico] / MARIA DO
SOCORRO CORREIA COSTA. -- Sobral, 2020.

1 CD-ROM: il. ; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho
acadêmico com 163 folhas.

Orientação: Prof.^a Dr.^a VIRGÍNIA CÉLIA CAVALCANTE DE
HOLANDA.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA) -
Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências
Humanas

1. REFORMAS EDUCATIVAS. 2. HISTÓRIA DE VIDA. 3. PRÁTICA
DOCENTE. I. Título.



Mestrado Acadêmico
em Geografia (MAG-UVA)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da dissertação: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE NOVA RUSSAS-CE.

Data da defesa: 29 de Janeiro de 2020

Autora: Maria do Socorro Correia Costa

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Célia Cavalcante de Holanda

Trabalho apresentado ao programa de pós-graduação Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG/UVA), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Geografia, área de concentração: Organização, produção e gestão do Território no Semiárido, linha de pesquisa: Dinâmica territorial: campo e cidade.

Profa. Dra. Virginia Célia Cavalcante de Holanda
Universidade Estadual Vale do Acaraú – Orientadora

Profa. Dra. Adriana Campani
Universidade Estadual Vale do Acaraú – Examinadora externa

Profa. Dra. Glauciana Alves Teles
Universidade Estadual Vale do Acaraú – Examinadora interna

Aos meus filhos João Miguel e Ana Francisca, minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

A concretização desse trabalho nunca seria alcançada se não houvesse pessoas incríveis ao meu lado transmitindo conhecimento, amor, boas vibrações e amizade. Não irei nomeá-las, pois são muitas e não quero correr o risco de esquecer algum nome ou deixar de agradecer aqueles que em silêncio rogam por mim.

Sinto muita gratidão!!

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos! Provérbios 16:3

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

MÁRIO QUINTANA

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos os impactos das reformas curriculares na formação de professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Nova Russas –CE. Para construção das análises nos valemos da abordagem bibliográfica contida nos normativos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Plano Nacional de Educação - PNE 2001/2010 e demais Diretrizes Nacionais para formação de professores. Com efeito, apontamos os reflexos das reformas curriculares na formação de professores neste Município que tem como referência a implantação do *Campi* de Difusão Tecnológica do Alto Acaraú, a partir do movimento de extensão empreendido pela Universidade Vale do Acaraú – UVA no ano de 1996; ressalta-se ainda a criação do Conselho Municipal do FUNDEF e *a posteriori* o FUNDEB, Conselho Municipal de Educação e Plano Municipal de Educação de Nova Russas (2015/2025). A pesquisa deteve-se igualmente na construção da história de vida de dois professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Nova Russas, à luz da narrativa autobiográfica, onde por meio das narrativas dos sujeitos foi possível perceber a dualidade da força e fragilidades demandas por essa política. Concomitante às mudanças ocasionadas pelas reformas, emerge o movimento que se propõe a refletir e repensar os currículos dos cursos de formação de professores, e a prática docente. O chamamento à reflexão tem ainda a missão de desmistificar a atividade docente enquanto vocação sacerdotal, pretendendo que esse pensamento ingênuo seja substituído pelo conceito de profissão/profissionalização, mediado por um caminho formativo que coloca em relevo além da teoria e da prática, a construção da identidade profissional, a reflexividade e a compreensão de que a formação de professores ultrapassa as paredes das universidades/institutos, ela é a história de vida, os enfrentamentos, a renovação da prática docente.

Palavras-chaves: Reformas educacionais, História de vida, Prática docente.

RESUMEN

En este trabajo, analizamos los impactos de las reformas curriculares en la formación de profesores de Geografía de la Red de Educación Municipal de Nova Russas - CE. Para la construcción del análisis utilizamos el enfoque bibliográfico contenido en las normas oficiales - Ley de Directrices y Bases - LDB 9394/96, Fondo de Mantenimiento de la Educación Primaria y Valorización de la Enseñanza - FUNDEF, Plan Nacional de Educación - PNE 2001/2010 y otras Directrices Nacionales para la Formación de profesores. De hecho, señalamos los reflejos de las reformas curriculares en la formación de docentes en este Municipio que tiene como referencia la implantación del Campi de Difusão Tecnológica Alto Acaraú, del movimiento de extensión emprendido por la Universidad Vale do Acaraú - UVA en 1996; se destaca aún la creación del Consejo Municipal de FUNDEF y a posteriori FUNDEB, Consejo Municipal de Educación y Plan Municipal de Educación de Nova Russas (2015/2025). La investigación también se centró en la construcción de la historia de vida de dos profesores de Geografía de la Red Municipal de Enseñanza de Nova Russas, a la luz de la narrativa autobiográfica, donde a través de las narrativas de los sujetos fue posible percibir la dualidad de la fuerza y las fragilidades demandadas por esta política. Concomitante con los cambios provocados por las reformas, surge el movimiento que tiene como objetivo reflexionar y repensar los currículos de estudio de los cursos de formación docente y la práctica docente. Esta convocatoria también tiene la misión de desmitificar la actividad docente como una vocación sacerdotal, con la intención de que este pensamiento sea reemplazado por el concepto de profesión / profesionalidad, mediado por un camino formativo que enfatiza más allá de la teoría y de la práctica, la construcción de la identidad profesional, la reflexividad y la comprensión de que la formación docente va más allá de los muros de las universidades / institutos, ella es la historia de vida, los enfrentamientos, la renovación de la práctica docente.

Palabras clave: Reformas Educativas, Historia de Vida, Práctica Docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A formação como um processo tripolar	232
Figura 2. Processo de formação de professores segundo Nóvoa.....	254
Figura 3. Versão preliminar formação de professores	44
Figura 4. Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.....	47
Figura 5. Estação Ferroviária de Nova Russas – CE.....	79
Figura 6. Fotos do Campus da UVA em Nova Russas-CE.	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instrumento de Pesquisa autobiográfica - Professores de Nova Russas - CE.....	26
Quadro 2. Sujeitos da Pesquisa	287
Quadro 3. Política de formação de professores – Pós – LDB 9394/96.....	52
Quadro 4. Número de professores da educação básica com formação superior e pós – graduação – 2007.....	58
Quadro 5. Programas de formação continuada de professores.	62
Quadro 6. Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional em Geografia	65
Quadro 7. Carga horária da disciplina Estágio Supervisionado.....	67
Quadro 8. População e estrutura etária do município de Nova Russas - 2010.	74
Quadro 9. Cursos de graduação ofertados no Campi de Nova Russas - CE.....	87
Quadro 10. Dados da educação do Município de Nova Russas – CE.....	92
Quadro 11. Oferta dos anos finais do ensino fundamental.	93
Quadro 12. Alteração da nomenclatura das unidades escolares da sede e dos distritos de Nova Russas - CE.....	94
Quadro 13. Provimento das vagas – Professor de Educação Básica II.....	96
Quadro 14. Características da formação dos docentes em exercício da Rede Municipal de Ensino de Nova Russas – CE.	96
Quadro 15. Composição dos representantes do Conselho Municipal de Educação de Nova Russas -CE.....	101
Quadro 16. PME (2015/2025) -Formação de Professores e Valorização Profissional.....	102
Quadro 17. Perfil e origem familiar dos sujeitos da pesquisa.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Piso salarial de professores.....	56
---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Distribuição dos licenciados em Geografia em atuação na rede básica de educação, por Estado (2017).	59
Mapa 2. Município de Nova Russas/CE.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADESN** – Associação de Desenvolvimento Social e Econômico de Nova Russas – CE.
- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- APC** – Associação de Pais e Comunitários.
- ARTCRON** - Associação do Artesanato Artista e Crochê de Nova Russas.
- ASCRON** – Associação de Crocheteiras de Nova Russas.
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEBS** – Comunidades Eclesiais de Base.
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CMENR** – Conselho Municipal de Educação de Nova Russas – CE.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação.
- CONSUNI** – Conselho Universitário.
- CP**- Conselho Pleno.
- CREDE** – Coordenadoria de Desenvolvimento Regional.
- CRUC** – Conselho dos Reitores das Universidades do Ceará.
- CUT** – Central Única de Trabalhadores.
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DNIT** – Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes.
- DNOCS**- Departamento Nacional de Obras Contra as Secas.
- EAD** – Educação a Distância.
- EEEPs** – Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante.
- EEMTI** – Escola Ensino Médio em Tempo Integral.
- ENAMEB** - Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico.
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso.
- FME** – Fundo Municipal de Educação.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio.
- FUNASA** – Fundação Nacional da Saúde.

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

HEM – Habilitação Específica em Magistério.

HRE – Habilitação Regular Especial.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IFCE – Instituto Federal do Ceará.

IPCA - Índice de Preços ao Consumidor Amplo.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

ISE – Instituto Superior de Educação.

IVA – Instituto Vale do Acaraú.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

PAR – Plano de Ações Articuladas.

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCR – Plano de Cargos e Referências.

PDDE – Programa Dinheiro Direto da Escola.

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola.

PIBID - Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação.

PL – Projeto de Lei.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PRE – Pedagogia em Regime Especial.

RFFSA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima.

SBPC – Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica.

SECITECE – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará.

SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará.

SESC – Serviço Social do Comércio.

SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar.

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação do Ceará.

THC – Teoria do Capital Humano.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UECE – Universidade Estadual do Ceará.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais.

UNE – União Nacional de Estudantes.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

URCA – Universidade Regional do Cariri.

UVA – Universidade Vale do Acaraú.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRAFICOS

LISTA DE MAPAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RESUMO

RESUMEN

1. INTRODUÇÃO	19
2. APORTE INTRODUTÓRIO DAS POLÍTICAS NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
2.1 Relatório Jacques Delors: globalização da política educacional	33
2.2 - LDB 4024/61 – A herança de um passado sem articulação com o presente	37
2.3 LDB 9394/96 e FUNDEF- recomendações do projeto neoliberal na política de formação de professores	42
2.4 – Pós-LDB 9394/96 - os novos rumos da política de formação de professores	50
2.5- Diretrizes do novo modelo de formação de professores(as) – a formação em Geografia	63
3 – DELINEANDO O LUGAR DA PESQUISA.....	71
3.1 -Nova Russas – “capital” do crochê	71
3.2 – A descentralização do Ensino Superior e a implantação do Campi Avançado de Difusão Tecnológica do Alto Acaraú.	79
3.3 – Reformas Curriculares – impactos percebidos na Rede Municipal de Ensino de Nova Russas – CE	92
4. HISTORIA DE VIDA E FORMAÇÃO – APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.	104
4.1 –O lugar das relações familiares no contexto da formação.	104
4.2 –A voz de uma pessoa vitoriosa – Narrativa da professora Elizângela Peres.	1048
4.3 – Disciplina é liberdade. Compaixão é fortaleza – Narrativa do professor Júnior Ximenes	118
4.4 – Corra, não pare, não pense demais... – minha história de vida	124

4.5. Quem sabe faz; quem compreende ensina – como me construo enquanto professor (a) de Geografia?	135
4.5.1-A formação passa por aqui.....	135
4.5.2- A hora da prática.....	140
4.5.3- Ser Professor (a) reflexivo (a) de Geografia	142
5. PARA NÃO CONCLUIR... ..	147
REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS	150
APÊNDICES	156

1. INTRODUÇÃO

“Só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível aos olhos.”
Saint -Exupery

No consagrado livro “O pequeno Príncipe”, Exupery nos traz uma narrativa de teor filosófico e poético que envolve os sujeitos – o pequeno príncipe, o piloto, a rosa e a raposa. Sendo o terceiro livro mais traduzido no mundo, há mais de sete décadas vem encantando gerações. Essa narrativa foi ilustrada e escrita no período da segunda guerra mundial. “O essencial é invisível aos olhos”, a afirmação da raposa nos desafia a encontrar nessa pesquisa os elementos que estão invisíveis aos olhos na política de formação professores. O invisível se manifesta nas vivências, nas emoções, nos dissabores, nas perdas, nos ganhos...enfim, elementos que nos fazem sujeitos únicos em nossas próprias histórias de vida. Esses elementos invisíveis e sem muita relevância nos cursos de licenciaturas e nas formações continuadas, associam-se à nossa prática, identidade, saberes, profissionalismo, entre outros fatores que tornam válidos os certificados que vamos adicionando aos nossos currículos pessoais ao longo dos anos.

No momento em que a formação se converteu num *deus ex machine*,¹ (Bolívar, 2002, p. 101), onde as reformas educacionais promovidas pelos legisladores são justificadas como o pilar e solução, por colocar em relevo o quantitativo de professores certificados em detrimento da construção de saberes reflexivos e diversificados, convém problematizar acerca dos atuais modelos formativos imbricados nos currículos. Esses currículos são pensados, elaborados, carregados de intencionalidades, pois do ponto de vista de Brandão (1995, p. 73), as reformas educacionais podem ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle. Os atuais mecanismos de controle caracterizam-se na forma diretrizes, parâmetros, orientações curriculares, matrizes de referência, entre outros.

No entendimento de Cavalcanti, (2013. p. 367)

Várias ações, programas e políticas foram implementadas nas últimas décadas, destacando-se a LDB (96), PCN's, PNLD, ENEM, Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, a Lei nº 11.274 de 2006, de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; além de outra infinidade de programas e ações mais pontuais e de âmbito regional ou municipal, instancias governamentais e em alguns casos parcerias com empresas privadas.

¹ Palavra de origem latina que significa “um deus por meio de uma máquina”, em termos literários pode ser compreendida como “saída para uma situação aparentemente sem solução”.
<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/deus-ex-machina/> consulta em 28/12/19.

Destarte, esse é o nosso “invisível”, o desafio que ora assumimos nessa pesquisa – compreender o contexto da política de formação de professores a partir da década de 90 e suas implicações no percurso formativo dos professores de Geografia do município de Nova Russas – CE. No desdobramento dos outros objetivos da pesquisa nos propomos:

- Analisar os impactos das reformas curriculares na formação de professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Nova Russas –CE;
- Possibilitar à luz da narrativa autobiográfica o entendimento do processo de formação dos sujeitos investigados na pesquisa.
- Apresentar o lugar da pesquisa evidenciando os aspectos históricos, geográficos, políticos e educacionais, enquanto terreno para as políticas de formação de professores em Geografia.

Convindo com Nóvoa (2010), o eixo de investigação/recorte social desta pesquisa que orientará a construção das narrativas autobiográficas dos sujeitos baseia-se na formação contínua e origem social, por investigar também sobre as razões que levaram os sujeitos da pesquisa a buscar/ultrapassar um nível de formação de base e querer ir mais longe do ponto de vista social, cultural e acadêmico.

Porque desenvolver uma pesquisa na área do ensino sobre formação de professores em Geografia?

Categoricamente, respondo que não saberia pesquisar sobre outro tema. A docência é a minha história de vida. Nesse solo fértil, temos muitas possibilidades de “uma sementeira livre e de uma colheita obrigatória”. Essa pesquisa é a primeira colheita dessa sementeira de estudos, aprendizagens, reflexões e autoformação. Num solo tão bem adubado, irrigado, fará brotar outras colheitas, pois assim com Freire (1996, p. 23) defendo que “Não há docência sem discência” e Therrien (2011, p. 51), “Se você não tem uma postura de pesquisador, você não consegue ser professor, educador para a vida no mundo”.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir, de uma significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas(...) Constrói-se também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade doente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, o sentido que tem em sua vida, o ser professor. (PIMENTA, 2002, p. 77)

Por mérito e gratidão, sinto-me no dever de mencionar os teóricos balizadores e inspiradores da pesquisa de acordo com suas áreas de estudo: **Formação de Professores** - Freire (1996), Nóvoa (1992/2010,) Soares (2001), Vieira (2001), Imbernón (2005), Pimenta, Lima (2006), Campani (2007/2019), Mezáros (2008), Josso, Dominicé, (2010), Therrien (2011); **Ensino de Geografia** - Cavalcanti (2008), Callai (2008/2010), Cacete (2013/2017), Moreira (2016), Holanda (2013/2018/2019), Giroto e Monmul (2019), entre outros, além dos documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura -MEC, Conselho Nacional de Educação, Associações como Associação dos Geógrafos do Brasil –AGB, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e Sindicatos.

Na construção do percurso metodológico da pesquisa pretendemos analisar em quais circunstâncias as políticas pós LDB 9394/96 incidem sobre a formação dos professores de Geografia em Nova Russas – CE. Com efeito, elegemos o método autobiográfico enquanto possibilidade metodológica pelas características peculiares do mesmo no que tange à liberdade de pensamentos e ideias e no desenvolvimento da autoformação e reflexividade crítica mediadas pelas narrativas.

Nesse sentido, para uma maior aproximação, iniciaremos com a conceituação da palavra método. Consultado Spósito (2004, p. 25) *apud* Japiassu & Marcondes (1990) em seu *Dicionário básico de Filosofia*, etimologicamente, a palavra método por derivar da língua latina é formada por *meta* (por, através de) e *hodos* (caminho) e pelos autores é definida como um conjunto de procedimentos racionais, baseado em regras, que visam atingir um objetivo determinado.

Dentre as correntes teórico-metodológicas contemporâneas, defendemos que esta pesquisa alinha-se às características e elementos do método fenomenológico-hermenêutico, sendo ainda uma pesquisa participante que opta por entrevistas e relatos de vivências, configurando-se como alternativo e inovador.

Visões axiomáticas sobre esse método,

Procurando um novo método crítico para captar e explicar a realidade, a fenomenologia é uma filosofia do subjetivo, pois é fundamental compreender o peso que a fenomenologia deu ao eu-pensante, não no sentido cartesiano, mas como intencionalidade, desvelar-se do humano, tendência e apelo para o ser. (SPÓSITO, 2004, p. 36)

Diretamente ligada à Fenomenologia, a *Hermenêutica* vai propor que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais(...). Trata-se então de resgatar outras dimensões da vivência humana, supostamente negligenciadas pelos filósofos modernos, como o sentimento, a paixão, a vitalidade, as energias instintivas. (SEVERINO, 2007, p. 116)

Com efeito, a preferência pelo método autobiográfico dá-se pelo seu viés qualitativo, que foge às regras estabelecidas pelas Ciências Sociais. Trata-se de um método autônomo, subjetivo. Logo,

A subjetividade e a exigência antinomotética da biografia definem os limites da sua cientificidade; são as suas características imanescentes, a despeito das quais o método biográfico conserva apesar de tudo algum valor heurístico. A subjetividade ativa da autobiografia dilui-se na vida objetiva dos acontecimentos. (FERRAROTTI, 2010, p. 139)

Destarte, é necessário esclarecer ainda que essa pesquisa de cunho qualitativo, faz-se também participante por permitir que a pesquisadora compartilhe as vivências, sabores e dissabores de sua história de vida, ao desnudar-se em suas narrativas.

O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (SEVERINO, 2007, p. 120)

Comungando com os teóricos que vêm adotando nas Ciências da Educação e Sociais a metodologia biográfico-narrativa e de formação, Bolivar (2002, p. 175), reflete,

A pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. De fato, quando os professores falam sobre o que conhecem e fazem, misturam o que faziam com o que poderiam/deveriam fazer.

Reafirmando as implicações socioepistemológicas desse método, Finger (2010, p. 125) nos diz que sua originalidade não reside na exigência de uma construção teórica, mas na tradução dos fenômenos epistemológicos numa metodologia comprometida enquanto prática de investigação social, valorizando os saberes das pessoas que vivem em sociedades modernas.

No decurso dos anos 90, a palavra “formação”, emerge como slogan a *la mode*, repercutida nos ambientes educacionais. Convém assim, conceituar – o que é formação?

Consultando Josso (2010, p. 61), não encontraremos precisão semântica, pois a autora compreende que a palavra formação tanto pode designar uma atividade em seu desenvolvimento temporal como o seu resultado. Livre de conceitos, Nóvoa (2010, p. 172), compreende que a formação de adultos não pode ser programada: ela não se encerra na obtenção de um certificado para atender a objetivos educacionais ou exigências de avaliação e arremata que a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma.

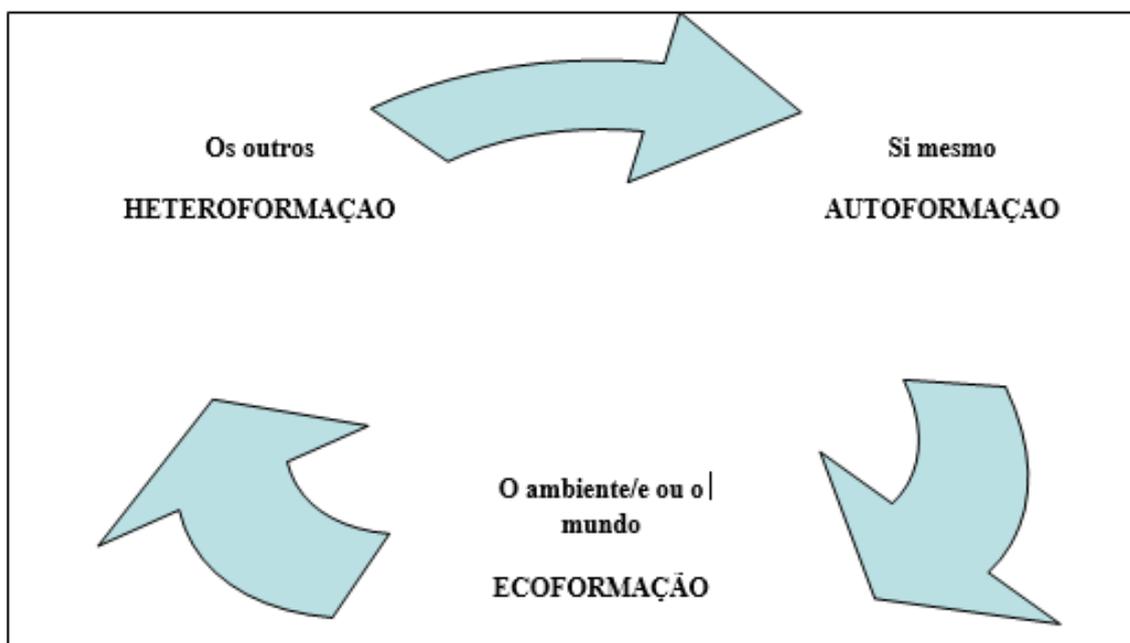
E continua,

Ao falarmos do processo de formação, pretendemos sublinhar que os adultos se formam por meio de experiências dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência. (...) A formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive. (NÓVOA, 2010, p. 172)

Para Nóvoa (2017, p. 25), o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. Essa ideia de formação centrada na Universidade (teoria) e na Escola (prática), não “forma” para ser professor, profissional. A formação de professores além da teoria e prática deve propiciar o trabalho de autoconhecimento e autoconstrução.

Sendo mais enfático, Pineau (2002, p. 126), afirma que formação é o processo global de desenvolvimento de uma pessoa ao longo da vida, como um ser nunca acabado. Pineau compreende a formação como um processo tripolar – autoformação (a si mesmo), heteroformação (os outros), ecoformação (a ambiente/o mundo).

Figura 1. A formação como um processo tripolar, segundo Pineau.



A narrativa autobiográfica apresentada nesse trabalho compreende a formação para além do discurso a *la carte* presente na fala dos legisladores que elaboram as políticas de formação de professores em serviço, acentuadas pela flexibilização dos Institutos Superiores de Ensino –ISEs, nomeadas por Nóvoa (2017) como “uma indústria da mediocridade”.

Com arrimo, em Nóvoa (2010) e em vários pesquisadores por ele influenciados – Dominicé, Josso, Pineau, Ferrarotti (2010), compreendemos que a autoformação oferece elementos significativos para que se repense e se reflita o percurso formativo e as implicações das referidas políticas, assim como instiga aos sujeitos pesquisados repensarem sua prática docente.

Nesse sentido, o método autobiográfico configura-se enquanto caminho principal pois, ultrapassa a compreensão de formação do ponto de vista técnico, permitindo que os professores identifiquem em sua história de vida os momentos relevantes e críticos, as fragilidades, os sujeitos colaboradores nesse percurso. Para Josso (1991), a narrativa autobiográfica vê a formação como um processo global onde devem ser incluídas diferentes dimensões na vida do professor.

O processo formativo é compreendido a partir de suas dimensões sociais, culturais e políticas que dão maior significado ao trabalho docente. Essa abordagem ao investigar o processo formativo dos professores de Geografia possibilita sua compreensão de forma mais abrangente, em virtude dos atuais “*fast-track teacher preparation*” (modelos rápidos de formação de professores).

Assim como Freire (1996), Nóvoa (2010, p. 67) compreende que “ninguém forma ninguém”, por essa premissa, o estudo da história de vida pelo método autobiográfico configura-se na atualidade como um movimento que repensa as circunstâncias em que a formação desenvolve-se em reflexão sobre a teoria (adquirida nas universidades e instituições) e a história de vida (dimensão social e prática docente).

Destarte, método autobiográfico compreende o processo formativo enquanto um ato *continuum*, que desenvolve-se no *locus* da história de vida do docente em formação, não restringindo-se somente às teorias do currículo/ambiente acadêmico. Os currículos dos cursos não levam em consideração que os adultos têm uma experiência profissional, fato sem relevância nos novos formatos de cursos de formação. Dominicé (2010) clarifica essas ideias explicando que o método permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

As histórias pessoais da experiência profissional permitem fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar,

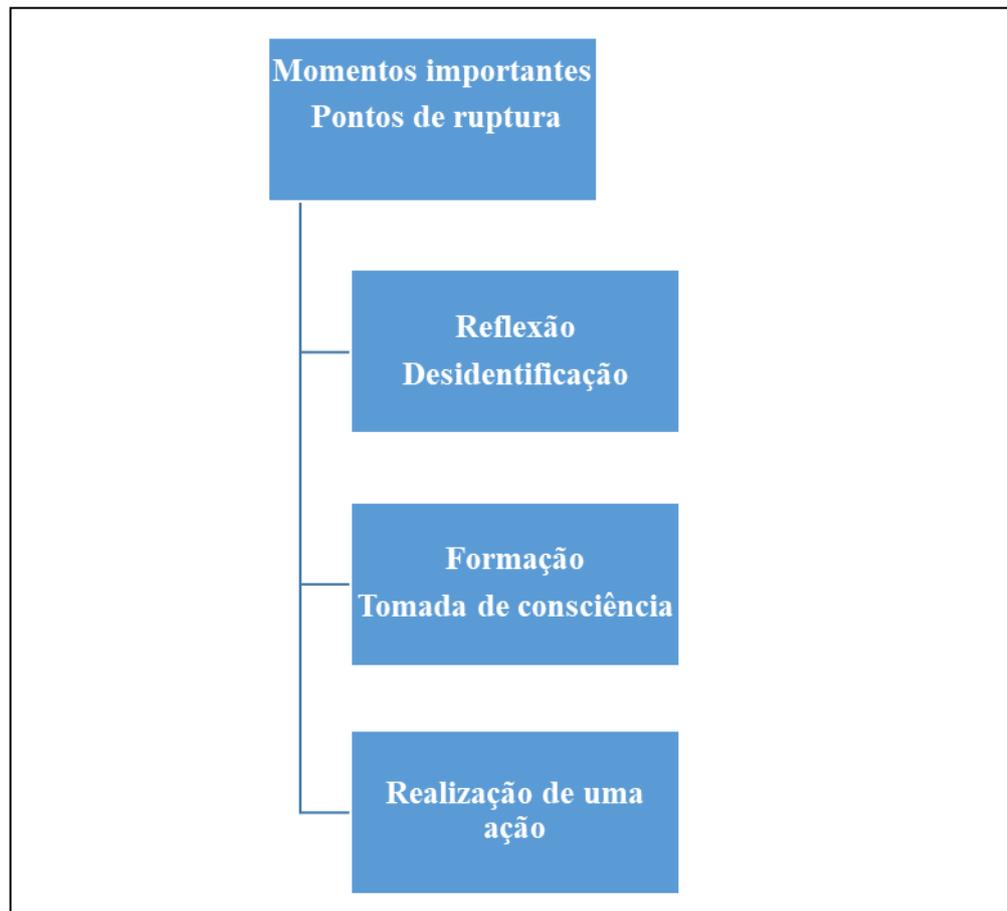
biograficamente, o sujeito a formar – a partir de suas relações familiares, experiências e lembranças do passado no presente – as memórias e experiências irão converter-se numa metodologia de formação.

Na narrativa biográfica todos os que são citados fazem parte da formação. (...) O nosso material biográfico está, assim, cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas.

(...). Os fatos escritos num relato biográfico, tais como o falecimento de um dos pais, a mudança de profissão de um dos pais ou a intimidade do diálogo com a mãe no período da infância ou da adolescência, só adquirem, portanto, significado à luz da interpretação fornecida sobre o conjunto da vida educativa. (DOMINICÉ, 2010, p. 87)

A narrativa autobiográfica compreende que o processo de formação apresenta-se como um objeto de investigação, criando condições para tomada de consciência individual e coletiva. Nóvoa (2010, p. 173), assim ilustra o processo de formação:

Figura 2. Processo de formação, segundo Nóvoa.



Contrariando os modelos de formação “massificadas”, Nóvoa reconhece o processo de formação como individual, requerendo assim um contexto propício para desenvolver-se, onde se crie condições para tomada de consciência individual e coletivamente e assim propõe o estímulo a biografia educativa.

Posto isso, salientamos que a narrativa autobiográfica, contributo de Nóvoa para a Ciência da Educação, ao caminhar ao lado da história de vida permite a compreensão de elementos importantes que enriquecem a prática docente por compreender que esta acontece indissociável às vivências, emoções, momentos de construção de desconstrução, resistências na afirmação da identidade pessoal e profissional.

A compreensão e análise desses elementos, quando enfocados cuidadosamente, revelam uma fértil dimensão formadora, ainda desconhecida por muitos professores de carreira na indução profissional². A partilha desses estudos, torna-se então uma missão desafiadora que assumimos com responsabilidade e gratidão.

Para iniciar a construção da narrativa autobiográfica recorreu-se a elaboração de um quadro onde os sujeitos puderam revelar informações básicas de sua família e da sua prática docente, conforme os dados a seguir:

Quadro 1. Instrumento de Pesquisa autobiográfica - Professores de Nova Russas - CE.

I - DADOS BIOGRÁFICOS		
NOME		
IDADE		
LOCAL DE NASCIMENTO		
ORIGEM SOCIAL		
II – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE		
FORMAÇÃO		
ATUAÇÃO PROFISSIONAL		
III- NÚCLEO FAMILIAR		

² Inserção de jovens professores na profissão e nas escolas. (NÓVOA, 2017, p. 28)

PROFISSÃO DOS PAIS		
NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS		
POSIÇÃO QUE OCUPA NA FAMÍLIA		
IV - ARRANJO FAMILIAR		
FAMÍLIA ATUAL		

Fonte: a autora.

De posse desses dados, procedemos com as entrevistas autobiográficas que aconteceram de diversos formatos: momentos *charneira*³ em que dialogávamos sobre nossas histórias de vida e momentos de narrativas individualizadas. Esses momentos ricos de informações, sabedorias e vivências tiveram como ambiente a sala de aula e os alunos como ouvintes, aprendendo através das vivências que não podem ser mensuradas nos livros didáticos.

Com efeito, para construção das narrativas foi pensado uma entrevista onde foram elencados pontos fulcrais:

- o primeiro contato com o ambiente escolar;
- momentos significativos no ensino fundamental e ensino médio;
- apreensão de conhecimentos em Geografia;
- elementos motivadores para cursar o Curso de Licenciatura Específica em Geografia;
- início da vida docente;
- identidade profissional enquanto professor de Geografia.

Dominicé (2010, p. 203) salienta que “nenhum método de investigação tem valor por si só. Os instrumentos usados só têm validade em função do objeto de investigação visado.” Assim no percurso dessa investigação foi delineando-se os meios de investigação, a identificação de um método que se alinhasse ao nosso objeto de estudo.

Esses pontos semiestruturados para a construção da narrativa desdobraram-se em outros assuntos no que tange à momentos críticos vividos na trajetória profissional, como o

³ Josso (2010, p. 71), denomina como roda de conversa e considera esses momentos privilegiados na narrativa porque provoca a abertura de via de acesso à reflexão.

papel desempenhado na família que ultrapassa os conceitos de gênero. Esses meandros são mediados pela autonomia liberdade e apresentação de dados fidedignos, permitindo a pesquisadora fazer as inferências necessárias permitindo ao sujeito evocar memórias e emoções que contribuirão para o aprofundamento e enriquecimento da narrativa.

Os professores selecionados para colaborar na construção dessa pesquisa têm suas histórias de vida marcadas pelo encontro no *Campi* Avançado do Alto Acaraú em Nova Russas – CE, pela ocasião do lançamento do edital do Vestibular 2003.2 ofertado pelo Instituto Vale do Acaraú – IVA e chancelado pela Universidade Vale do Acaraú-UVA e enquanto educadores outros encontros sempre são marcados – atualmente lecionam na mesma Instituição de Ensino, a EMEF São Francisco e são os únicos professores efetivos da rede municipal de ensino com formação específica habilitados para ministrar Geografia.

Quadro 2. Sujeitos da Pesquisa

PROFESSOR (A)	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Elizângela Peres	Curso de Licenciatura Específica em Geografia	Professora de Geografia na EMEF São Francisco e na EEMTI Olegário A. Memória	17 anos
Júnior Ximenes	Curso de Pedagogia em Regime Especial - PRE Curso de Licenciatura Específica em Geografia	Professor de Geografia na EMEF São Francisco	23 anos

Fonte: a autora.

Os dois sujeitos da pesquisa – Professores Elizângela Peres e Júnior Ximenes fazem parte da minha trajetória profissional pois assim como o professor Júnior Ximenes, minha primeira formação foi em Pedagogia em Regime Especial⁴ (1996 e 1998 respectivamente) e anos depois em 2003 nos encontramos no CLE em Geografia para darmos início a segunda formação em serviço e por ser mais jovem, a professora Elizângela Peres iniciava seu percurso formativo na mesma turma. Atualmente lecionamos na EMEF São Francisco pertencente à rede municipal de ensino e tanto eu quanto a professora Elizângela Peres lecionamos a disciplina de Geografia no ensino médio na EEMTI Olegário Abreu

⁴ Foi criado pela UVA para atender, de modo particular, ao esforço nacional na qualificação do pessoal docente para o Ensino Fundamental. (CARVALHO, 2001,p.156)

Memória como professoras temporárias aprovadas na Seleção de Professores Temporários da Seduc-CE em 2016.

No primeiro encontro realizado em nove de agosto de 2019, nosso momento “*charneira*” foi norteado pelos seguintes encaminhamentos:

- Convite para participar como professor (a) colaborador (a) da pesquisa;
- Explicação para compreensão do que é uma narrativa autobiográfica e história de vida;
- Apresentação dos elementos norteadores da construção das narrativas;
- Entrega de Ficha de Identificação do Perfil dos Professores.

Ainda no momento “*charneira*” realizou-se a exposição dos motivos para ter selecionado-os para que juntos pudessemos construir essa pesquisa. Foi dado-lhes a liberdade de adotar um codinome para suas narrativas, contudo os mesmos posicionaram-se com firmeza que não adotariam codinomes e que preferiam usar os nomes próprios que os identificam enquanto professores.

Nesse primeiro encontro, quando começamos a narrar momentos importantes de nossa formação enquanto professores de Geografia, e sobre a necessidade de estar em formação contínua, em virtude das exigências com relação à postura crítica que deve ser adicionada às aulas de Geografia, o professor Júnior Ximenes revelou que pelo fato de estar participando dessa pesquisa, pela troca de conhecimentos, discussões nos momentos de diálogos, reflexão para a construção das narrativas, ele compreende nos diálogos como momentos de aprendizagem, como se também estivesse cursando um mestrado.

Com base na leitura das narrativas dos sujeitos da pesquisa desenvolver-se-á a análise das categorias teóricas e emergentes. A exploração das categorias emergentes possibilitará a leitura saliente que emerge ao longo das falas dos professores. Pela análise das narrativas implícitas e explícitas serão construídas as seguintes categorias:

FORMAÇÃO	PRÁTICA DOCENTE	CONSTRUÇÃO DE SABERES EM GEOGRAFIA
----------	-----------------	------------------------------------

A categoria teórica constrói-se por meio da literatura consultada para a produção do segundo capítulo. Essa categoria respalda ainda a pesquisa empírica presente no capítulo quatro onde será posto as narrativas dos sujeitos pesquisados. Etapas subsequentes às entrevistas autobiográficas:

- Transcrição das narrativas dos professores;
- Construção dos capítulos;
- Análises das categorias emergentes.

A partir dos pontos elencados foi construído o capítulo de análise das narrativas que para esse momento, finaliza a pesquisa. Confiante em Dominicé (2010, p. 204), acreditamos que as categorias que escolhemos permitem-nos extrair dos dados biográficos uma compreensão parcial dos processos de formação.

A pesquisa compreende quatro capítulos. O primeiro capítulo, a **Introdução**, aborda os momentos de definição e construção da pesquisa que teve início com as sugestões da banca no Seminário de Projetos, sendo feitas as adequações necessárias para a Qualificação da Dissertação onde a banca fez as sugestões para delimitação do método e da metodologia e estruturação dos capítulos. O capítulo apresenta ainda os procedimentos teóricos-metodológicos, tendo por base a metodologia autobiográfica ou história de vida à luz do pesquisador português Antonio Nóvoa e demais pesquisadores que vem adotando essa metodologia.

O segundo capítulo, **Aporte introdutório das políticas norteadoras da formação de professores**, apresenta um estado da arte acerca da política de formação de professores que vem se desenvolvendo no Brasil a partir de quatro premissas: o Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Delors), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, e o Fundo de Desenvolvimento e Valorização da Educação – FUNDEF. O capítulo segue dialogando com os pesquisadores, documentos normativos e pareceres sobre as sinalizações da LDB 9394/96 sobre as reformas educacionais e seu impacto na formação de professores, em especial, os professores de Geografia.

O terceiro capítulo, **Delineando o lugar da pesquisa**, apresenta o espaço geográfico onde a pesquisa é realizada, construindo dados históricos, sociopolíticos, culturais e educacionais do município. O enfoque dado à educação tem como parâmetro as reformas educacionais inspiradas pela LDB, FUNDEF/FUNDEB proporcionando a implantação do *Campi* Avançado do Alto Acaraú, extensão da Universidade Vale do Acaraú – UVA de Sobral, assim como a criação de Conselhos Municipais relacionados à educação (Conselhos do FUNDEF/FUNDEB, Conselho Municipal de Educação). Frisa-se também o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), que designa a elaboração do Plano Municipal de Educação do município com a participação de vários atores sociais.

O quarto capítulo, **História de vida e formação – apresentando os sujeitos da pesquisa**, inicia enaltecendo as relações familiares no percurso formativo dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, apresento a narrativa autobiográfica dos sujeitos da pesquisa – professores Júnior Ximenes e Elizângela Peres, que ao vasculhar as memórias para narrar seu processo formativo evocaram momentos de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias igualmente importantes em suas trajetórias. Ainda no quarto capítulo, o tópico **Quem sabe faz; quem compreende ensina – Como me construo enquanto professor (a) de Geografia?**, desenvolve uma análise acerca do que foi capturado, percebido, apreendido nas narrativas dos professores investigados, levando-se em consideração as seguintes categorias emergentes – formação, prática docente e reflexividade.

2. APORTE INTRODUTÓRIO DAS POLÍTICAS NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”.

Nosso Tempo – Carlos Drummond de Andrade.

Neste capítulo da dissertação, construímos uma periodização⁵ que tem início na década de 90 e segue até os anos 2000. Com base nas políticas neoliberais que firmaram-se no território brasileiro, tomamos como escopo a orientação governamental para a formulação destas políticas delineadas pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre o século XXI – “Educação, um tesouro a descobrir”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96; o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei nº 9424/96; o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e as Diretrizes Nacionais para formação de professores.

O cenário da implantação das atuais políticas de formação de professores amplamente discutidas em Encontros Nacionais e Regionais e nos inúmeros estudos e análises produzidos em artigos, dissertações e teses, descortina-se no início da década de 90, tendo como parâmetro a agenda prioritária para a educação articulada na *Conferência Mundial sobre Educação para todos*,⁶ realizada entre 05 a 09 de março de 1990 em Jomtien – Tailândia, e pela adoção da política neoliberal no Brasil respectivamente nos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, definindo uma série de ajustes que foram efetivando-se na educação brasileira frente à nova ordem mundial globalizada.

Sob a orientação dos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional-FMI), esses ajustes materializam-se nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003), a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 aprovada em 20 de dezembro de 1996, normatizando uma política de programas de formação de professores, flexibilizando o formato e a duração do ensino superior e ainda com a aprovação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef em 24 de dezembro do mesmo ano, tratando-se de um documento de ordenamento financeiro que viabilizaria acordos entre

⁵ De acordo com Santos (2006, p. 23), cada pedaço do tempo, irá comandar o sistema de variáveis. Na análise do território brasileiro, Milton Santos propôs uma sequência histórica tendo como base o “meio natural”, o “meio técnico”, e o “meio técnico-científico-informacional”.

⁶ É a partir da Conferência de Jomtien que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo. (VIEIRA, 2001, p. 48)

estados e prefeituras com as instituições de ensino superior que seriam os responsáveis por certificar a partir de então um grande número de professores da educação básica.

2.1 Relatório Jacques Delors: globalização da política educacional

Em consonância com o regime de colaboração e auxílio aos países membros para o alcance das metas da Educação para Todos (1990), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO elabora uma agenda educativa nesse mesmo período, capitaneando uma reestruturação geográfica e governamental no mundo em globalização, incidindo sobre as definições para a política educacional na América Latina onde são suscitadas formas de regulação, gestão e orientações, em relevo nessa fração do texto, o Brasil.

Em face desse cenário é concebido o Relatório para a Unesco da Comissão Interacional para a educação para o Século XXI - “Educação: um tesouro a descobrir”⁷ batizado de Relatório Delors em virtude do seu compilador – Jacques Delors. Para justificar o título, a Comissão toma de empréstimo a fábula “O lavrador e seus filhos” de Jean de La Fontaine, que ilustra o preceito moral: o tesouro não são terras ou bens, o maior tesouro é a educação.

Forjado no momento em que a globalização aprofunda-se integrando econômico, social, cultural e politicamente as sociedades e questiona-se de forma contundente o ensino tradicional sem espaço nesse cenário em virtude das transformações mediadas pela expansão do meio técnico científico informacional⁸, modo de produção flexível⁹, e a teoria do capital humano – THC¹⁰; a Comissão propõe uma reestruturação na educação básica com vistas ao desenvolvimento econômico dos países “assistidos” pelo Banco Mundial.

O mote propulsor do Relatório Delors desenvolve-se a partir dos “Quatro pilares da Educação”, amplamente divulgado e difundido entre o professorado como uma “tábua de salvação” sem uma análise reflexiva acerca do seu papel enquanto documento alinhado aos imperativos do Banco Mundial com relação ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida e ao “recrutamento” de professores.

⁷ Relatório elaborado em 1993 atendendo a uma deliberação da 26ª Conferência Geral da Unesco (1991), em Paris.

⁸ É um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação. (SANTOS, p. 20, 1990)

⁹ Esses espaços ganham novos conteúdos a partir da diversificação da sociedade de consumo num movimento de reorganização das estruturas produtivas com a maior flexibilização da produção e as transformações na divisão territorial do trabalho. (FREIRE; HOLANDA, p. 15, 2018)

¹⁰ Recebe um novo enfoque em virtude da revolução técnico-científica; e pela disseminação dos seguintes organismos internacionais: BID, BIRD, UNESCO, FMI, UNICEF.

Dotado de uma visão prospectiva, o Relatório propõe que a educação organize-se no sentido de que individualmente possam consolidar-se ao longo da vida as aprendizagens:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três participantes. (DELORS, p. 90. 1998. Grifos dos autores)

Com efeito, os pilares do conhecimento articulam-se aos interesses das sociedades capitalistas sob a égide do mercado. Esses interesses são explícitos nos pilares “**aprender a conhecer/ aprender a fazer**”, representando a tecnificação da educação, o desenvolvimento de competências individuais, preparando para o mundo do emprego e a formação profissional¹¹, conforme presenciamos na educação brasileira e em escala local no Ceará pela profusão do ensino técnico ofertado nas escolas estaduais de ensino profissionalizante – EEEPs, legitimadas pela lei nº 14.273 de 19.12.2008.

Nesse contexto, o conhecimento é uma mercadoria que não restringe-se ao ambiente escolar, ele ultrapassa os ambientes físicos e invade o “mundo virtual”, através de cursos no formato “EAD” – ensino a distância- amplamente difundido em sites de propagandas, redes sociais, *outdoors*, panfletos entre outros. O conhecimento sob esse olhar pode ser adquirido a qualquer momento dependendo apenas de recursos financeiros em virtude da flexibilidade do tempo e do seu formato.

Os pilares “**aprender a viver juntos e aprender a ser**” compreendem que a educação deve criar possibilidades para o desenvolvimento de uma cultura de paz, uma educação que evite conflitos diante das desigualdades da sociedade capitalista. Pretende-se o desenvolvimento holístico do indivíduo onde sejam potencializados o conhecimento em relação a si próprio e ao outro, de sua cultura, espiritualidade.

Seguindo esta vertente, nas cento e vinte escolas profissionais do Ceará (SEDUC, 2019), é desenvolvida a disciplina “Competências Sócioemocionais” em parceria com o Instituto Ayrton Senna¹² por meio do laboratório EduLab21¹³. Valorizando-se as individualidades, essa disciplina que pretende preparar os alunos para os desafios do século XXI, transformando a escola num espaço que deve abrigar não somente o conhecimento científico e cultural, mas um espaço para a promoção do diálogo, do protagonismo, da

¹¹ O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. (Ibidem, p. 93, 1993).

¹² Criado em 1994, atua na formulação de políticas e práticas de educação integral.

¹³ Iniciativa do Instituto Ayrton Senna. Atua em parceria com redes de ensino e instituições parceiras, preparando crianças e jovens para a vida no século XXI. Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em 23.07.2019

resiliência, do empreendedorismo, resultando em novas exigências para o professor que graduou-se para ministrar aulas em uma disciplina específica e a partir de então precisa falar de emoções, sexualidade, mediação de conflitos, projetos de vida com dinamismo e propriedade.

Os empregadores substituem, cada vez mais a exigência de uma competência material, pela exigência de uma competência que se apresente como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comprometimento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo riso. (DELORS, p.94, 1993)

Os pilares do conhecimento reiteram o compromisso com os organismos internacionais e a crescente parceria com o setor privado, onde o saber e a educação não são construídos pelos sujeitos, eles são “recrutados”. Elabora-se uma concepção de educação para além da transmissão de conteúdo, para a promoção da “equidade” a partir de um currículo padronizado, engessado que legitima os interesses dos vários atores que compõem esse cenário nacional/internacional.

Ao focar a cooperação internacional e compreendendo a educação enquanto aldeia global¹⁴, como forma de imbricar as mazelas educacionais e sociais sobretudo na América Latina, África e Ásia, a Comissão conclama a participação de vários atores: organizações internacionais e intergovernamentais, governos, organizações não-governamentais, mundo da indústria e dos negócios, organizações profissionais e sindicais fomentando ações globais corretivas como meio de superação desse cenário.

De igual forma é feito um chamamento aos professores – o “recrutamento”. Consultando Aulete (p.743, 2011), temos como sinônimo: convocar, alistar. A comissão utiliza-se desse verbete para expressar as exigências que vem impactando-se sobre a política de formação e o trabalho do professor.

O “recrutamento” reporta-se à elevação e seleção de professores que desempenharão um papel decisivo no delineamento das novas perspectivas. Para tanto, é proposto a flexibilização dos cursos de graduação estreitando as parcerias entre universidades e institutos de formação, tendo como aporte teórico os quatro pilares do conhecimento. Esse direcionamento embasa as medidas normativas no contexto da educação brasileira expresso na LDB 9394/96, precisamente nos art. 61 a 68, aprofundados *a posteriori*.

¹⁴ Essa denominação funciona como uma referência para a ideia de que se formou “a comunidade mundial”, concretizada com as realizações e as “possibilidades de comunicação, informação e fabulação abertas pela eletrônica”, estando em curso “a harmonização e a homogeneização progressivas”, numa época em que se “empacotam e vendem-se as informações”. (Sposito *apud* Ianni, p. 139, 2004)

Diante do papel decisivo do professor e das metas a ser atingidas na educação básica, são construídas diretrizes para a qualificação e motivação do professor – formação continuada, “recompensa”¹⁵ pelos bons resultados, licenças sabáticas, condições de trabalho e piso salarial comparável a outras categorias, participação nas decisões relacionadas à gestão pedagógica da escola.

Dentro de parâmetros razoáveis, que pode a sociedade esperar dos professores? (Cf. Delors, p.153,1993)

É lançado esse questionamento para justificar as inúmeras responsabilidades atribuídas ao trabalho do professor que por meio do seu rigor intelectual deverá influenciar positivamente o alunado rumo a educação permanente – caracterizada pela resolução de problemas no ambiente de trabalho e na apropriação do saber científico.

A política de formação desenhada neste cenário, bem como as exigências atribuídas ao trabalho do professor refletem a lógica do mercado – para o aluno o conhecimento técnico, o desenvolvimento de competências e habilidades, a preparação para o mercado de trabalho; para o professor a racionalidade técnica, mediante conhecimentos estruturados pelas avaliações externas.

Cumprе salientar que o Relatório em análise inspirou uma série de reformas na formação docente no Brasil referenciadas e legitimadas na segunda metade da década de 90, com a aprovação da LDB 9394/96 e a criação do FUNDEF no mesmo ano. Tais reformas foram aglutinando outras diretrizes que sutilmente vem tornando-se mais robustas no cenário nacional e estadual.

As ações propostas para o fomento da educação básica e da formação de professores no Ceará refletem esse panorama de regulação e padronização de ações, saberes e pensamentos - a busca incessante por “parceiros” que possam contribuir na elevação dos níveis de proficiência dos alunos, o estímulo à meritocracia, a formação continuada norteadas por esses interesses. Esse modelo de gestão vem-se difundindo amplamente no Brasil, especialmente no Ceará, onde a Secretaria da Educação do Estado bonifica através de incentivo financeiro as escolas e os professores que conseguirem elevar os níveis de desempenho na avaliação externa do SPAECE.¹⁶

¹⁵ Para Guiomar Namó de Mello (2000, p. 115) o pagamento de salários aos professores com diferenciação pelo mérito, aferido este pela aprendizagem dos alunos, constitui um exemplo interessante.

¹⁶ É uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em língua portuguesa e matemática. Foi implementado em 1992 pelo Governo do Estado do Ceará por meio da Secretaria da Educação (SEDUC). Atualmente tem o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. Avalia censitariamente os alunos

Em consonância com as demandas impostas pela reforma educacional que segue em curso no Brasil, o modelo de formação docente proposto nas leis e diretrizes relaciona-se ao modelo da racionalidade técnica – esse modelo comprometido com o capital controla o trabalho do professor e o reduz ao tecnicismo, fragmenta o conhecimento e a ciência. Essa racionalidade técnica manifesta-se na prática pedagógica em virtude da “formação em serviço” – quando os profissionais da educação estudam ou pesquisam e conteúdos voltados para atender especificamente o desenvolvimento de saberes preestabelecidos, tidos como norteadores do trabalho pedagógico como foco no desenvolvimento de competências e habilidades – PCN’s, Orientações Curriculares, descritores com base nas avaliações externas e mais recentemente a aprovação da BNCC. Schon (1983, p. 21) denomina que nesse modelo “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica. ”

Refutando esse modelo, Arroyo (2007, p. 205), adverte acerca de algumas reflexões que devem permear a condição, o trabalho e formação docente: a diversidade de gênero, sócio-étnico-racial, os conflitos no campo, nos territórios, tais questões exigem ações e políticas afirmativas de acesso e permanência na escola, posicionamento crítico por parte do educador e conseqüentemente cursos de formação que verbalizem todas essas temáticas enfocadas no currículo pós-crítico.

A docência não é uma profissão técnica, na qual as soluções são racionais e objetivas. A docência baseia-se sempre numa resposta contextualizada, em situação diferente de uma sala para outra, diferente de um aluno para outro. Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Para ser capaz de estar à altura destas exigências, o professor necessita desenvolver disposições reflexivas, que lhe permitam, no momento certo, responder com inteligência e tato a cada situação concreta. (NÓVOA, 2017, p. 37)

Comungo com as ideias de Schon (1983), Freire (1996) e Pimenta (2006), Nóvoa (2010) que defendem a intencionalidade dos conhecimentos a partir de uma educação problematizadora onde o professor repense a sua práxis e tenha oportunidade de participar na construção do conhecimento, a partir da reflexão de sua trajetória de formação e história de vida.

2.2 - LDB 4024/61 – A herança de um passado sem articulação com o presente

Para analisarmos panoramicamente os impactos da LDB 9394/96 sobre a educação brasileira e de forma específica as implicações acerca da política de formação de professores, faz-se necessário traçar um paralelo entre a aprovação da primeira LDB em 1961 e a reforma aprovada em 1971, no bojo dos avanços obtidos nos últimos 50 anos.

Dentre as Constituições do Brasil – 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 – é somente na terceira Constituição (1934), feito menção à educação brasileira, através do artigo 5º onde estabelece que compete à União traçar as diretrizes da educação nacional e no art. 150 que fixa o “Plano Nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território brasileiro.”

Nesse contexto, a primeira LDB – 4024/61, passou 13 anos para que fosse aprovada. Após intenso debate entre grupos que disputavam sua filosofia – os ideais da escola novista¹⁷ representada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁸ que pretendiam descentralizar o ensino e organizar o sistema nacional para a educação, em virtude dessa disputa ideológica o documento final é aprovado em 20 de dezembro de 1961.

A LDB 4024/61, possui 120 artigos, alguns fortemente inspirados no poder político da época – o governo militar, à guisa dos art. 38 que prevê a formação moral e cívica e do art. 47 que institui o ensino técnico industrial, agrícola e comercial. Essa Lei propõe um ano letivo curto com apenas 180 dias (art. 72), calcada no patriotismo torna obrigatória apenas o estudo da língua portuguesa (art. 27), a educação física como disciplina obrigatória até os 18 anos (art. 22) e a impossibilidade de renovação da matrícula para aqueles alunos que ficassem reprovados mais de uma vez (art. 18).

Dentre os 120 artigos, a formação de professores é enfatizada no Título VII – Da Educação de Grau Médio, Capítulo IV – Da formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. O Título VIII – Da Orientação Educativa e da Inspeção em face da necessidade de formar especialistas em Educação – diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

¹⁷ Inspirada na teoria educacional de John Dewey, considerando o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 1996, p. 66)

¹⁸ A posição dos Pioneiros vale como síntese de ideias que vão sendo trazidas para o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção do papel do Estado na oferta da educação escolar. Essas ideias se contrapõem às outras, igualmente presentes, representadas pelos educadores católicos, contrários à co-educação, à laicidade e defensores da “liberdade do ensino”. Esse embate ideológico, que viria marcar de forma decisiva o cenário da educação contemporânea, acaba por ter ressonância na Constituição de 1934, que estabelece a competência privativa da União para “traçar as diretrizes da educação nacional” (VIEIRA, 2002, p. 175).

Quanto à formação de professores, exigia-se uma formação básica – para o ensino primário a formação do professor deveria ser em ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53) e para o ensino médio formação em nível superior (art. 59). Nesse período os cursos normal ou pedagógico são disseminados em várias cidades do Brasil, atraindo principalmente o sexo feminino, contudo a expansão dessas escolas normais deu-se sem recursos pedagógicos, formando profissionais “despreparados”. São características marcantes desse período a forte participação da igreja no ensino, desvalorização profissional e o considerável número de professores sem habilitação em cursos normais – os professores leigos.

A escola secundária estava, naquele momento, distante de um sentido formativo *lato sensu*, e seu caráter propedêutico justificava a prevalência dos conteúdos considerados formativos em si mesmos. Os professores da escola secundária eram recrutados entre aqueles que dispunham de uma geral e possuíam conhecimentos específicos relativos à matéria que pretendiam lecionar. Esses conhecimentos eram adquiridos de várias maneiras caracterizando muitas vezes o autodidatismo. Cabia às autoridades escolares a verificação desses conhecimentos através de provas de habilitação da matéria que o candidato pretendia fazer-se professor. (CACETE, 2017, p. 27).

A proposição da LDB de 1961 reflete o momento econômico que instaura-se com a abertura do capital estrangeiro por Juscelino Kubitschek, a substituição das importações e a implantação do modelo nacional desenvolvimentista. Conforme Santos (2006, p. 252/253):

A existência de um Projeto Nacional mediante a instalação de uma política de desenvolvimento e, mais tarde, a construção de Brasília com suas interligações com o resto do território, juntamente com o Plano de Metas e as legislações destinadas a suprimir entraves ao intercâmbio entre Estados, tiveram um papel importante na criação de uma certa unidade nacional, devida à superposição entre unificação do território e unificação do mercado.

Convém ressaltar ainda que nesse período a educação brasileira presenciava o auge do tecnicismo educacional – segundo Libâneo (1996, p. 67), “esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais, ao longo de boa parte das últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente”. Essa tendência pedagógica ainda encontra-se arraigada nos cursos de formação de professores em consequência dos manuais didáticos de caráter instrumental e tecnicista.

Forjada no contexto político que ficou conhecido como “Milagre brasileiro”¹⁹, a reforma de 1971 tem como marco principal a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau. O antiprojeto ficou pronto em tempo recorde – apenas dois meses, possuindo apenas 88 artigos, com capítulos organizados em Ensino do 1º e 2º Graus, Ensino Supletivo, Dos Professores e Especialistas e Do Financiamento. Com rápida aprovação no Congresso Nacional não oportunizou o debate/questionamentos pelos educadores brasileiros ou mesmo pelos parlamentares.

Enfatizando o abandono do ensino propedêutico, tinha-se como meta garantir a terminalidade à escola de 2º grau. Formando técnicos de ensino médio para trabalhar nas empresas públicas e privadas. Essa medida tinha como pano de fundo a redução de gastos governamentais com ensino superior e a redução da demanda de vagas no acesso à universidade. Assim,

A ideia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei nº 5.692/71. A intenção do legislador é que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º grau, imprimindo-lhe um sentido de “terminalidade”. Ou seja, qualquer jovem com “habilitação profissional” em nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho.

(...)

Como consequência, após concluir o 2º grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados. (VIEIRA, 2002, p. 275/276)

A formação para o magistério está contemplada na 5.692/71, no Capítulo V, intitulado Dos Professores e Especialistas.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. exigir-se-à como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior,
- b) ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

¹⁹ O PIB cresce a uma taxa de quase 12% ao ano. A inflação média anual se mantém em torno dos 18%. O Estado atrai investimentos internacionais, contraindo empréstimos para o financiamento de grandes obras de infraestrutura. Rodovias, portos, pontes, hidrelétricas e usinas nucleares vão firmando a face de um Brasil moderno, em contraste com o país agrícola da década anterior. (Ibidem, 2002, p. 261).

Pela análise dos artigos elencados, a partir de então a formação de professores não estaria mais a cargo apenas das escolas normais, em virtude dos cursos de Habilitação Específica para o Magistério de 2º Grau – HEM, a descaracterização das escolas normais acabou impactando na queda da qualidade dos cursos de formação de professores. Dentre os estudiosos que analisaram a LDB de 71, encontra-se Saviani (2009, p. 147).

Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

O distanciamento entre a formação pedagógica e a formação integral dá-se pela composição de um currículo onde predominam as disciplinas da formação geral em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação. Essa inspiração tecnicista expandida à formação de professores através da habilitação profissional em nível de 2º Grau em conformidade com a Lei 5.651/72, equiparava-a à outras formações, a falta de professores especializados, as instalações precárias e o empobrecimento da cultura geral contribuíram para o despreparo didático pedagógico.

Com efeito, desde o início da colonização as políticas de formação de professores seguiram revelando o descompromisso por parte dos governantes em virtude da oferta de um currículo profissional exíguo que priorizava o conhecimento científico nos processos formativos.

2.3 LDB 9394/96 e FUNDEF- recomendações do projeto neoliberal na política de formação de professores

A história da educação brasileira é marcada por retomadas de lutas forjadas através de intensos debates e críticas. Em virtude de retomada da democracia no Brasil, esses debates acontecem nos anos finais da década de 70 e estendem-se por toda a década de 80 orientadas por sindicatos ou associações educacionais com o intuito de apresentar propostas que reestruturassem o ensino público no Brasil.

Em 1º de fevereiro de 1987 dá-se a instalação para organização de subcomissões e comissões temáticas a fim de que fossem elaboradas propostas para o antiprojeto da nova Carta da Constituição Federal devendo apresentar-se em junho do mesmo ano. A comissão temática da educação representada pelo Fórum Nacional de Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito, encaminhou uma proposta única com os anseios e reivindicações, a frente desse movimento encontravam-se importantes instituições: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED; Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES; Associação Nacional de Educação – ANDE; Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE; Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES; Associação de Profissionais da Administração da Educação – ANPAE; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES; União Nacional dos Estudantes – UNE.

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição Cidadã²⁰, enumera no Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto nove artigos assegurando a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (art. 205).

O art. 206 ao definir os princípios da educação, faz a seguinte menção ao trabalho dos profissionais da educação:

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidas na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VIII – Piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

²⁰ O Brasil recém saído da ditadura militar, aprova uma Carta Magna representando uma das mais avançadas do mundo no âmbito da garantia de direitos individuais.

Sob esses auspícios provocadores das reformulações no ensino, a educação brasileira caminha buscando novas concepções e re-significações que perpassam pelo conhecimento, formação de professores e alunos. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), principal documento de ordenamento jurídico educacional, caracterizou-se na década de 90/2000 como um conjunto de diretrizes e ações do Governo Federal tornando legais as recomendações educacionais do projeto neoliberal para o desenvolvimento da educação básica.

Como resultado de um longo debate (1988-1996), o texto final da LDB é aprovado tendo como base as deliberações da XI ANPED. Na proposição desse texto base havia uma polêmica a ser resolvida: o papel do Estado na Educação. Essa polêmica deu-se em virtude dos representantes do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública compreenderam que estando a educação enquanto dever do Estado, esta funcionaria como um mecanismo de controle social do sistema de ensino. Um outro pensamento era defendido pelo Senador Darcy Ribeiro que alinhava-se a essas ideias e apoiados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o texto final em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 – conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Tendo participado ativamente na construção do texto da LDB, em entrevista concedida no Portal ANPED, o professor Demerval Saviani avalia;

Quando da elaboração da segunda LDB, que veio a ser aprovada em 20 de dezembro de 1996, o embate se deu com a própria instância governamental. Assim foi que o governo FHC, cuja política educacional seguia os ditames da orientação neoliberal, interferiu na reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto da LDB. (Entrevista concedida em 07/04/2014)

A LDB 9394/96 possui uma estrutura de 92 artigos, tendo como mote o princípio do direito universal à educação para todos – em virtude desse fato, a educação é tida como um direito público subjetivo (art. 5º). Dentre os principais artigos, ressaltamos: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (art. 4º); gestão democrática do ensino público na educação básica, (art. 14); obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (art. 26); a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69); estabelecimento da Base Nacional Comum

Curricular (art. 35); educação superior ministrada em instituições de ensino superior públicas e privada com variado graus de abrangência ou especialização (art. 46).

Como observa Holanda e Martins (2013, pág. 150),

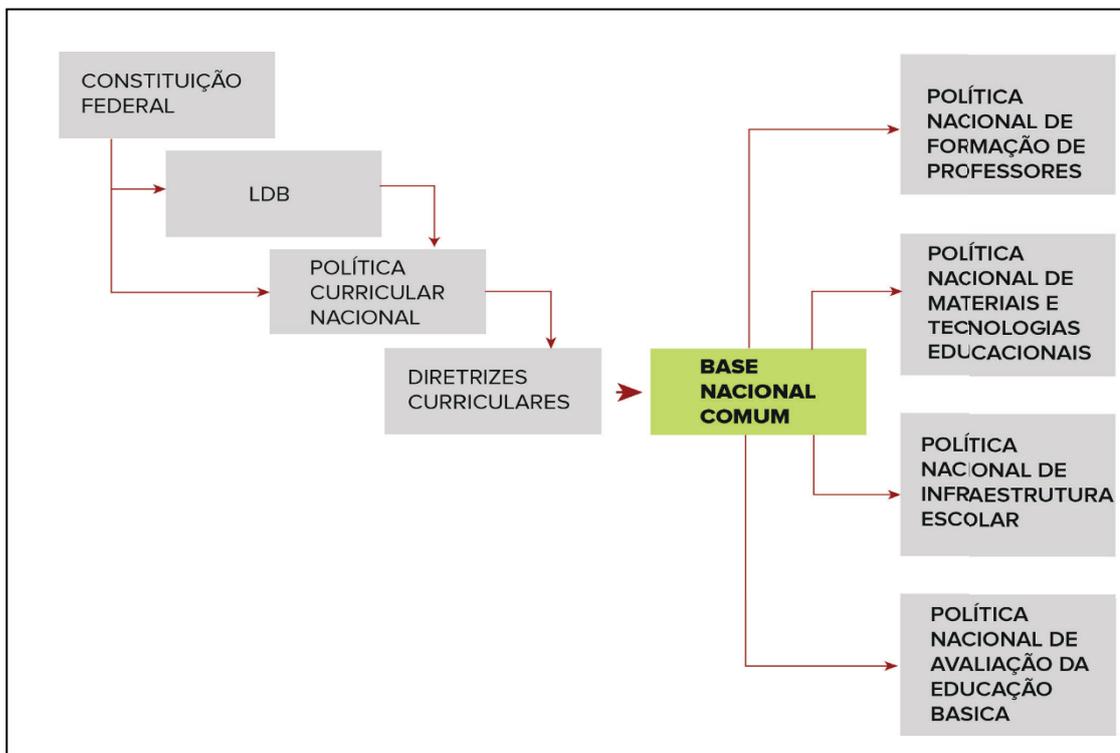
(...)a criação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases em 1996 desencadeia uma série de mudanças na educação brasileira, sendo emblemáticas as novas propostas curriculares sistematizadas, sendo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, implantação do índice de Avaliação Escolar, valorização do magistério, política de qualidade docente, entre outras. Tais ações acabam por trazer de forma mais incisiva um quadro mais real dos problemas que envolvem o sistema educacional brasileiro.

Sobre o art. 46, Cacete (2017, p. 115), clarifica,

A nova LDBEN inaugura duas novas situações no que diz respeito à formação de professores que irão atuar na educação básica. A primeira é que essa formação deverá realizar-se em nível superior institucional onde essa formação deve se dar: em universidades e em institutos superiores de educação.

Com base no art. 35, a Base Nacional Comum Curricular integra a Política de Educação Básica conforme a imagem a seguir:

Figura 3. Versão preliminar formação de professores



Fonte: BNCC, 2016, p. 26

A LDB 9394/96 define os fundamentos, demarca os níveis e o *locus* da formação docente e instruções relativas à valorização de professores, no **Título IV – “Dos profissionais da Educação”**, compreendendo os artigos 61 a 67. Inicialmente o art. 61 considera enquanto profissionais da educação aqueles que estejam em exercício efetivo e que tenham sido formados em cursos reconhecidos com habilitação em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Mesmo com o estabelecimento do FUNDEF para que até 2007 todos os profissionais da educação adquirissem formação em nível superior, a lei em vigor admite que profissionais habilitados no curso pedagógico ou normal lecionem, embora seu campo de atuação limite-se à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

O art. 61 segue enfatizando a importância da formação com excelência baseada nos seguintes pressupostos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Conforme Silva (2007, p. 58), “como se observa, a experiência no campo na educação, o fazer pedagógico, são fortemente destacados nos dois princípios colocados nesse artigo introdutório, num processo em que as práticas educativas deveriam se constituir, cada vez mais, no elemento dinamizador e articulador do currículo.”

Definindo as responsabilidades na formação de docentes para a educação básica, o art. 62 recomenda que a formação inicial de professores deverá acontecer em regime de colaboração – União, Estados, Distrito Federal e Municípios, preferencialmente na modalidade presencial onde os entes federados possam garantir o acesso e permanência desses profissionais nos cursos de formação superior.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, 2017, p.42)

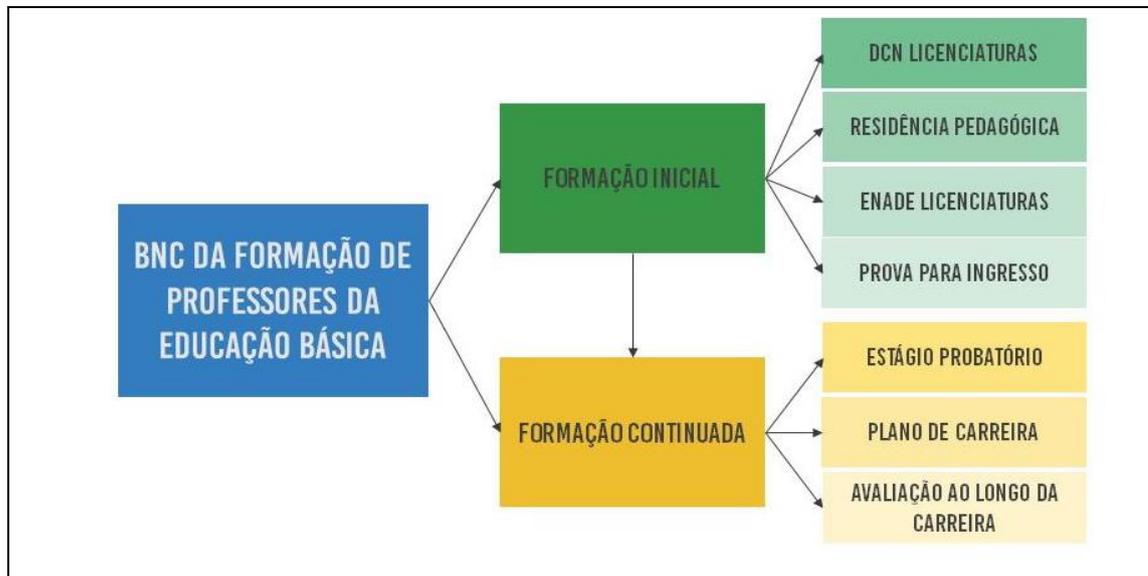
Nesse novo modelo de formação inicial, marcado também pelo “aligeiramento”²¹ dos cursos, conforme indicação na resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – CNE/CP nº 2/2002 dispõe no art. 1º que a partir de então os cursos de licenciatura em nível superior terão a duração de 2.800 horas a serem cumpridas em no mínimo três anos. Essa diminuição de carga horária também disposta na LDBEN 9394/96, representa ao mesmo tempo a desvalorização na formação do professor que antes tinha de cumprir uma carga horária de 3.200 horas como também a necessidade de qualificar o profissional da educação para atuar no mercado de trabalho, limitando a formação acadêmica e as possibilidades de ingressar em cursos de pós-graduação e a construção de um pensamento autônomo frente às diretrizes da política educacional.

O trabalho docente não acontecerá com qualidade se não houver uma formação docente com sólidas bases teórico-metodológicas e culturais. Uma formação precária prejudica a ação docente na escola e faltará aos professores a capacidade para argumentar e interpretar; explicar o mundo e a realidade e as consequências que resultam dele, comprometerá o processo de ensino e aprendizagem. Implicará, por exemplo, na falta de compreensão do papel que o currículo possui na formação do aluno, gerando, por conseguinte, muito confuso, no campo de ciência e na metodologia do ensino. (CASTELLAR, 2010, p.42)

Com relação ainda à formação docente, retoma-se antigas práticas com relação ao currículo dos cursos de formação de professores como vêm ocorrendo desde a década de 60. O art. 62, § 8, define que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 19 de dezembro de 2018. Nesse novo modelo proposto, a formação de professores a ser implantada até 2020 deverá ter uma forma sistêmica que não limite-se apenas aos conhecimentos didáticos/pedagógicos, mas que envolvam todas as políticas de formação:

²¹ Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009. P. 148).

Figura 4. Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – Versão preliminar



Fonte: BNCC, 2018.

Reportando-se à formação continuada, o artigo 62-A da LDB, expressa:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (LDB, 2017, p. 43).

Para assegurar as diretrizes no que concerne à formação de professores determinadas pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, alguns alinhamentos são realizados: art. 209 da Constituição Federal²², art. 63 da LDB e o art. 3º da Resolução CNE/CP nº 01/1999²³. Essas legislações legitimam uma nova modalidade de ensino superior – os institutos superiores de educação – ISE. Nesse estudo, faremos análise acerca das definições da LDB sobre os cursos mantidos pelos ISE:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

²² O artigo determina que o ensino é livre à iniciativa privada.

²³ Os ISEs poderão ser organizados com Instituto Superior propriamente dito, em faculdade ou em faculdade integrada, ou em escola superior; como uma unidade de uma universidade ou centro universitário, entre outros.

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Esse artigo da LDB suscita muitos debates em virtude da autonomia desses Institutos que podem funcionar em horários e semestres flexibilizados e elaborar currículos diferenciados. Questiona-se também a formação do próprio corpo docente pela presença mínima de mestres e doutores e as limitações no desenvolvimento da pesquisa. Tais Institutos são vistos ainda enquanto entidades administrativas que objetivam lucro em detrimento da profissionalização do professor.

A criação, na LDB, de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério(...), condições necessárias para “aterriar a reforma na sala de aula”, em outras palavras, a formação superior mas não necessariamente universitária – pós-secundária - , como recomendada no documento acima referido. (FREITAS, 2003, p. 1.101)

Pimenta (2006) questiona essas novas instituições gestadas fora das universidades por entender que estas não promoverão *pesquisa*, mas tão-somente *ensino*, resultando no comprometimento do conceito e da identidade do profissional em formação.

Sob a égide do legislador à existência dos ISEs, Mello (2001, p 101) esclarece:

A única e importante vantagem do modelo atual é sua sustentabilidade financeira. As grandes universidades públicas federais e estaduais, nas quais o custo aluno é alto, dedicaram-se muito mais, proporcionalmente, às carreiras superiores "nobres" como medicina, engenharia, direito, arquitetura. Entre essas carreiras, nunca foi incluída a formação de professores para a educação da maioria. Por essa razão, há várias décadas os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, arcam com os custos da própria formação profissional no setor privado ou recorrem ao ensino superior estadual, quase sempre de custo e qualidade inferiores ao federal ou aos estaduais "nobres".

Doutro modo, essa flexibilização da lei proporciona a expansão do ensino superior em vários recantos do Brasil, proporcionando uma formação teórica, para muitos professores que não tiveram acesso a um curso regular de pedagogia com duração de nove semestre. Até o final da década de 90, a Universidade representava o *lócus* onde solidificavam-se as experiências e reflexões no campo da formação de professores, pela multiplicidade dos campos de saber e pela indissociabilidade e exclusividade entre ensino, pesquisa e extensão.

Retomando a entrevista do Portal ANPED em 2014, Saviani considera que existe uma grande distorção no processo de formação docente no Brasil:

A referida distorção é a seguinte: a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país é formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade. Com isso a educação básica fica refém do ensino privado mercantilizado, sem possibilidade de resolver seus problemas de qualidade. Portanto, diferentemente do que a mídia divulga incessantemente, não é verdade que a rede particular seja qualitativamente melhor do que a rede pública. Ao contrário: a má qualidade das escolas superiores privadas de formação de professores é um dos fatores determinantes da baixa qualidade da rede pública de educação básica.

O art. 66 segue priorizando a formação profissional sólida ao exigir a prática de ensino com no mínimo trezentas horas e que a formação continuada deverá acontecer prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado. Mais a frente, o art. 87, § 3º orienta que o Distrito Federal, os Estados e Municípios realizem programas de formação continuada para professores em exercício utilizando os recursos e a tecnologia à distância. Sobre essa modalidade de formação é pertinente pensar que:

Assim, pela educação a distância, os professores recebem formação sem deixar suas atividades docentes cotidianas, sem deixar seu trabalho. Embora isso possa ser visto como algo perverso ao trabalhador da educação, por não ser liberado do trabalho, isso é uma possibilidade peculiar à EaD e traz vários benefícios também ao professor em formação. Do ponto de vista pedagógico, esses benefícios evidenciam-se na ideia de formação em serviço, o que em geral é impossível pela modalidade de educação presencial. A EaD possibilita espaços e tempos de ensino-aprendizagem adequáveis a formadores e estudantes distintos e em diferentes momentos. (MILL, 2010, p. 275)

Correspondendo os anseios dos profissionais da educação no que tange à valorização profissional, o legislador regulamenta essa tão sonhada valorização no art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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

VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

No bojo das discussões sobre a atualização salarial, Mello (2000, p 106), argumenta:

Outra questão a considerar é a de que a melhoria salarial do professor do ensino fundamental dependerá não apenas de se alocar mais recursos, como de racionalizar o uso dos já disponíveis. Nesse sentido, a mudança no padrão de gestão, a racionalização da ocupação da rede física, a revisão das formas de financiamento, todas essas estratégias e políticas visariam canalizar mais recursos para as escolas, a maior parte deles destinados ao custeio de melhores salários.

Embora as garantias legais estabelecidas na lei não sejam suficientes para haja uma efetivação de todos os direitos adquiridos, há mais de uma década sinalizamos as seguintes conquistas: concursos públicos para a rede federal, estadual e municipal, aprovação do piso salarial do magistério²⁴, planos de cargos e carreiras, período para planejamento através da hora-atividade que deve representar 1/3 da jornada de trabalho do professor. A lei ressalta ainda a importância da experiência para ocupar outros cargos na educação, o que simboliza o reconhecimento da prática docente que todo profissional deve construir paralelo à sua formação.

Doutro modo, essa flexibilização da lei proporciona a expansão do ensino superior em vários recantos do Brasil, proporcionando uma formação teórica, para muitos professores que não tiveram acesso a um curso regular de pedagogia. Sob a égide da Lei, imediatamente ocorre no Ceará um *startup* dos cursos descentralizados inaugurados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, recorte que faremos a seguir.

2.4 – Pós-LDB 9394/96 - os novos rumos da política de formação de professores

As mudanças que foram ocorrendo nos últimos 50 anos, emergiram em um novo contexto na década de 90, onde os olhares internacionais passam a compreender a educação como um campo promissor a ser investido. Esse novo olhar será ampliado a partir três variáveis:

1-Agenda internacional para a educação: Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien na Tailândia (1990); Conferência de Nova Delhi (1993); Encontro

²⁴ Instituído pela Lei n° 11.738, promulgada em 16 de julho de 2008.

Mundial de Cúpula pela Criança, Nova Iorque (1990), Reunião de Kingston, Jamaica (1996); Encontro de Dakar, Senegal (2000).

2- **A Teoria do Capital Humano – TCH**, recebe um novo enfoque em virtude da revolução técnico-científica; e pela disseminação dos seguintes organismos internacionais: BID, BIRD, UNESCO, FMI, UNICEF e criação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL em 1990;

3- **Organismos internacionais** – presença do Banco Mundial no desenvolvimento de projetos educacionais como o Projeto EDURURAL, o Projeto Nordeste e o FUNDESCOLA, e ações desenvolvidas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – através de campanha realizada no programa “Criança Esperança” – que utiliza-se de mobilização de pessoas influentes e voluntários para mobilizar diversos atores sociais: mídia televisiva, setor privado, fundações, dentre outros.

Mediadas por esse novo enfoque as reformas na educação brasileira materializam-se com a aprovação da LDB 9394/96 e com um acréscimo de dois dias o FUNDEF – com esses atos normativos os legisladores vêm inferindo na política de formação de professores, tendo em vista que a primeira Lei determina e torna como obrigatória a política de valorização do magistério e termos financeiros o FUNDEF e de forma gradual a partir de janeiro de 2007 o FUNDEB²⁵ vêm subsidiando essa política em virtude dos repasses feitos aos entes federados, parcerias com o terceiro setor e flexibilização da oferta do ensino superior por detentores do capital privado.

Sob a égide das duas Leis, o Conselho Nacional de Educação - CNE²⁶ dota-se de autonomia para expedir atos normativos alusivos à formação docente que viriam a concretizar-se em Diretrizes, Pareceres, Resoluções, Decretos, entre outros documentos.

Diante desse cenário, convém apresentar os norteadores das atuais políticas de formação:

²⁵ Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, que converteu-se em na Lei nº 11.494 em 14 de fevereiro de 2001. Caracteriza-se enquanto fundo de natureza contábil, constituído em cada estado da Federação. Os fundos oriundos dos impostos estaduais – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e transferência de recursos pela União, destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração.

²⁶ Pela Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 é (re)criado o Conselho Nacional de Educação – CNE formado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES) que têm, entre outras, a competência de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os níveis da educação básica e superior propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. (CACETE, p. 115, 2017).

Quadro 3. Política de formação de professores – Pós – LDB 9394/96.

DOCUMENTO	ATO NORMATIVO/ FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	DATA
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF	Lei nº 9424	24/12/1996
Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO	Lei nº 9424- art. 9º	
Diretrizes para atuação dos Institutos Superiores de Educação - ISEs	Parecer CNE/CP nº 115	10/08/1999
Curso Normal Superior e Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia	Parecer CNE/CP nº 970	09/11/1999
Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica – Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena	Parecer CNE/CP nº 009	08/05/2001
Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia	Parecer CNE/CP nº 492	03/04/2002
Estabelece a carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica	Resolução CNE/CP nº 02	19/02/2002
Estabelece as Diretrizes para os Cursos de Geografia	Resolução CNE/CP nº 14	13/03/2002

Fonte: Produzido pela autora com base em Vieira (2002) e Cacete (2017).

O Quadro 3 apresenta a dinâmica das medidas normativas em cadeia a fim de demarcar os novos rumos da formação docente amparados legalmente por meio de Leis, Diretrizes, Pareceres e Resoluções entre outros. Com base nessas medidas, torna-se possível o aumento na demanda de oferta de cursos pelos institutos superiores privados, dando-lhes liberdade para adequações no formato e no currículo dos cursos.

Mészáros (2008) em suas análises sobre a intervenção do modo de produção capitalista na educação, afirma que quanto mais avançada for uma sociedade capitalista, baseada na produção de riquezas reificada – reduzindo o ser humano e aquilo que lhe pertence a valores meramente materialista, na mesma proporção as instituições educacionais servirão

como aparelho ideológico do Estado para a perpetuação das sociedades que sustentam-se no sistema capitalista.

Entre os governos de FHC e Lula, ocorrem uma série de mudanças em curso como resultado do alinhamento proposto na LDB 9394/96 com relação à política de formação de professores. Ressaltamos o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 009/2001, que aprova em 08 de maio de 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação em nível superior. De acordo com Leão (2013) e Cacete (2017), esse parecer propõe reflexões com relação à superação da dicotomia entre bacharelado/licenciatura, onde a licenciatura em muitos cursos surgia como um apêndice do bacharelado e ainda outras questões nos formatos dos cursos de formação como ausência do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, de práticas interdisciplinares e transdisciplinares, dissociação entre teoria e prática, entre outros.

Em 18 de fevereiro de 2002, o CNE/CP aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, fundamentado no Parecer 009/2001, que propõe uma série de mudanças nos cursos de formação de professores a começar pela carga horária dos cursos principalmente no que diz respeito ao Estágio Supervisionado que a partir de então teria 400 horas e ainda com relação à superação do “modelo 3+1”, e três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. Com a aprovação das citadas resoluções, os cursos de graduação passam a direcionar a formação em três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e licenciatura. De acordo com Pontuschka (2009, p. 94):

Segundo as DCN para a formação de professores para a escola básica em cursos de licenciatura em nível superior de graduação plena, são três os princípios norteadores dessa formação: *a competência como concepções nuclear na orientação do curso*, ou seja, que o profissional, além de ter conhecimentos sobre seu trabalho, saiba também mobilizá-los, transformando-os em ação; *a coerência entre formação e exercício profissional*, ou seja, que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa como elemento essencial na formação na formação do docente.

Em seus estudos Campani (2000, p. 112), assevera que o parecer ressalta a necessidade de um projeto integrado de formação de professores que supere a diferença do nível de exigências existente entre a formação do professor e do especialista atuantes nas diferentes etapas da escolaridade básica. Estabeleceu que a revisão do processo de formação de professores tem que enfrentar os problemas postos no campo institucional e curricular de forma a construir sua identidade.

A elaboração das DCN's para a formação de professores em Geografia só foi possível devido aos intensos debates promovidos por vários segmentos da sociedade e do meio acadêmico como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Associação Brasileira de Geógrafos – AGB, que lutou pela permanência da formação de professores concomitante em licenciatura e bacharelado em Geografia, sendo essa habilitação proibida atualmente. Nesse documento, Leão (2013, p. 16), explica que são apresentadas temáticas como: “ as políticas de formação de professores e o papel da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Geografia; a falta de identificação do professor formador em relação às questões pedagógicas; a lacuna entre ensino superior e a Escola básica, e o papel das práticas na formação do futuro professor. ”

Assim, há um declínio franco da qualidade do ensino/aprendizagem realizada. Mal formados intelectualmente e com a remuneração em declínio, os professores encontram-se reféns dos currículos e instrumentos que lhes são apresentados; em parte, porque é pequena sua capacidade/autonomia intelectual de seleção e definição de opções para realização de seu trabalho didático; em parte porque a ampliação da jornada de trabalho e do número de escolas em que realizam seu trabalho tornam exíguo seu tempo livre para a formação continuada e preparação de seu trabalho. (SPOSITO, 2010, p. 309)

Destarte, a formação de professores confronta-se com a realidade da política educacional brasileira: a dicotomia estabelecida pelos direitos garantidos em várias leis e diretrizes e a realidade que se coloca aos docentes frente à falta de tempo ou incentivo profissional para prosseguir estudando nos seguintes a graduação: cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados por instituições privadas, poucas vagas ofertadas para cursos *stricto sensu*, muitas horas dedicadas ao planejamento das aulas, preenchimento de diários, elaboração de provas, impedindo o professor de usufruir de momentos destinados aos estudos, limitando-se esses estudos os momentos promovidos pelas Secretarias de Educação do Estado e Municípios.

A par dessas considerações, a LDB 9394/96 institui no art. 87 a partir de 1997 a “década da educação” – responsabilizando a União a encaminhar junto ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

À guisa de um histórico, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, legitimado pelas legislações que o precederam – Constituição Federal de 1998 (art. 214), LDB e FUNDEB, emerge alinhado ao

Plano Decenal de Educação²⁷ recomendado pela UNESCO na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien,1990) e articulado por renomados órgãos – Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

O PNE em estudo, define-se a partir da articulação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; a implementação de estratégias que garantam e mantenham os diversos níveis de ensino, etapas e modalidades. Com o intuito de:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria na qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Mediante posições consensuais foram propostas as Diretrizes:

– **Educação Básica** (1- Educação Infantil, 2-Ensino Fundamental, 3-Ensino Médio,)

–**Ensino Superior** (4- Ensino Superior -Financiamento e Gestão do Ensino Superior);

Modalidades de Ensino (5- Educação de Jovens e Adultos, 6-Educação à Distância e suas Tecnologias, 7-Educação Tecnológica e Formação Profissional, 8-Educação Especial, 9-Educação Indígena);

Magistério da Educação – (10- Formação de Professores e Valorização do Magistério);

Financiamento e Gestão do Magistério.

Feito a devida menção, esta fração do texto irá aludir sobre o escopo desse estudo, debruçando-se sobre a Diretriz 10 – Formação de Professores e Valorização do Magistério. Independente dos atores sociais que trabalharam na elaboração dos objetivos e metas, o texto final alinha-se ao discurso do legislador – melhoria da qualidade do ensino pela valorização do magistério com foco em quatro premissas: **formação inicial; condições de trabalho, salário e carreira; formação continuada.**

²⁷ Desdobra-se em movimentos de amplo debate pelo país, incitando os estados e municípios na construção de seus planos decenais, propiciando ainda a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos (1993).

A evolução salarial financiada pelo FUNDEB estipulada a partir de 2008 pela Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério (11.738/08), determina um valor para o piso salarial que deve servir de base em todo o território brasileiro, assim definido:

Gráfico 1 Piso salarial de professores.



Fonte: MEC (2019)

Conforme o Gráfico 1, observamos um significativo aumento salarial entre 2011 - 15,84%; 2012- 22,23%; 2015-13,01%; 2016-11,3%; essa oscilação ocorre devido ao índice de crescimento do valor mínimo por aluno ao ano – VVA, que serve enquanto parâmetro para reajustar os percentuais desde 2009, ficando evidente sua queda em alguns anos como em 2019 que o reajuste salarial foi de 4,17%. Conquanto, os reajustes salariais se sobreponham ao aumento da inflação (3,44% calculada pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo -IPCA, para 2019), nossa classe ainda é uma das mais desvalorizadas financeiramente se comparada a outros profissionais que têm nível superior e não são provocados a estar em formação contínua, e essa provocação dá-se em face das atuais exigências profissionais.

Dentre as premissas colocadas enquanto pilares de preparação para os atuais desafios e exigências educacionais, insere-se nesse contexto a avaliação de desempenho sob a forma do estágio probatório e na tramitação da PL 6.114 de 2009 que institui o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)²⁸ a cada cinco anos.

²⁸ O ENAMEB aferirá o desempenho dos docentes no exercício efetivo do magistério, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (Art. 3º do PL 6.114 de 2009.)

Frisa-se que os sistemas de ensino assumirão os compromissos para valorização do magistério:

- formação profissional a partir do domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- educação continuada para domínio da cultura letrada;
- jornada de trabalho concentra em um único estabelecimento de ensino, incluindo o tempo pedagógico para o desenvolvimento de atividades complementares ao trabalho em sala de aula, salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho.

Doutro modo o PNE (2001), coloca um requisito onde o compromisso deve ser assumido por nós educadores(as):

- compromisso social e político do magistério.

Por essa linha, recai sobre a *práxis* pedagógica o desenvolvimento da aprendizagem, a responsabilidade na formação do aluno, a participação no projeto político pedagógico da escola, a atuação nos conselhos de educação. Para tanto o legislador evoca a participação dos entes federados na garantia de condições adequadas de formação e remuneração para o desenvolvimento de um trabalho docente que possa atender as exigências dos interesses econômicos internacionais bem como à mercantilização da educação.

Com efeito, o legislador propõe a valorização do magistério em face das políticas educacionais que diante do contexto da economia neoliberal e do movimento *Todos pela Educação*, apresentam-se como uma lucrativa fonte de renda para fundações, instituições privadas e ONG's que passam a disputar avidamente esse “mercado” em franca expansão em escala mundial.

Assim pondera, Freitas (p. 427, 2014):

A formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento.

Nesse aspecto, é sinalizado que os cursos de formação de professores ofertados em todos os níveis e modalidades desenvolvam-se tendo como trato prioritário:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Feitas essas considerações, o Quadro 4 confeccionado a seguir, apresenta os níveis de formação docente, tendo como base o ano de 2007 em virtude da periodização em análise.

Quadro 4. Número de professores da educação básica com formação superior e pós-graduação – 2007.

UF	TOTAL	LICENCIADOS	NÃO POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOCTORADO
BRASIL	1.292.896	1.164.322	849.697	296.675	15.871	2.099

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 2007.

Tendo presente este parâmetro, visivelmente é possível identificar o expressivo percentual de professores da educação básica com licenciatura – 90,12%. Esse número considerável de professores licenciados reflete as políticas de formação docente que vêm massificando-se em virtude da flexibilização da LDB 9394/96 e dos seus desdobramentos, conforme descrição da Meta 18 do PNE 2001-2011:

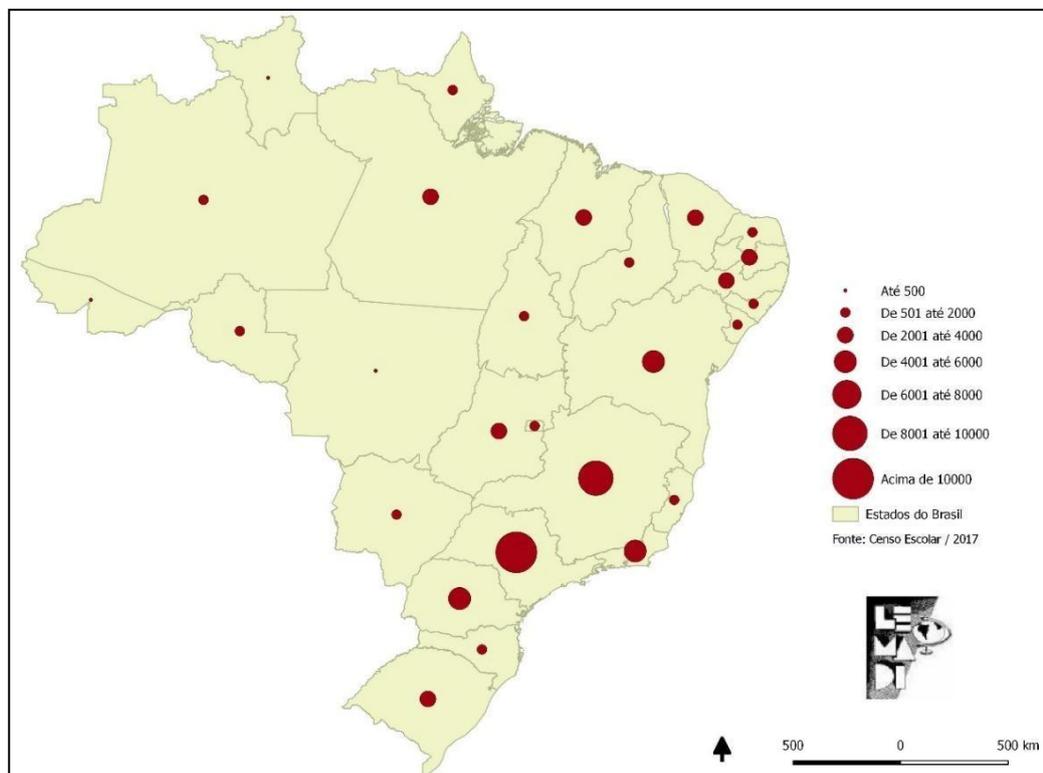
Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

Da análise, depreende-se a formação continuada não consegue atingir o mesmo número de docentes, tendo em vista que apenas 22% dos docentes têm a titulação de especialista em detrimento de 65,72% que não possuem especialização. Tônica semelhante acontece com relação ao alcance dos cursos de *stricto sensu*, onde os percentuais de formação caem drasticamente, os dados revelam que apenas 1,23% dos docentes cursaram mestrado e 0,16% doutorado.

Penso que esses dados em relevo com relação à formação inicial dão-se em virtude da expansão do ensino superior por meio da interiorização do ensino que vem certificando os docentes em serviço – e essa certificação é um dos principais propósitos dessa política – ou certifica professores para o ingresso na educação básica para as redes, sem avaliar a qualidade dos ISEs e tão pouco o currículo dessa formação inicial. Desse modo, o docente receberá uma formação que não lhe permitirá estar em posição de equidade para prosseguir em formação continuada em se tratando dos cursos de pós-graduação.

No que tange aos licenciados em Geografia, que atuam na educação básica, temos a seguinte representatividade:

Mapa 1. Distribuição dos licenciados em Geografia em atuação na rede básica de educação, por Estado (2017).



Conforme apreciação do Mapa 1, por serem as regiões do Brasil mais populosas – Sudeste (87,5 milhões de habitantes, estimativa IBGE, 2018) e Nordeste (56,72 milhões de habitantes, estimativa do IBGE, 2018), estas regiões apresentam um quantitativo maior de professores com formação em Geografia que atuam na educação básica. Enquanto componente curricular obrigatório no ensino fundamental nos anos iniciais e finais quanto no ensino médio, demanda assim, em virtude da legislação em vigor, que haja licenciados na área, embora em todo o território muitos professores lecionem sem formação específica.

Paralelamente a esse contexto, e em virtude desse descompasso, o Governo Federal vem articulando-se com universidades federais e estaduais no que tange à formação inicial de docentes em serviço. Para tanto, o ente promulga o Decreto nº 5.622/2005 dando ordenamento legal à educação à distância – EAD, que possibilita a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB por meio do Decreto nº 5.800/2006, integrado à Instituições Públicas de Ensino Superior – IPESs, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação à Distância.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge como uma iniciativa do MEC visando à inclusão social e educacional por meio da oferta de educação superior a distância. Ciente de que a ampliação de vagas nas universidades federais enfrentava sérias limitações, o MEC viu na educação a distância a possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no País com e a incorporação de novas metodologias de ensino, especialmente o uso de tecnologias digitais. (Vidal e Bessa Maia, p.3, 2009)

Por conseguinte, a UAB liga-se à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, reestruturada pela Lei nº 11.502/07 com o intuito de subsidiar o MEC na formulação de políticas direcionadas à formação docente em serviço nos diversos níveis e modalidades de ensino.

No processo de assunção da política de formação de professores, o legislador alarga além do FUNDEF e FUNDEB outras importantes instâncias de financiamento da educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – **FNDE**²⁹, Plano de Desenvolvimento da Educação – **PDE**³⁰ e o Plano de Ações Articuladas – **PAR**³¹.

No Ceará a UAB é formado pelas seguintes IESs: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto Federal do Ceará (IFCE) e a Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), as quais levam ensino superior público aos Municípios cearenses que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Tradicionalmente a formação de professores foi de responsabilidade das IESs, em face da implantação da política de formação de professores, a partir da segunda metade dos

²⁹ Autarquia Federal ligado ao MEC, responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica no país.

³⁰ Consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e educação superior. (GATTI, 2011, p. 34).

³¹ Está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. (Id. 2011, p. 35).

anos 2000, vem delineando-se a responsabilização do poder público – federal, estadual e municipal pelo processo contínuo de formação docente. Essa ação integrada, fez surgir em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica - PARFOR, integrado ao PAR e PDE e à adesão dos entes federados.

O PARFOR desenvolve-se pelo regime de colaboração entre as Secretarias de Educação estaduais e municipais e o corpo docente e técnicos das IPES, ministrando cursos superiores para formação em serviço em conformidade com a LDB 9394/96 para professores que necessitem de uma primeira licenciatura, oferta segunda licenciatura para os docentes que atuam fora da área específica que lecionam, cursos de licenciatura para bacharéis.

Vinculado à política estadual de formação docente, o Magister foi ofertado no período de 2000 a 2004 em parceria com quatro grandes universidades: Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Conforme Naspolini (2001.p. 15):

O MAGISTER está habilitando 4.202 professores da escola pública cearense, sendo 1.935 da rede estadual e 2.267 das redes municipais. Voltado para os profissionais que já detêm o nível médio (magistério ou outra formação), este programa prevê a oferta de três tipos de licenciaturas: a) Linguagens e Códigos; b) Ciências Naturais e Matemática e c) Ciências Humanas, a fim de habilitar professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. O profissional passa por uma formação em uma das áreas e aprofunda o conhecimento em uma ou duas disciplinas afins.

A parceria realizada entre as universidades cearenses e os programas de formação – MAGISTER, PARFOR, UAB, Licenciaturas, têm proporcionado a graduação inicial e continuada de muitos professores das redes municipais e estadual. Mesmo que sejam ministradas em currículos e formatos diferenciados dos cursos regulares ofertados no campus dessas IES, esses cursos representam a possibilidade do professor agregar teoria e novos conhecimentos aos anos de prática pedagógica.

Sobre as exigências de formações descentralizadas e aligeiradas:

Ao lado desse processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Parte-se aqui de uma crítica da educação institucional existente como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, comércio e serviços. (SILVA, 1994, p. 24)

A tessitura dessa rede de formação alinhavada pelo legislador propõe-se ainda a dirimir as carências regionais e para tanto a CAPES criou a PLATAFORMA FREIRE - um sistema informatizado constituindo-se como um banco de informações alimentados pelo Sistema de Gestão Escolar -SIGE³². Ao acessar a PLATAFORMA FREIRE, os professores poderão se inscrever em diversos cursos de formação em todo o país.

No momento em que o desenvolvimento do meio técnico científico informacional consolida as políticas de formação fomentadas pela UAB e PLATAFORMA FREIRE, é constituída pela Portaria nº 1.129/09 a Rede Nacional de Formação Continuada, para coordenar os programas, conforme exposição a seguir:

Quadro 5. Programas de formação continuada de professores.

CURSO	OBJETIVO	METODOLOGIA	PARCERIA
PRÓ-LETRAMENTO (2005)	Orientar o trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e assegurar a melhoria da qualidade da aprendizagem na leitura/escrita e matemática.	Curso semipresencial de 120 h/a, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com oito meses em cada etapa: aprendizagem da leitura/escrita e aprendizagem de matemática.	Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada.
PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II (2004)	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores do ensino fundamenta anos finais.	Desenvolve-se em 300 h/a de formação: 120 horas presenciais – divididas em estudos coletivos e oficinas; 40 horas para elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico. 180 horas não presenciais – prevê 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso.	-IESs; -União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; -Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED.
PRÓ-INFANTIL (2005)	Formar professores da Educação Infantil em nível médio, na modalidade normal.	Curso semipresencial, com duração de 2 anos.	-Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO -Municípios
PACTO NACIONAL DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO (2013)	Promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas.	Curso semipresencial, com duração de 1 ano	-IESs; -Secretarias de Educação dos Estados e Municípios; -CONSED; -Conselho Nacional de Educação – CNE.

³² Ferramenta de gestão educacional e aperfeiçoamento do trabalho escolar.

Reverberando sobre os cursos do Programa de formação, torna-se explícito a sua intencionalidade com relação ao fortalecimento da aprendizagem no que tange às avaliações externas – Prova Brasil e SPAECE – avaliações de larga escala aplicadas nos vários níveis da Educação Básica. Para obter um amplo alcance e chegar aos mais longínquos municípios e “capacitar” um considerável número de professores são efetivadas parcerias com diversos atores: **Empresas Privadas** – Instituto Itaú Cultural, Instituto Qualidade da Educação, Instituto Alfa e Beto; **Fundações** – Roberto Marinho, Bradesco, Vanzolini e Lemnan; **Órgãos da Administração Indireta** – Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Serviço Social do Comércio (SESC), Secretaria de Segurança e Ministério da Saúde.

No entendimento de Imbernón (2005), o currículo formativo desses cursos precisa integrar os conhecimentos e os procedimentos de diversas disciplinas a partir de uma visão psicopedagógica relacione-se com o conhecimento didático do conteúdo.

E assevera:

E isso só será obtido facilitando a discussão de temas, seja refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas, etc., em suma analisando situações pedagógicas que os levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade. (Ibidem, p. 62, 2005)

Em conformidade com as metas estabelecidas pelas diretrizes do PNE em análise, novos atores farão parte das ações da política de formação – os estudantes dos cursos de licenciatura. O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, coordenado pela CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública. O programa insere alunos de IESs públicas nas escolas de educação básica para dedicar-se ao desenvolvimento de projetos ou seminários que visam a articulação entre teoria e prática para os futuros docentes em formação.

2.5- Diretrizes do novo modelo de formação de professores (as) – a formação em Geografia

A formação de professores em Geografia, entra em evidência a partir da aprovação do parecer CNE/CP 492 de abril de 2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares

Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia e da resolução CNE/CES 14 de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

De acordo com Cacete (2017, p.133) e Leão (2013, p. 22), esses dois instrumentos contemplam as normas de funcionamento dos cursos de graduação em Geografia orientando a formulação do projeto pedagógico dos cursos, os tempos e espaços específicos para os estágios, competências e habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos definidos para a educação básica, avaliação entre outros aspectos.

De acordo com o Parecer CNE/CP 492/2001,

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geo-ecologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural). Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior.

O estabelecimento das DCN's para os cursos de Geografia propostos pelos Departamentos e Colegiados dos referidos cursos - instâncias que atuam na luta e garantia da renovação do currículo e ajustes necessários frente à demanda educacional, concretizam-se em acordo com as novas possibilidades de flexibilização das estruturas curriculares abertas na LDB 9394/96, onde propõe-se que os conteúdos, métodos e técnicas adquiram uma nova roupagem transformando-se em percursos possíveis na formação do professor de Geografia.

Essas DCN's estipulam que nos cursos o perfil dos formandos desenvolva-se baseados em competências³³ e habilidades³⁴. Com efeito, os cursos de graduação devem proporcionar o desenvolvimento das habilidades gerais e específicas detalhadas a seguir:

³³ São traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. (PERRENOUD, 2000, p.152).

³⁴ São representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.) (PERRENOUD, 2000, p.152).

Quadro 6. Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional em Geografia

GERAIS	ESPECÍFICAS
<p>a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;</p> <p>b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;</p> <p>c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;</p> <p>d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;</p> <p>e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;</p> <p>f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;</p> <p>g. Utilizar os recursos da informática;</p> <p>h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;</p> <p>i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.</p>	<p>a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;</p> <p>b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;</p> <p>c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;</p> <p>d. avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos;</p> <p>e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;</p> <p>f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;</p> <p>g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cacete, 2017, p. 134/135

Ao analisar o papel das DCN na formação de professores para a educação básica, Cacete (2013, p. 51) entende que,

Os referenciais mostram a necessidade de mudanças na formação de professores apontando que o grande diferencial entre a formação tradicional organizada a partir de um elenco de disciplinas e o que é proposto nas diretrizes, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais para atender às novas concepções do currículo da escola básica.

O documento segue apontando a distribuição dos conteúdos básicos e complementares que deverão compor os currículos dos cursos de graduação:

- **Núcleo específico** - conteúdos referentes ao conhecimento geográfico;

- **Núcleo complementar** - conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia;
- **Núcleo de opções livres** – composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

Como forma de aprofundar os conhecimentos básicos propostos nos currículos, as DCNs definem ainda que sejam integrados os estágios supervisionados³⁵ que poderão ocorrer em qualquer etapa do curso e as atividades integrantes na formação do professor de geografia: seminários, participação em eventos, iniciação à pesquisa, docência e extensão, trabalhos orientados de campo, monografia, entre outros.

Em sua análise às DCNs, Cacete (2013, p. 51), assevera,

A articulação entre a formação docente e a prática profissional, princípio norteador das DCN, é importante e desejável, entretanto, ao estabelecer a obrigatoriedade da vinculação do currículo dos cursos de formação de professores aos referenciais curriculares da escola básica acaba-se produzindo no mínimo um reducionismo concebendo a formação de professores como um problema de adequação de conteúdos curriculares de diferentes níveis de ensino. O que significa condicionar a formação de professores as exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento no país.

Ainda com relação ao estágio supervisionado, disciplina que possibilita que os conteúdos estudados sejam confrontados com a realidade da prática docente e do contexto socioeconômico em que as escolas estão inseridas, a Resolução CNE/CP 02/2002, institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. A partir de então,

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos

³⁵ Tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio supervisionado. (Parecer 28/2001).

dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Com efeito, a formação inicial do professor de Geografia insere-se nos debates acerca das políticas educacionais refletida nos currículos e na importância do estágio supervisionado a exemplo da carga horária mínima de 400 horas proposta pela Resolução 02/2002. O legislador ao diminuir a carga horária dos cursos de licenciatura de 3.200 horas para 2.800 a serem cumpridas em no mínimo três anos, enaltece a importância do estágio supervisionado ao inserir mais 100 horas, totalizando assim 400 horas para que dentro desse período de formação do professor de geografia, considerando que a escola é o *locus* onde se estruturam as condições para o exercício da docência.

Em análise ao currículo do Curso de Licenciatura em Geografia oferecido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no *Campus* Avançado de Nova Russas –CE em 2003, amparado pelo Parecer nº 0404/06 do CEE/CE, com carga horária total de disciplinas cursadas em sala de aula de 2.850 h, a disciplina estágio supervisionado foi assim ofertada:

Quadro 7. Carga horária da disciplina Estágio Supervisionado.

DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
Estágio Supervisionado I	8	120
Estágio Supervisionado II	8	120
Estágio Supervisionado III	8	120
Estágio Supervisionado IV	3	45
Carga Horária total	-	405

Fonte: Setor de Controle Acadêmico da UVA, 2017.

É importante observar que o Curso de Licenciatura em Geografia ofertado de forma descentralizado, passível de críticas pelo seu formato – segue a orientação dos legisladores e executores da reestruturação dos cursos de licenciatura, considerando que o curso tem uma carga horária maior (2.850 para as disciplinas cursadas em sala de aula e 405

h/a referentes ao estágio supervisionado), do que está estabelecido nas DCN e na LDB 9394/96.

Desse modo, o estágio supervisionado não deve ser compreendido como uma estática atividade de observação das aulas de Geografia ou como um momento em que o professor em processo de formação ministra aulas – a “regência”, ou como uma atividade de cumprimento da carga horária. O estágio supervisionado deve ser compreendido enquanto atividade formativa essencial à formação do professor de Geografia em face das atuais exigências educacionais.

No tocante a geografia que se aprende nos cursos de formação e a geografia que se ensina em sala de aula, a dualidade geografia acadêmica/geografia escolar, representa um campo investigação importante que envolve a formação de professores, pois reflete sobre como os conhecimentos e arcabouço teórico que é apreendido na formação inicial irá incidir sobre a prática docente. Sobre essa dualidade, Cavalcanti (2008, p. 27) aponta três questionamentos pertinentes às atuais discussões:

1. A geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica, ainda que não possa dela se distanciar; ela é sua referência fundamental. (..)
2. A geografia escolar não é a geografia estruturada segundo critérios didáticos e psicológicos, ainda que sejam referenciais importantes.
3. A geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, como já foi dito concorrem a geografia acadêmica, a geografia “didatizada” e a geografia da tradição prática.

Esse distanciamento é o cerne de vários debates dos teóricos que estudam a didática da geografia, que vêm buscando nos encontros nacionais e regionais analisar o ensino de geografia propondo orientações junto aos livros didáticos, diretrizes curriculares e na base nacional curricular comum. Nesse sentido, Cavalcanti (2008, p. 25), explica que:

(...) a estruturação da geografia escolar é realizada e praticada, em última instância, pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para isso, ele tem múltiplas referências, mas as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a geografia quanto a didática da geografia, e, de outro, a própria geografia escolar já constituída.

Paralelamente a essa situação, há uma discussão amplamente debatida sobre a formação continuada do professor de Geografia, nos estudos de Cavalcanti (2008), Pontuschka (2009/2013), Castellar (2010), Callai (2010), Souza (2013), Cacete (2017), entre outros, onde evidencia-se a necessidade da formação continuada no sentido de propiciar ao professor refletir sobre sua prática, revisitar os fundamentos teóricos, experimentar novas

metodologias adequando o planejamento às influências do mundo pós-moderno, muito evidenciadas nas aulas de Geografia. Os autores expressam ainda uma preocupação sobre a qualidade e duração dessas formações continuadas ou até mesmo nas graduações, no sentido de que não se realizem apenas porque está descrito na Lei³⁶, mas que tenham como foco o ensino, a didática e a ciência estudada.

Doutro modo, no art. 62-A, parágrafo único da LDBEN, dar-se a garantia da formação continuada no local de trabalho do professor ou em instituições de educação básica e superior. Contudo, sabemos que a escola não configura-se como um espaço de estudo, de formação. Em sua rotina pedagógica, o profissional de geografia, especificamente, não encontra um espaço para a formação continuada no ambiente escolar em virtude de uma carga horária a ser cumprida, planejamentos, preenchimento de diários, aplicação de “simulados” com foco nas avaliações externas, lançamento de notas, entre outros. Com efeito, o professor de geografia passa a estudar apenas o “conteúdo” para dar aulas ou fica a espera de formações oferecidas pelas esferas municipal, estadual ou federal, na maioria das vezes muito rápidas, com pouco aprofundamento teórico-metodológico e sem continuidade, pois realizam-se esporadicamente.

A escola não tem se constituído como um lugar de estudo do professor, há carência de reflexão, o espaço/tempo do professor na escola se produz no vai-e-vem das sucessivas salas de aula e na “contida” sala de professores; e o tempo é cronometrado, em minutos de aula e de intervalo, em horas semanais (muitas!!!), bimestrais, semestrais..., compressão do espaço/tempo corroborada pelo produtivismo das atividades que resultam em salário/remuneração no final do mês. (CAVALCANTI, 2010, p. 386)

No contexto desse novo olhar voltado à formação continuada do professor em função das expectativas projetadas nesse profissional no que se refere à melhoria na qualidade do ensino, principalmente o público, e a renovação de metodologias que despertem no aluno o gosto pelo saber. Assim; “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência e a ação prática orientada teoricamente.” (LIBÂNEO, 2006, p. 26).

Contudo, outra realidade apresenta-se nas escolas de educação básica existente no território nacional.

³⁶ Artigo 61 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Este artigo da LDB está sendo posto em prática, e gerando muitas discussões. Ao mesmo tempo em que encaminha para uma formação mais realista, considerando a prática e obrigando a encarar o fazer pedagógico, há o perigo da simplificação, ao reduzir tudo a ela. Muito do que se tem visto atualmente é um “aligeiramento” na formação do professor. (CALLAI, 2010, pág. 255)

Os dados do Censo Escolar de 2017 apontam também que existem 78.903 docentes que ministraram aulas de Geografia no ensino fundamental II e Médio, em diferentes modalidades, que não possuem licenciatura na área, descumprindo, portanto, os requisitos mínimos previstos na legislação educacional brasileiro para o ingresso na carreira docente. (GIROTTI; MOMUL, 2019, p. 432)

O processo de formação do professor de geografia na maioria das vezes limita-se à graduação e à pós-graduação *Latu Sensu*, ficando a formação continuada muitas vezes a cargo do próprio professor quando esse tem interesse e participa de capacitações, congressos, seminários, entre outros, que também são custeados pelos seus próprios recursos. Quanto à pós-graduação *Latu Sensu*, a grosso modo, os professores realizam essa etapa de formação motivados pelo aumento em seus proventos nos mesmos Institutos e *modus operandi* que realizaram a graduação: aulas somente nos finais de semana - principalmente aos domingos ou quinzenalmente, ausência da produção de pesquisa na forma de artigo ou trabalho de conclusão de curso – TCC, aulas ministradas por professores especialistas com mínima participação de mestres ou doutores.

Diante das novas reformulações curriculares, que propõem o desenvolvimento do pensamento espacial a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico, diante da necessidade de o aluno adquirir conhecimentos que o possibilite interpretar o mundo em que vivemos, em constante transformação, torna-se imprescindível o “empoderamento” dos (as) professor (as) de Geografia frente à essa realidade e responsabilidade que deve ser mediado pelo estudo no momento das formações. Compreendemos que estas devem acontecer enfocando as bases sólidas e comprometidas com a ciência geográfica, superando o estudo voltado à elevação dos níveis de desempenho ditados pelas avaliações externas.

“Os professores que estamos agora a formar ainda estarão em função no ano de 2050?” Essa indagação do pesquisador Antonio Nóvoa, nos inspira a prosseguir na temática aqui abordada, seguiremos aprofundando as possibilidades de pesquisa no campo fértil das questões que envolvem um novo olhar sobre a formação de professores, assim como a construção da identidade do professor de Geografia, por suscitar uma importante reflexão sobre a nossa própria práxis pedagógica.

3 – DELINEANDO O LUGAR DA PESQUISA

“Nova Russas os teus filhos, entre glórias no porvir, como os lírios e os junquinhos, hão de ver-te reflorir...”

Com estes versos tomados de empréstimo do Hino de Nova Russas, apresento o lugar da pesquisa **A narrativa autobiográfica e a formação de professores de Geografia de Nova Russas – CE.**

Com efeito, esta fração da pesquisa contextualiza o lugar³⁷ onde serão construídas as narrativas dos sujeitos pesquisados. A partir dessa contextualização que enfoca em primeiro o lugar do ponto de vista histórico, geográfico e cultural, retomamos em seguida o escopo da pesquisa analisando o papel atribuído ao Campus da UVA implantado na segunda metade da década de 90 a fim de compreender o alcance dos cursos de licenciatura no que tange a prática docente e seus reflexos no ensino-aprendizagem. De posse desse contexto, torna-se quase que obrigatório estabelecer análises e ponderações sobre como a rede municipal de ensino vem alinhando-se às reformas educacionais em consolidação.

O desvelo do lugar envolve análise documental, pesquisa bibliográfica, visitas a sindicatos, órgãos públicos, equipamentos culturais e sobretudo a narrativa de vários sujeitos que atribuem pertencimento e alimentam esperanças futuras com relação aos rumos da educação vigente.

3.1 -Nova Russas – “capital” do crochê

*Ergo a vista e te vejo, Nova Russas,
no comburir do sol que te incendeia;
com fulgores e luzes tu me aguças,
a ser louca por ti, doce sereia.*

Zilmar Mendes Martins – Plagas do Curtume.

Em virtude de curtimento de couros e peles, denominou-se de Curtume a fazenda que deu origem a Nova Russas. Depois de pertencer a vários proprietários, a fazenda Curtume passou ao domínio de Manuel de Oliveira Peixoto e sua mulher, D. Manuela Rodrigues de

³⁷ O lugar pode ser compreendido como o ponto da rede formada pela conjunção da horizontalidade, porque tudo depende da capacidade de aglutinação dos elementos contíguos e da verticalidade – capacidade desses elementos aglutinantes se inserirem no fluxo vital das informações do conceito de Milton Santos; e o lugar como espaço vivido e clarificado pela relação de pertencimento, do conceito de Yi-Fu Tuan. (MOREIRA, 2006, p. 163).

Oliveira, que, em 1876, fizeram doação do terreno para a constituição de patrimônio da capela de Nossa Senhora das Graças. Em homenagem à sua terra natal, São Bernardo de Russas, o padre Joaquim Ferreira de Castro, nomeou esse povoado de Nova Russas, que desenvolveu-se no entorno da capela que posteriormente iria transformar-se na Igreja Matriz de Nossa Senhora das Graças. Foi elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 2043, de 11 de novembro de 1922, desmembrando-se do município de Ipueiras.

Situada no oeste do estado do Ceará, localiza-se na microrregião dos Sertões de Crateús, mesorregião dos Sertões Cearenses, com uma população de 30.965 (Censo, 2010) e estimada de 32.328 habitantes de acordo com projeções do IBGE, 2019. Estende-se por uma extensão de 741,4 km² e densidade demográfica de 41,69 hab/km².

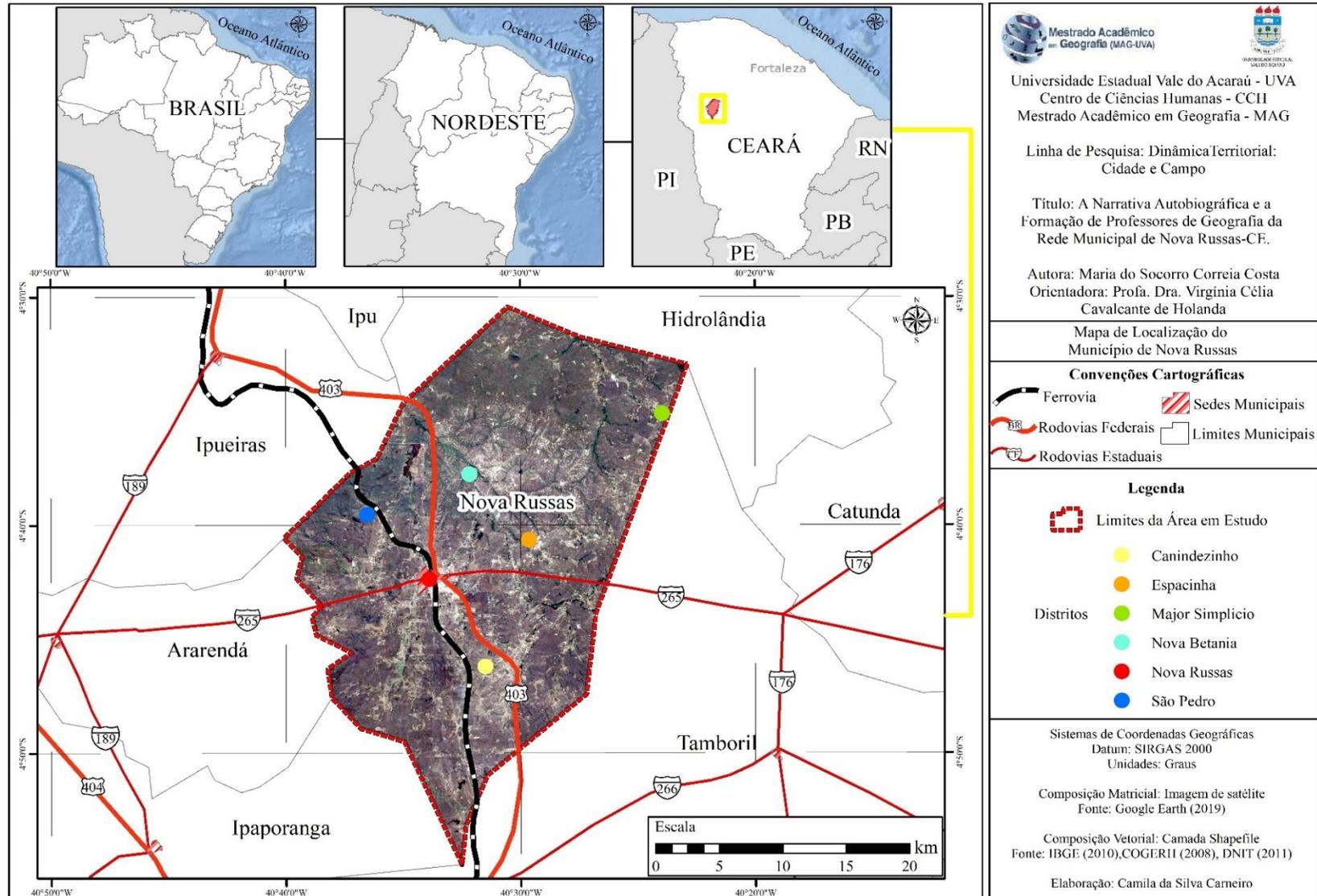
Apresenta solos das seguintes classes: areia quartzosa, distrófica, podzólico, vermelho, litófico, eurófico e planossolo solódico. Suas rochas são do tipo pré-cambriano inferior e médio do embasamento cristalino. Sua geomorfologia em maior parte depressão sertaneja submetida a processo de sedimentação.

A bacia do Rio Acaraú abrange 95% da área do município. O riacho do Curtume banha a cidade possibilitou a construção do Açude Farias de Sousa, também conhecido como “Açude das Flores”, com capacidade de 112.253.000 metros cúbico, é a fonte maior de abastecimento d’água. Além desse, há o Canafístula e o Linhares, de médio porte e 80 outros de pequeno porte. Sua construção está associada a programas de combate a seca do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS.

A vegetação do município é composta de caatingas arbóreas, arbustiva densa e matas secas. As secas periódicas, as técnicas rudimentares de queimas de roça e os fornos das olarias, das cerâmicas e das padarias vem devastando gradativamente as matas nativas e ciliares.

O município faz divisas ao norte com os municípios de Ipueiras e Hidrolândia, ao sul com o município de Crateús e Tamboril e a oeste com os municípios de Ararendá e Ipaporanga. Encontra-se dividido em seis distritos: Sede, Major Simplício, Nova Betânia, São Pedro, Espacinha e Canindezinho, redefinidos enquanto perímetro urbano pela Lei Municipal nº 476/2000. (Mapa 2). De acordo com a hierarquia urbana, nos estudos da Região de Influência das Cidades (REGIC, 2008), classifica-se como centro local, sua área de influência abrange os municípios de Ararendá, Poranga e Tamboril. As cidades mais procuradas pelos moradores deste município são: Crateús (Centro Subregional B), Sobral (Capital Regional C) e Fortaleza (Metrópole Nacional).

Mapa 2. Município de Nova Russas/CE.



Fonte: autora, 2020.

Pesquisas recentes com base no IBGE³⁸, PNUD³⁹ e IPEA⁴⁰ apontam aspectos demográficos e sociais com avanços qualitativos como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal –IDHM que é de 0,614, considerado médio. Dentre os indicadores que constituem esse índice, a longevidade apresenta maior crescimento – 0,754, seguido da renda com percentual de 0,585 e em menor escala a educação com 0,524. Realidade comum em muitos municípios brasileiros onde a renda supera o crescimento na educação em virtude dos programas de transferência de renda.

No período de 2000 a 2010 a população cresceu numa média anual de 0,38%. A população absoluta – 30.965 habitantes está concentrada na zona urbana – 23.244 (75,07%) e 7.721 (24,93%) na zona rural. Com relação à demografia, há predomínio do número de mulheres no grupo de idades de 20 a mais de 80 anos. A estrutura etária apresenta ainda os seguintes dados, conforme quadro abaixo:

Quadro 8. População e estrutura etária do município de Nova Russas - 2010.

POPULAÇÃO 2010	ESTRUTURA ETÁRIA	% DA POPULAÇÃO 2010
8.143	Menos de 15 anos	26,30%
19.549	População na faixa de 15 a 64 anos	63,13%
3.273	População acima de 65 anos ou mais	10,57%

Fonte: PNUD, IPEA (2010)

Esses dados revelam que Nova Russas segue a tendência mundial com relação ao declínio nas taxas de natalidade e o conseqüente aumento no percentual de jovens e adultos, condição que sugere que o município por ter atingido o bônus demográfico⁴¹, fortaleça políticas públicas com relação à abertura de escolas de tempo integral, áreas de cultura e lazer, parceria com empresas para o primeiro emprego e a possibilidade de renda por meio de cursos

³⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³⁹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁴⁰ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

⁴¹ Ocorre quando há o predomínio de adultos no conjunto total da população em relação a crianças (0 a 14 anos) e idosos (65 anos ou mais). (MOREIRA, 2016, p. 159).

de confeiteiro, cabelereiro, manicure, auxiliar de escritório em outros. No setor do comércio estão empregados 16,61% da população e nos serviços 29,77%, esses percentuais em crescimento decorrem da inexistência de fábricas ou empreendimentos de grande porte que possam empregar um número maior de pessoas.

A Assembleia Legislativa do Ceará aprovou em 23 de setembro de 2009 o Projeto de Lei que oficializa Nova Russas como a “Capital do Crochê do Estado do Ceará”. Essa outorga deu-se pelo fato do mesmo ser um gerador de renda tanto para as crocheteiras como para pessoas que o comercializam direta e indiretamente. Anteriormente, no dia 10 de novembro de 2005, dia em que antecede o aniversário de emancipação política do município, o ex-Prefeito Luís Acácio de Sousa, sancionou uma lei criando o Dia da Crocheteira Novarussense.

A forte tradição na produção do crochê propiciou que um grupo de mulheres animadoras das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs⁴², se unissem na década de 80 e criassem a Associação de Crocheteiras de Nova Russas – ASCRON com o objetivo de valorizar os seus trabalhos e vendê-los sem intermediários. A Associação tem como associadas trabalhadoras rurais e artesãs, atua ainda com políticas públicas de convivência com o semiárido – fortalecendo o processo de geração de renda por intermédio da agricultura familiar e a produção de crochê, enfocando as relações de gênero, agroecologia e economia solidária.

Inspirada nessa atitude foi criada em 2005 a Associação do Artesanato Artista e Crochê Novarussense – ARTCRON, instituição sem fins lucrativos que acredita no potencial criativo da produtividade dos artesãos para sustentabilidade artesanal da economia regional, configurando-se como um arranjo produtivo local⁴³. A formação inicial composta por 25 mulheres originou-se pelo amor à arte e as lições da vida que são passadas entre as gerações e assim as tradições são mantidas, fortalecendo a cultura e a economia solidária. Em três de dezembro de 2009 foi reconhecida pela Lei Municipal nº 738, enquanto entidade de utilidade pública da sociedade civil sem fins lucrativos.

⁴² São comunidades porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem em comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de utas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade e fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas de casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana, na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. (Frei Beto)

⁴³ É uma aglomeração de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. (CARDOSO, 2014, p. 7).

Sobre a importância de encontrar caminhos para tornar essas associações competitivas, Holanda (2001, p. 35) valoriza a construção de uma identidade sócio-produtiva:

O sentimento de pertencimento a um espaço, uma história e a valores culturais comuns, produz uma identidade sócio-produtiva essencial para o desenvolvimento de estratégias de cooperação interpessoal e de solidariedade.

(...)

Por isso, a produção de uma identidade suscetível de transformar a proximidade geográfica num ambiente propício a emergência de processos comunicativos, de relações interpessoais de solidariedade e reciprocidade, funcionando a serviço de um modelo alternativo de produção da cidadania e de desenvolvimento sócioeconômico, revela-se prioritária.

Nessa trama de fios e cores, nem tudo são flores. Fora as duas associações ASCRON e ARTCRON as demais crocheteiras ou aqueles que tiram o seu sustento da comercialização do crochê não dispõem de um local adequado para a venda de suas produções. As benesses da lei sancionada ainda não chegaram por aqui. As peças são comercializadas na feira aos sábados em barracas improvisadas montadas sobre a Praça do Mercado Velho. A Gestão Municipal já tem projetado a construção de um Centro de Artesanato do Crochê, quando construído contará com 28 boxes, praça de alimentação, banheiros adaptados entre outros. De acordo com o atual prefeito Rafael Pedrosa, a construção desse Centro irá possibilitar melhores condições de trabalho para os profissionais comercializarem seus produtos, atrair turistas e impulsionar a economia local.

As características e tradições de cidade do interior mantêm-se preservadas com três festas onde o profano e o sagrado co-habitam espaços e denotam a preservação do sentimento de pertença e identidade dos municípios: o carnaval, as festas juninas e a Festa da Padroeira de Nossa Senhora das Graças que acontecem de 05 a 15 de agosto.

A cidade dispõe dos seguintes equipamentos culturais: o Grêmio Recreativo Novarussense, o Núcleo de Artes Antônio Zeferino Veras e o Parque da Cidade Francisca de Souza. Pela Lei Municipal nº 997 de 05 de abril de 2017, o prédio onde funciona a EEMTI Olegário Abreu Memória é tombado como patrimônio municipal cultural e preserva suas formas de expressão. Esse tombamento foi motivado pela preocupação e valorização da arquitetura do prédio que existe há mais de 60 anos – conta-se que o mesmo era a residência de um influente fazendeiro da cidade, o coronel Antônio Rodrigues Veras. O intuito da preservação de sua fachada está intimamente ligado à identidade e ao legado dessa Instituição. Considera-se ainda sua contribuição à educação em âmbito regional, especialmente na formação de professores através do Curso Normal ou Pedagógico até 1998.

Segue em curso uma mobilização de vários atores sociais: ARTCRON, Associação para o Desenvolvimento Econômico e Sócio-Cultural de Nova Russas – ADESN⁴⁴, Governo Municipal, professores entre outros atores, um projeto de revitalização do conjunto arquitetônico da Estação Ferroviária a fim de que ali possa abrigar uma biblioteca, um ponto de cultura e ser palco para encontros culturais como café literários, lançamentos de livros, entre outros.

A História da linha férrea de Nova Russas descende da implantação da via férrea no Ceará em 1870, que trouxe ares de modernidade ao Estado. A Estação da Estrada de Ferro foi construída no início do século XX, sob o comando do engenheiro João Tomé de Sabóia e Silva, responsável pela construção da Estrada de Ferro de Sobral a Crateús, configurando-se como um caminho civilizador dos sertões e criador de vilas. Inaugurada em 03/11/1910, a estação foi por muitos anos o “cartão” de identificação da cidade.

A rede ferroviária do Estado estava formada por duas linhas principais, a linha sul, que ligava Fortaleza com a região do Cariri e com o Estado da Paraíba, e daí com os demais estados do Nordeste; e a linha norte, que partia de Sobral, interligada a Camocim e a Crateús; quando ampliada, passou a ligar Sobral com Teresina. O advento da ferrovia propiciou maior crescimento de alguns núcleos urbanos cearenses, como Fortaleza, Iguatu, Crato e Sobral. Enquanto isso, outros núcleos, como Icó e Aracati, que não foram ligados à rede ferroviária, perdeu o destaque vivenciado anteriormente. (HOLANDA, 2010, p. 81)

O Projeto de Revitalização da Estação Ferroviária de Nova Russas, deslanchou em 2009 quando foi dada entrada pela Professoras Rosilene Sampaio e Maria Lúcia Vieira através da ARTCRON, o pedido a posse dos imóveis junto ao Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN. A partir daí ocorreram dois Atos da Sociedade Novarussense pela Revitalização da Estação: um em Brasília e outro em Nova Russas. Foram realizadas muitas visitas a diferentes órgãos: Rede Ferroviária Federal S.A.-RFFSA, IPHAN, Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes- DNIT⁴⁵, envio de ofícios,

⁴⁴ A Associação para o Desenvolvimento Econômico e Sócio-Cultural de Nova Russas (ADESN), nasceu sob o signo do ideal de um grupo de novarussenses residentes em Fortaleza que, mesmo distante da terra-berço não esqueceram o torrão que os viu nascer, conservando acesa a chama da saudade e do amor às suas origens. A ideia preliminar da sua fundação surgiu de uma conversa informal entre o Desembargador Francisco Gomes de Moura e o Cel Ferdinando Bezerra Lima. Juntaram-se então aos conterrâneos Dr. José Vitorino de Sousa e Prof. Francisco Jorge de Abreu e iniciaram as diligências para a instalação da entidade.

⁴⁵ A RFFSA empresa responsável pelo transporte ferroviário durante décadas, foi considerada extinta, seus bens imobilizados ficaram sobre a responsabilidade do DNIT - a parte considerada operacional e a parte não operacional ficou a cargo do IPHAN.

vários pedidos aos Prefeitos que estiveram à frente do município e agora ao atual gestor, assim como aos deputados que representam o município.

Em 2015 a Prefeitura Municipal recebeu do DNIT o Termo de Cessão de Uso Gratuito de Bem Imóvel da Estação de Nova Russas com área de 85,63 m² situada no trecho Sobral-Crateús e um Armazém com área de 431,94 m² situado no mesmo trecho, correspondendo a um período de 20 anos, podendo ser renovado por iguais e sucessivos períodos.

Esses e outros exemplos mostram que o patrimônio não pode ser entendido somente no sentido da proteção de valores espirituais e materiais passados entre gerações. Não é só uma recordação ou memória de atos, falas e obras. É uma construção social sustentada por uma engenharia política no presente que produz um corpus cultural mais ou menos difuso que tem a pretensão de ter sentido e significado para toda uma coletividade. Desse modo, há uma dimensão utilitária no processo implementado de construção da monumentalização. Ao patrimônio é atribuído um valor simbólico que deve ser reconhecido de forma premente e imperativa. É uma espécie de síntese simbólica mediada pela moda e pelas relações de poder e prestígio. (FREITAS, 2010, p. 230)

Em julho do ano em curso uma nova visita ao IPHAN foi feita por representantes políticos do município e o processo de revitalização inicia-se com restauração da parte exterior dos prédios e futuramente serão restaurados por completo para abrigar o projeto da Secretaria de Cultura do município – “Estação das Artes”.

Figura 5. Estação Ferroviária de Nova Russas – CE.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

A revitalização do prédio da Estação Ferroviária de Nova Russas –CE configura-se como uma ação importante pela representatividade dessa construção que resguarda um contexto histórico e econômico que contribuiu para impulsionar o progresso do Município.

3.2 – A descentralização do Ensino Superior e a implantação do Campi Avançado de Difusão Tecnológica do Alto Acaraú.

O marco contributivo da Universidade Vale do Acaraú – UVA na educação de Nova Russas e em vários municípios que compõem os Sertões de Crateús⁴⁶, inicia-se em 1996 com a vinda do Campus Avançado de Difusão Tecnológica do Alto Acaraú, momento de descentralização do ensino superior que segue em curso amparado por várias diretrizes, em

⁴⁶ É uma região de planejamento formada por 13 municípios: Ararendá, Catunda, Crateús, Hidrolândia, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Santa Quitéria e Tamboril.

relevo e já mencionado nesse estudo os artigos 61, 81 e 87 da LDB 9394/96 e respaldada financeiramente pelo FUNDEF.

Estavam à frente da Gestão da UVA os Professores José Teodoro Soares e Evaristo Linhares Lima (1990-2006), reitor e vice-reitor respectivamente. Os cursos de formação de professores ofertados nesse momento sendo: (Pedagogia, Geografia, Matemática, História, Biologia, Química e Educação Física), ofertados também fora da sede os cursos de Ciências Contábeis e Administração e posteriormente uma vasta carta de cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização. Eles avançam os limites do campus da cidade de Sobral e passam a abrigar-se em novos lugares dando-lhes novos significados com a idealização dos campi avançado. A UVA que desde 1968 ofertava ensino superior em Sobral, passou nesse momento a vivenciar uma reestruturação.

O terceiro marco legal da História da UVA tem início em 1990 sob a batuta do Prof. Jose Teodoro Soares reitor *pro tempore*, vindo da URCA depois de uma breve passagem como interventor. Assume determinado a não envidar esforços para tirar a UVA da instabilidade institucional, assim, em 1993 a instituição por meio da Lei 10.077 de 01 de março de 1993, passa a se vincular a Secretaria de Ciência e Tecnologia, visando atender as novas demandas do Estado Cearense, sendo reconhecida pelo Conselho de Educação pelo parecer número 318/94 de 08 de março de 1994 e pelo Ministério de Educação através da Portaria Ministerial número 821 de 31 de maio de 1994. O Ensino de Graduação duplicou de 1990 a 2004, passando dos nove cursos para vinte e três, sem contar aqui as várias ofertas de cursos de graduação em regime especial, ou seja, cursos ofertados aos finais de semana ou no período de férias escolares. (CAMPANI; HOLANDA, p. 8, 2019)

Para transcender os *Campus* de Sobral, o reitorado legitimou a existência dos *Campi* com a aprovação do Conselho Universitário da UVA – CONSUNI através da Resolução 09 de 26 de outubro de 1994 – *Campus* Avançado de Difusão Tecnológica do Baixo Acaraú (Acaraú), *Campus* Avançado de Difusão Tecnológica da Ibiapaba (Tianguá), *Campus* Avançado de Difusão Tecnológica do Vale do Coreaú (Camocim), *Campus* Avançado de Difusão Tecnológica do Médio Acaraú (Santa Quitéria), *Campus* Avançado de Difusão Tecnológica do Alto Acaraú (Nova Russas), *Campus* Avançado de Difusão Tecnológica da Região Centro Norte (Canindé). A terminologia *Campus* foi adotada para justificar a legalidade dos cursos descentralizados com características, currículos e formatos específicos no contexto da universidade pública.

Em virtude das parcerias firmadas com os municípios, os *Campus* foram expandindo-se a todos os recantos do Ceará, ofertando inicialmente o Curso de Pedagogia em

Regime Especial – PRE⁴⁷, devido ao grande número de professores sem nível superior; Curso de Habilitação de Professores em Regime Especial – HRE, Curso de Licenciatura Específica – CLE em virtude das demandas e exigências das políticas educação que exigiam cursos de formação de professores com qualificação específica.

Nesse aspecto, cabe colocar as palavras do professor João Edison de Andrade (p. 74, 2018) - Pró-Reitor dos Campi Avançado:

Importante destacar, posto que imprescindível, a parceria firmada à época, com as Prefeituras Municipais da região que integravam a área geográfica dos “*Campi*” avançados da UVA. Foram celebrados convênios com diversas prefeituras que além do apoio logístico, participavam com recursos financeiros para manutenção dos “*Campi*” avançados e dos cursos especiais ministrados em seu município.

Em face do regime de colaboração instituído entre os entes federados pela LDB 9394/96 no art. 62 e da meta decenal estabelecida no art.87, §4^o⁴⁸ e diante da expressiva massa de professores “leigos”⁴⁹ que existiam no Ceará⁵⁰, foi lançado um ousado programa de capacitação de professores em janeiro de 1997 como resultado de uma ação conjunta entre o Conselho dos Reitores das Universidades Cearenses – CRUC e o Conselho de Educação do Ceará. Os programas de formação inicial de professores foram ofertados no Ceará em cursos com novos formatos – descentralizados – em *campi* avançados da Universidade, como os cursos oferecidos no final da década de 90 em vários municípios pela Universidade Vale do Acaraú (UVA).

De acordo com Soares (2001, p.55), principal articulador do ensino superior nos longínquos recantos do Ceará nesse período:

Na perspectiva de assegurar aos leigos a possibilidade de capacitar-se para obter a habilitação necessária ao exercício de suas atividades docentes, é que se pretende montar, elaborar este e ser realizado em ação integrada, envolvendo as cinco universidades cearenses (UFC, UECE, UVA, URCA e UNIFOR) para ser desenvolvido nos próximos cinco anos, com a finalidade de atender a todos os professores leigos dos 184 municípios cearenses.

⁴⁷ Foi criado pela UVA para atender, de modo particular, ao esforço nacional na qualificação do pessoal docente para o Ensino Fundamental. (CARVALHO, 2001,p.156)

⁴⁸ Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Id. 2017, p.) Revogado pela Lei nº 12.796 em 04 de abril de 2013.

⁴⁹ Termo utilizado por Soares (2001, p. 25) para nomear os professores que ministravam aulas sem formação em nível superior.

⁵⁰ Segundo dados da Secretaria de Educação Básica do Estado, dos 66.224 componentes do corpo docente, 16.200 não possuem primeiro grau completo, ou seja 25%, 33.200 têm o ensino médio (2º grau) correspondendo a 50%, e apenas 12.593, ou seja 25%, são professores titulados, isto é, com nível universitário. (Ibidem, 2001, p. 25).

Dentre outras políticas educacionais que versavam sobre a formação de professores sem formação em nível superior, a UVA usa como marco legal a Lei 9.424 de 24.12.96 – Lei de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que estabelecia o prazo de cinco anos para que os professores obtivessem cursos de habilitação para atuarem como docentes.

Este curso se caracteriza como uma experiência educacional inovadora na área de formação de professores para o ensino fundamental – séries iniciais, com duração de dois anos, cumpridos em 2.665 horas-aula, integrando formação acadêmica com formação em serviço, acabando ou, pelo menos, diminuindo consideravelmente a dicotomia hoje existente entre teoria e prática. (SOARES, 2001, p. 34)

A História da criação do *Campi de Difusão Tecnológica do Alto Acaraú de Nova Russas* encontra-se intimamente relacionada ao interesse do José Vitorino de Sousa nascido nesse município e que depois de anos vivendo fora voltou, estava aposentado da Universidade e foi convidado para coordenar o *campi* do Alto Acaraú. Ele também era conhecido carinhosamente por “Dudeca”, apelido colocado ainda na infância. À frente dessa articulação o professor Vitorino juntamente com o professor Edinaldo Silveira, iniciaram os primeiros passos na gestão Municipal do prefeito Luís Acácio de Sousa (1993 -1996) concretizando-se na gestão da prefeita Iranede Veras (1997-2000).

À época o professor Vitorino de Sousa então Pró-Reitor de Graduação, em entrevista realizada em 10/08/19, revela-nos as motivações na articulação do Campus:

O professor Teodoro Soares que era Reitor da UVA tinha um pensamento de expandir principalmente os cursos de Pedagogia para todo o interior do Nordeste, então eu trabalhando com o Teodoro e como filho de Nova Russas, percebi a oportunidade de tomar a iniciativa e trazer alguns cursos para minha cidade natal. De início trouxemos um curso de pós-graduação em Enfermagem e Saúde Pública depois conseguimos um curso muito importante para a região que foi o Contabilidade. Os professores que vinham ministrar as aulas eram professores com alto nível pois tinham mestrado e doutorado, muitos eram concursados na Universidade. Tempos depois, vários Institutos também começam a ofertar cursos de graduação no interior, a partir da nossa iniciativa.

O *Campi* de Nova Russas foi criado oficialmente e em virtude dessa criação a qualquer momento pode ser reaberto e oferecer novos cursos.

Nos acordos firmados a Prefeitura Municipal seria responsável pela logística de funcionamento do Campus e assim foi cedido um bloco de salas do Colégio Municipal 11 de Novembro para o funcionamento do mesmo, uma casa equipada para hospedagem dos professores que viriam ministrar as aulas e ainda um veículo para transportá-los de Sobral.

Figura 6. Fotos do Campus da UVA em Nova Russas-CE.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Nesse período a população era de 29.347 habitantes (IBGE, 2000), o Secretário de Administração Sr. Francisco das Chagas Rosa, explica que,

A gestão municipal pretendia que 30% da população tivesse acesso ao ensino superior e assim como forma de incentivar a formação de professores, passou a oferecer um abono fixo no salário dos servidores municipais que se submetessem ao vestibular e fossem aprovados para cursar a Pedagogia em Regime Especial – PRE. Esse incentivo independia se o servidor fosse professor ou não, o importante era que ele quisesse obter um nível superior.

Quanto aos cursos ofertados, o primeiro coordenador do Campus, professor Saulo Bezerra, enumera os principais:

Cursos de Pedagogia em Regime Especial, em Licenciatura em Biologia, História, Letras dentre outros. Depois foram implantados os cursos de Bacharelado em Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Licenciatura em Educação Física em regime intensivo. Foi ofertado também cursos de pós-graduação na área de educação e saúde. A princípio a coordenação pedagógica era de responsabilidade da senhora Mirian Maia Goersh.

Reconhecendo a importância do Campus enquanto aproximação e oportunidade e acesso ao mundo acadêmico, o professor Adalberto Filho, Secretário de Educação naquele momento, enfatiza:

Em 1996 depois de uma mobilização do poder público municipal foi instalado o Campus em Nova Russas concomitante à aprovação da LDB. O Campus surge e se depara com essa realidade de formar um grande número de professores leigos que tinham atuação, mas não tinham formação adequada para o magistério. Então o Campus a princípio tinha como objetivo a formação de professores que já atuavam em sala de aula na rede pública municipal ou estadual. O campus inicia com duas turmas, uma com professores que já atuavam, mas não tinham habilitação e a outra turma era para aqueles professores que tinham formação acadêmica em outras áreas como contadores, profissionais da área da saúde, agrônomos, enfim professores que tinham somente o conhecimento científico, mas não tinham habilitação. Essas turmas foram denominadas turmas de Esquema I e Esquema II. O Esquema I era pra quem tinha formação acadêmica em outras áreas e o Esquema II ou Pedagogia em Regime Especial para formar professores. Um semestre era feito no período de férias porque era feito em tempo integral. Em 1997 as primeiras turmas já colam grau. Nesse mesmo ano já começa a ser ofertados cursos em licenciatura específica e pós-graduação. Em 1998 o campus começa a ofertar cursos em outras áreas de formação como o curso de Ciências Contábeis que foi o primeiro da região.

Com a abertura do curso de Ciências Contábeis e em face da necessidade do nível de qualificação exigido já que muitos alunos exerciam atividades em escritório de contabilidade, o Campus passou a abrigar uma biblioteca de uso exclusivo desses profissionais.

No início dos anos 2.000 o professor Vitorino Sousa, um novarrussense, que assume a direção da FUNCAP, passa a ter um olhar mais favorável ao Campus desta cidade e passa a buscar recursos para que o Campus possa se estruturar tanto na parte física quanto na parte docente e na implantação do acervo bibliográfico dos cursos de contabilidade e Ed. Física, onde junto com o professor Ednardo Silveira lutavam para garantir o funcionamento do Campus com uma infraestrutura compatível aos cursos ofertados. (Professor Adalberto Filho – Coordenador Municipal do Campi – 2002 a 2006)

No bojo desse processo, os cursos aqui ofertados, possibilitaram a expansão dos fluxos (de pessoas, serviços e capitais) entre as cidades de uma mesma região. À guisa de Nova Russas, que passou a acolher professores oriundos dos seguintes municípios: Ararendá, Tamboril, Ipueiras, Ipu, Catunda, Monsenhor Tabosa, Crateús entre outros. Nos meses de julho e janeiro grande parte desses professores que deslocavam-se em busca de sua formação inicial, acabavam por hospedar-se em pousadas ou casas de amigos e familiares, elevando a circulação de dinheiro devido ao aumento do consumo de refeições, lanches e serviços de fotocópias.

As possibilidades de acesso a novos conhecimentos, metodologias e o próprio ritmo adotado na vida das pessoas no período das aulas influenciaram também mudanças na ocupação do espaço urbano. No momento em que o prédio do Colégio Municipal 11 de Novembro é cedido para a UVA através de uma sessão de comodato por 10 anos, nesse ínterim a Lei Municipal nº 455/99 sancionada pela prefeita Iranede Veras, denomina o bairro “Mourãozão” como “Universidade”, essa mudança dá-se pelo fato do prédio onde funcionava os cursos servir de referência de identificação do bairro.

Em 31 de maio de 1996 acontece a criação do Instituto de Estudos e Pesquisas Vale do Acaraú (IVA), constituindo-se enquanto sociedade civil de direitos privados e sem fins lucrativos, propondo-se a desenvolver projetos, estudos e pesquisas destinadas à formação acadêmica e profissional em parceria com prefeituras municipais e outras entidades. Por conseguinte, seria responsável pela cobrança das mensalidades dos cursos (que em sua essência deveriam ser pagos pelas prefeituras) e pelo controle acadêmico dos alunos. O mesmo mantém-se ligado à UVA já que a mesma elabora e define os currículos dos cursos e os certifica.

No entendimento do professor Adalberto Filho:

Em janeiro de 1998 o IVA passa a vigorar oficialmente nos municípios. A partir desse momento não era mais possível pegar recurso do Fundef e pagar formação de professores. Como a UVA é uma Universidade pública o professor Teodoro cria o IVA que a partir de então passa a cobrar mensalidades para funcionamento dos cursos, já que as prefeituras não poderiam mais arcar sozinhas com essas despesas, mas sendo a UVA a mantenedora dos cursos.

Enquanto Pró-Reitor de Graduação nesse período, o professor Vitorino de Sousa defende que

A criação do IVA foi uma necessidade porque não tínhamos apoio financeiro do Governo do Estado para a expansão dos cursos de formação de professores. Os cursos passam a exigir que os alunos colaborem com uma

mensalidade e como a UVA é uma entidade pública e não podia cobrar, então foi criado o IVA para que se pudesse manter os cursos e pagar as aulas ministradas pelos professores.

Com efeito, as redes de ensino municipal, estadual e particular dessa cidade têm um número significativo de professor com formação inicial (principalmente em PRE) e especialização certificados pela UVA. Destarte, torna-se incontestável a afirmação de que a vinda do *Campi* e o acesso ao nível superior nos permitiu buscar novos caminhos em direção à profissionalização, incidindo positivamente no desenvolvimento da aprendizagem, na luta pela valorização profissional e salarial.

No ponto de vista do professor Vitorino de Sousa,

Esses cursos mudaram o modo de vida das cidades, o modo de vida dos estudantes. Nas mesas de bares só se conversava sobre coisas fúteis e a partir desse tempo se discutiam outros assuntos: como foram as aulas dos professores, os trabalhos a ser apresentados, os seminários, etc. além disso, professores “leigos” hoje atuam como graduados ou especialistas e eu acredito que deve ter acontecido uma mudança nas aulas e na educação de uma forma geral.

Para o professor Adalberto Filho:

Temos que fazer esse comparativo analisando o antes e o depois da instalação do *Campi*. Antes de 96 nós tínhamos na rede pública municipal quase na sua totalidade professores atuando no magistério sem formação acadêmica. Na rede estadual havia um número reduzido de professor com formação na UVA em Sobral e na UECE e UFC e profissionais de outras áreas que não tinham formação pedagógica. O *Campus* vai ser um divisor, um marco nessa formação profissional. Você pega uma lei – a LDB que estabelece o prazo até 2006 para que os municípios formem os seus profissionais e se não fosse a UVA ter sido implantada naquela época nós não teríamos conseguido que tantos profissionais conseguissem qualificar-se naquele prazo estabelecido. A grande questão não é só a formação acadêmica, mas sim porque a UVA trouxe a visão acadêmica e a visão de que o professor deveria ter uma postura mais crítica para ter um conhecimento mais abrangente da educação. Tínhamos professores que eram mais técnicos do que educadores. A UVA teve essa visão mais holística, ampla e crítica da real participação do professor no processo de formação não somente em Nova Russas mais na região.

Feitas as devidas considerações com base na fala dos atores envolvidos no processo de implantação do *Campus*, convém apresentar as seguintes informações sobre os cursos de graduação ofertados em Nova Russas:

Quadro 9. Cursos de graduação ofertados no Campi de Nova Russas - CE.

Curso	Grau	Semestre de ingresso	Semestre de conclusão	Número de concludentes
Esquema I	Licenciatura	1995.2	1996.2	40
Esquema II	Licenciatura	1996.1	1997.1	34
Esquema II	Licenciatura	1997.1	1998.1	46
Esquema II	Licenciatura	1997.2	1998.2	44
Curso Especial de Formação Pedagógica –CEFOP	Licenciatura	1998.2	1999.2	22
Esquema II	Licenciatura	1998.2	1997.1	34
Esquema II	Licenciatura	1999.1	2000.1	83
Esquema II	Licenciatura	1999.2	2000.2	99
Pedagogia em Regime Especial - Biologia	Licenciatura	2000.2	2001.2	18
Pedagogia em Regime Especial - Biologia	Licenciatura	2000.2	2002.2	58
Pedagogia em Regime Especial – História e Geografia	Licenciatura	2001.1	2002.1	28
Pedagogia em Regime Especial - Matemática	Licenciatura	2001.1	2002.2	38
Pedagogia em Regime Especial - Biologia	Licenciatura	2001.2	2002.2	55
Pedagogia em Regime Especial – História e Geografia	Licenciatura	2002.1	2003.1	36
Pedagogia em Regime Especial – Matemática/Física	Licenciatura	2002.1	2003.1	34
Pedagogia em Regime Especial – Português e Inglês	Licenciatura	2002.1	2003.1	51
Curso de Licenciatura em Geografia	Licenciatura	2003.2	2007.1	33
Curso Parcelado em Letras	Licenciatura	2005.1	2009.1	36
Curso Parcelado em Matemática	Licenciatura	2005.2	2009.2	28
Curso de Administração	Bacharelado	2006.1	2010.2	41
Curso de Licenciatura em Biologia	Licenciatura	2007.2	2011.1	24
Curso de Licenciatura em História	Licenciatura	2008.2	2012.2	23
Curso de Ciências Contábeis	Bacharelado	2010.2	2014.2	27
Total de Egressos	-	-	-	932

Fonte: Controle Acadêmico Instituto Vale do Acaraú - IVA

A nomenclatura específica para esses cursos de formação, permitida pela legislação em vigor, flexionava ainda o currículo dos mesmos conforme as seguintes especificidades: Esquema I – habilitar graduados e bacharéis com o currículo das disciplinas pedagógicas; Esquema II – habilitar professores a ministrar aulas no ensino fundamental e médio; Curso de Pedagogia em Regime Especial (Biologia, Matemática) – habilitar professores para ministrar aulas nas disciplinas específicas no ensino fundamental e médio; Curso de Habilitação em Regime Especial (História/Geografia, Matemática/Física) – habilitar professores em duas disciplinas da mesma área de conhecimento para ministrar aulas no ensino fundamental e médio; os Cursos Específicos/Parcelados – habilitar o professor a ministrar disciplina específica no ensino fundamental e médio.

A massificação da “formação em serviço” justificável e normatizada pelo legislador federal na década de 90, ao “habilitar o professor” relaciona-se ao modelo da racionalidade técnica, desestimulam o pensar sobre as contradições da docência, favorecem a alienação profissional e comprometem a construção do pensamento autônomo e reflexivo acerca das nuances que envolvem a política formação de professores, nomeadas pela Professora Selma Garrido (2006) como “políticas de deformação contínua”.

Nóvoa (1997, p. 27) refuta esse paradigma ao defender:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

No período de dezesseis anos os cursos de graduação de licenciatura ofertados ininterruptamente, assim como os dois cursos de bacharelado conseguiram certificar 932 (novecentos e trinta e dois) alunos. Doutro modo, torna-se necessário desmistificar os dados que revelam a quantidade de pessoas que foi oportunizado o ingresso ao ensino superior, além de não “romantizar” essa formação no sentido de compreender que para atender aos imperativos das reformas educacionais os cursos ofertados tinham currículo limitado se comparado ao currículo dos cursos de licenciatura regulares ofertados na sede da UVA em Sobral.

A oferta de tais cursos longe da vivência acadêmica – por funcionar em escolas sem a mínima presença de um contexto de universidade – ausência de bibliotecas, laboratórios,

aulas nos períodos de férias e a depois aos sábados, aligeiramento⁵¹ das disciplinas, ausência de aprofundamento das mesmas pelas superficialidades das leituras, e, com efeito, uma alta rotatividade de professores, tendo em vista que nos primeiros cinco anos de implantação do *campi* os professores sendo efetivos da UVA e/ou de outras universidades públicas que no período de férias ou aos sábados viajavam para ministrarem disciplinas, recebendo através do IVA o pagamento pelas disciplinas. Paulatinamente os professores eram prestadores de serviços oriundos dos mais diversos lugares e nem sempre com qualificação ideal para o Ensino de Graduação. Todo esse contexto suscitava uma série de críticas das já consolidadas IES e dos próprios professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú que não concordavam com esse novo modelo de ensino superior em virtude de suas fragilidades.

De igual forma, pesquisadoras como Campani e Holanda (2019) questionam a iniciativa de “interiorização do ensino superior” nos Campus Avançados em função da incapacidade dos mesmos em abrigar recursos humanos e matérias para o desenvolvimento da educação integral. Os “Campus” funcionavam em espaços improvisados ou anexos das escolas municipais, estavam longe de ser ambientes de fomento à ciência e pesquisa em virtude da ausência de acervo bibliográfico, núcleos de estudos, diretórios estudantis, colegiados de professores, entre outros.

A missão de inserir e articular os *Campi* nos municípios do norte cearense foi capitaneada pelos atores – professor João Edison Andrade (Pró-Reitor dos *Campi* Avançados), professor Edinaldo Silveira (Pró-Reitor Adjunto dos *Campi* Avançados) e a professora Mirian Maia Goerch (Coordenadora Pedagógica dos cursos PRE). A professora respaldada pelo cargo, realizava a “lotação” dos professores nos referidos *Campi*. A consolidação dos trâmites de implantação dos cursos dava-se em primeiro com reuniões dirigidas pelos articuladores com a presença dos dirigentes municipais: prefeito, secretário de educação, vereadores e núcleo gestor da escola que abrigaria os cursos. Firmados os acordos, abria-se uma seleção de vestibular para a formação das turmas, ultimando o processo de implantação dos *Campi*.

Retomando, Campani e Holanda (2019);

Compreendemos o processo de interiorização do ensino superior como uma ação de democratização do acesso dos indivíduos associado às políticas de

⁵¹ Muito do que se te visto atualmente é um “aligeiramento” na formação do professor. Tornar mais rápida a formação/titulação do professor não quer dizer simplificá-la nem treinar os sujeitos para que atuem da mesma forma, mas sim conseguir elevar o padrão cultural dos professores que estão atuando ou se habilitando para tal, fazendo com que as escolas sejam mais eficazes no processo de ensinar jovens. (CALLAI, 2010, p. 255).

permanência nas instituições de ensino superior a saber: currículos e pesquisas comprometidos com o desenvolvimento regional, ampliação das capacidades intelectual e política dos alunos, empoderamento das comunidades locais, democratização nas decisões dos processos formativos, políticas institucionais de inclusão e fortalecimento da extensão universitária. (2019, p.7).

Pela rotatividade de professores em razão da oferta das disciplinas – os cursos funcionavam em julho e janeiro e assim as disciplinas tinham carga horária de 60 h/a, caracterizadas pelo “aligeiramento” não propiciavam um maior aprofundamento teórico durante as aulas, limitando também o potencial dos professores formadores (em sua grande maioria mestres e doutores) no que tange às discussões e arcabouço teórico-metodológico das disciplinas, quanto ao processo avaliativo, obrigando-os a aprovar todos os cursistas. Em virtude de sua carga horária especial as disciplinas só eram ofertadas uma única vez no currículo. Caso o aluno ficasse reprovado teria que cursá-la em outra cidade quando a mesma fosse ofertada.

A precarização do trabalho do professor formador que apesar da titulação é contratado sem nenhum vínculo empregatício ou direito trabalhista, permeia as discussões dessa pesquisa. Essa precarização notória que desqualifica a atuação docente, traduz-se pelas atuais legislações que tornam legítimas as diversas ISEs que oferecem cursos de licenciatura. Refletindo acerca do peso das políticas neoliberais que declinam-se sobre o trabalho do professor e as mudanças na empregabilidade em que se privilegia os financiamentos de programas de formação continuada e inicial em detrimento da valorização profissional, Pimenta (2006) pondera que esse cenário tem contribuído para o aumento de professores com precária estabilidade e condições de ensinar.

Contrariando as críticas, fragilidades e limitações os cursos Esquema II, Pedagogia em Regime Especial- PRE e Habilitação em Regime Especial que habilitavam o professor a ministrar aulas em duas disciplinas de uma mesma área do conhecimento, em pouco tempo (quatro semestres/dois anos) passam a certificar professores para atuar na educação básica com diversas lacunas concernentes à concepções de ensino, teóricos da aprendizagem dentre outros assuntos do currículo dos cursos de pedagogia.

Nesse sentido, Campani (2007) adverte;

Numa relação apática com essa demanda e sem estarem organizadas para atenderem as especificidades das mesmas, os cursos de licenciatura da UVA desenvolvem seus currículos alheios às decisões tomadas nos programas especiais de formação de professores criados pela direção da Universidade. (2007, p. 144).

A partir de 2003 abre-se inscrição para vestibular do Curso de Licenciatura Específica em Geografia, com um novo formato devido à ampliação da carga horária – 2.850 horas aulas distribuídas nos meses de julho e dezembro e nos finais de semana, aumento das atividades de estágio supervisionado e apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, oportunizando aos professores graduados em Pedagogia uma nova habilitação que a partir de então seria específica corroborando para que muitos desses docentes passassem a ministrar aulas de Geografia em virtude da aquisição dessa nova titulação e conseqüentemente de novos saberes e metodologias.

Os cursos de licenciatura se propunham apenas a cumprir o chamamento proposto no emblemático livro “A Formação do Professor Leigo - Operação de Guerra” organizado pelo Reitor Teodoro Soares e outros editores – em tom uníssono conclamavam a sociedade para dar as mãos nesse embate. Destarte, podemos afirmar que a interiorização do ensino superior propagada por vários atores desse processo, deve ser entendida pelo viés da certificação de um grande número de professores para atuar na educação básica e, por conseguinte, a descentralização da UVA a partir da implantação desses Campus.

Ao situar esses fatos pertinentes à discussão das características do ensino superior ofertado nos Campus, faz-se necessário estabelecer um contraponto: independente da limitação, precarização ou aligeiramento dos formatos dos cursos, eles cumpriram um papel importante na história de vida de todos nós que o enxergamos enquanto formação inicial. Os cursos de licenciatura com essas características sempre serão criticados, questionados por seu currículo flexibilizado e até mesmo pela sua legalidade. Contudo, eles configuram-se como única porta de acesso ao ensino superior que instigou muitos docentes em formação buscar novos conhecimentos, desenvolver o gosto pela pesquisa. Caso fossemos nos municípios onde os cursos de licenciatura da UVA foram ofertados e questionássemos sobre sua importância para a formação do professor em serviço – a resposta talvez fosse unânime: eles contribuíram para a mudança na prática pedagógica e para a elevação do ensino naquele lugar.

Por tanto, os cursos de licenciatura têm várias faces...elas vão se revelando de acordo com os contextos históricos e sócioeconômicos. Atualmente em virtude do grande número de ISEs que ofertam aulas aos domingos quinzenalmente, criticados por sua falta de identidade e aprofundamento da precarização na formação de professores provocada em parte pelas limitações dos próprios formadores, sendo a grande maioria apenas especialista, compreende-se que apesar das limitações elencadas nos cursos da UVA, sua importância materializa-se pelo fato de ter despertado em nós o sentimento de que aquele conhecimento

elementar, propedêutico precisava expandir-se, e assim muitos de nós seguimos buscando outras licenciaturas e formações continuadas.

3.3 – Reformas Curriculares – impactos percebidos na Rede Municipal de Ensino de Nova Russas – CE

A Rede Municipal de ensino de Nova Russas oferece as seguintes etapas da educação básica: creche, pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais, oferta ainda as modalidades – Educação de Jovens e Adultos – EJA (anos iniciais e finais) e o Atendimento Educacional Especializado – AEE que ocorre transversalmente da educação infantil ao ensino fundamental. O Quadro 10 vem apresentando alguns dados acerca da educação municipal:

Quadro 10. Dados da educação do Município de Nova Russas – CE.

NÚMEROS DE ESCOLAS					NÚMERO DE ALUNOS				FUNÇÕES DOCENTES
EI	EF I	EF II	TOTAL	CRECHES	EI	EF I	EFII	EJA	
03	14	07	14	12	780	1.803	1681	1.026	362

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Russas – Censo Escolar 2019

O Ensino Fundamental – anos finais, ofertado na sede do município onde encontra-se polarizado em apenas 3 escolas (Colégio Municipal 11 de novembro, Escola de Ensino Fundamental Zilmar Mendes Martins e Escola Municipal São Francisco), que juntas contam com uma matrícula inicial para o 2019 de 982 alunos distribuídos nos turnos manhã e tarde. Por força de uma reorganização na rede que ocorreu em 2011, as referidas escolas passaram a ofertar apenas essa etapa da educação básica. Em 2017 foram criadas as Leis Municipais alterando sua nomenclatura e oferta de ensino, apresentadas no Quadro 11:

Quadro 11. Oferta dos anos finais do ensino fundamental.

UNIDADE ESCOLAR	NOVA NOMENCLATURA	LOCALIDADE	LEI MUNICIPAL
Colégio Municipal 11 de Novembro	Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Novembro	Sede	1.027/2017
Escola de Ensino Fundamental Zilmar Mendes Martins	Escola Municipal de Ensino Fundamental Zilmar Mendes Martins	Sede	1.047/2017
Escola Municipal São Francisco	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco	Sede	1.051/2017

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Nova Russas.

Essa reestruturação objetiva a melhoria na qualidade do ensino oferecido, contrato de lotação de professores com carga horária de 40 horas semanais, a partir de então essas escolas passariam a acolher os alunos vindos de localidades que ofereciam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental o que possibilitaria a esses alunos melhores condições de aprendizagem ao se levar em consideração a estrutura física das escolas, recursos pedagógicos e o comprometimento do trabalho docente.

Ao ser consultada sobre a motivação dessa reorganização, a Secretária de Educação professora Maria Rosilene Vieira Sampaio, que administrava a pasta em 2011, nos relatou:

Para fazer o reordenamento nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, tomei essa decisão com base na Escola de Ensino Fundamental Cornélio Rosa, pois esta escola abrigava da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II e ainda contava com um significativo número de crianças portadoras de necessidade especiais já que a grande maioria das crianças da cidade e mesmo das localidades que precisavam desse atendimento só eram matriculadas lá, durante uma visita na hora do recreio percebi que as crianças menores não conseguiam brincar. Esse reordenamento teve como base a LDB, as próprias escolas não eram reconhecidas e em virtude das mudanças políticas onde o Prefeito Marcos Alberto foi afastado e seu vice Paulo Evangelista ter assumido em 18 de abril de 2011, momento em que iniciei os trabalhos na Secretaria de Educação de Nova Russas, se eu solicitasse que o Conselho Municipal de Educação enviasse o projeto de reordenamento da rede onde as Escolas São Francisco, 11 de Novembro e Zilmar Mendes Martins a partir de então iriam funcionar ofertando os anos finais do EF, quando o projeto chegasse à Câmara de Vereadores correria o

risco de não ser aprovado pelo momento político que estávamos vivendo. Meu foco era a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor pois tinha professores que eram concursados 40h/a e lecionavam em duas escolas, nesse caso o professor ficaria lotado em uma única escola e foi mais fácil para a implantação da hora atividade e foram reduzidas as despesas pois as escolas das localidades que funcionavam com menos de dez alunos foram fechadas e esse aluno teve oportunidade de estudar num ambiente melhor estruturado. Como foi uma mudança positiva os secretários que me sucederam continuam com essa proposta de reordenamento apesar da mesma ainda não ter sido regulamentada por lei. (Entrevista concedida em 28/06/19)

As escolas localizadas nos distritos ofertam as duas etapas do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais. As aulas dos anos finais acontecem no período da tarde e de acordo com a matrícula inicial as cinco escolas atendem um total de 485 alunos. Em virtude da necessidade de criação do seu Regimento Interno e elaboração do Plano Político Pedagógico – PPP, houve também a alteração de sua nomenclatura a partir de decretos municipais a fim de que as referidas escolas conseguissem autonomia financeira com a criação da Associação de Pais e Comunitários – APC's para recebimento de recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola – FNDE⁵² e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE⁵³.

Com base nos referidos decretos que alteraram os nomes das escolas:

Quadro 12. Alteração da nomenclatura das unidades escolares da sede e dos distritos de Nova Russas - CE.

UNIDADE ESCOLAR	NOVA NOMENCLATURA	DISTRITO	LEI MUNICIPAL
Escola de Ensino Fundamental Mariano Rodrigues da Costa	Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariano Rodrigues da Costa	Canindezinho	1.031/2017
Escola Municipal Gildo Martins	Escola Municipal de Ensino Fundamental Hermenegildo Martins	Nova Betânia	1.032/2017
Escola Municipal Francisco Segundo de Oliveira	Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Segundo de Oliveira	Espacinha	1.035/2017
Escola Municipal Pedro Gonçalves de Carvalho	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Gonçalves de Carvalho	São Pedro	1.037/2017
Escola Municipal Sebastiana Cid Farias	Escola Municipal de Ensino Fundamental Sebastiana Cid Farias	Major Simplício	1.043/2017

⁵² Responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

⁵³ Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Nova Russas (2018).

Os concursos públicos para professor datam a partir de 1990, onde de acordo com a Secretaria de Administração e relatos de professores do Colégio Municipal 11 de Novembro, que foram aprovados nessa época, esclareceram que nos concursos realizados nos anos de 1990 e 1992 exigia-se apenas a conclusão em nível médio, sendo que os aprovados nos certames teriam que ministrar uma aula prática para que fosse concretizada sua aprovação.

Os concursos realizados em 1997 e 1998 exigiam apenas o Ensino Médio Completo, onde o candidato poderia concorrer com o Curso Pedagógico – Magistério, para atuar na educação infantil e ensino fundamental, eles amparavam-se no Art. 62 da LDB que estabelecia como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a modalidade normal, oferecida em nível médio.

Nos concursos subsequentes – 2003 e 2007 novas exigências foram acrescentadas aos editais, como a recomendação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF⁵⁴, que estabelecia o ano de 2007 como limite para que os professores obtivessem uma licenciatura específica ou curso normal superior. Essas exigências deram-se também em virtude da presença de vários IES presentes nesta cidade que desde o final da década de 90 ofereciam cursos de licenciatura.

Dessa forma, o concurso de 2003 exigia como formação para o cargo de professor da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) o curso Pedagógico e o curso de Pedagogia em nível superior para atuar no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), fato que explica hoje encontrarmos um grande número de pedagogos ministrando aulas em diferentes áreas.

Algumas recomendações propostas pelas novas diretrizes educacionais são incorporadas ao edital lançado em janeiro de 2007, que exigia as seguintes formações para professores da Educação Básica II:

⁵⁴ Foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País. Para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental.

Quadro 13. Provimento das vagas – Professor de Educação Básica II.

CARGO	HABILITAÇÃO
Professor de Educação Básica II - PORTUGUÊS	Habilitação Específica obtida em Curso Superior de Graduação, ao nível de Licenciatura Plena.
Professor de Educação Básica II - Matemática	Habilitação Específica obtida em Curso Superior de Graduação, ao nível de Licenciatura Plena.
Professor de Educação Básica II	Habilitação Específica obtida em Curso Superior de Graduação, ao nível de Licenciatura Plena.

Fonte: Edital nº 001/2007

Conforme dados da Quadro 14, a habilitação específica para ingressar no cargo de professor da educação básica II restringia-se apenas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Aos demais professores exigia-se habilitação específica, porém não determinava a disciplina, ou seja, muitos professores conseguiram ser lotados com base na sua habilitação específica ou classificação final e afinidade com as demais disciplinas.

A rede municipal de ensino conta de um número significativo de profissionais com formação inicial em Curso de Pedagogia em Regime Especial, por ocasião da implantação do Campus de Difusão Tecnológica da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em 1996. Até o presente momento, 59,9% dos professores concursados possuem graduação, conforme levantamento realizado nas Secretaria de Educação e Secretaria de Administração de Nova Russas, revelando o seguinte perfil dos docentes pertencentes ao quadro efetivo:

Quadro 14. Características da formação dos docentes em exercício da Rede Municipal de Ensino de Nova Russas – CE.

PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM ENSINO MÉDIO – CURSO PEDAGÓGICO	PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR			PROFESSORES COM PÓS-GRADUAÇÃO		
	PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL	HABILITAÇÃO ESPECÍFICA EM GEOGRAFIA	TOTAL	LATO SENSU	STRICTO SENSU (MESTRADO)	STRICTO SENSU (DOUTORADO)
21	240	05	362	217	02	-

Fonte: Secretaria de Educação e Secretaria de Administração de Nova Russas – CE (2019).

Examinando o Quadro 14 constatamos que a formação em nível superior deste município deu-se em cumprimento à LDB 9496/96 e ao FUNDEF. Nesse universo, 67% dos

professores cursaram Pedagogia em Regime Especial – PRE em diversos arranjos: apostilamentos em filosofia, sociologia, letras-inglês e letras-português, história e geografia, biologia e química. Um pequeno número de professor – apenas cinco, incluindo a autora da pesquisa possuem formação específica para ministrar geografia, contudo, apenas três professores ministram aulas de geografia nos anos finais do ensino fundamental.

Na análise dos certificados do corpo docente, evidenciou-se que os professores ao concluir a PRE buscaram cursos de pós-graduação (*lato sensu*) em área específica oportunizados pela chegada de ISEs no município e ainda como forma de estarem habilitados para ministrar uma disciplina específica. Nos mesmos *modus operandi* da graduação: aulas no período de férias, nos fins de semana e até aos domingos em encontros quinzenais, deu-se essa nova certificação.

Constata-se ainda que os professores seguiram em formação continuada em serviço, pois possuem pós-graduação *Lato Sensu*. Esse número dá-se em face também da Gratificação de Incentivo Profissional – GIP de 8% sobre o salário do professor quando o mesmo adquirir título de pós-graduação. Um percentual inexpressivo de professores (0,5%), possui mestrado, embora nos Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal da Educação Básica (PCR), o art. 43 conceda o afastamento de dois anos para mestrado e quatro anos para doutorado, muitos professores não têm pretensões de galgar essa titulação, alegam logo que em termos salariais não compensa já que é acrescido apenas 4 % sobre a gratificação de especialista e principalmente ao processo seletivo e bastante concorrido nas IES públicas e as despesas de deslocamento no decorrer de duração do curso.

Conforme os dados em análise, e em vista da expansão do ensino superior e as obrigatoriedades impostas pelas reformas curriculares ainda que em minoria, identificamos que atuam na rede 5,8% de professore sem nível superior. São professores em processo de aposentadoria que protegidos pelo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal da Educação Básica (PCR), que os agrupa como Professor de Educação Básica I – PEB I para a docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Admite-se ainda que esses professores possuam formações oriundas dos programas de formação PROINFANTIL e PROFORMAÇÃO, ou outros que proporcionem a habilitação pedagógica em nível médio.

De acordo com o Projeto de Lei nº 018, aprovado pela Câmara Municipal de Nova Russas, foi concedido o Reajuste dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 4,17%. Os professores com carga horária de 20 horas semanais receberam os seguintes reajustes em seus salários-base em 2019:

Professor Classe I – Nível Médio - Referência 1 – R\$ 1.288,55 a Referência 20 – R\$ 2.259,30.

Professor Classe II – Nível Superior - Referência 1 – R\$ 1.539,99 a Referência 20 – R\$ 2.749,95.

O reajuste concedido à nossa classe indica que o município pauta-se na direção preconizada pela Lei 11.738 de dezesseis de julho de 2008. O artigo 5º estabelece que o reajuste entre em vigor a cada ano a partir do dia primeiro de janeiro, sendo concedido para o ano em curso o percentual de 4, 17%, correspondendo ao valor de 2.557,74 enquanto vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais.

Tomando como parâmetro a Referência 1 dos profissionais que se enquadram na Classe I (Nível Médio) e estes ingressantes do último concurso realizado em 2007, identificamos que os mesmos têm seus vencimentos de acordo com o piso nacional e que os professores da mesma Classe I que seu ingresso deu-se entre os anos 80 e 90, seus vencimentos acompanham os valores dos salários pagos aos professores com nível superior. Essa situação explica-se pela ação na gestão do prefeito Luiz Acácio de Souza, onde os reajustes eram dados levando-se em consideração o tempo de serviço em detrimento da titulação, contribuindo assim para que esses profissionais não buscassem uma formação em nível superior. Muitos professores da rede municipal prolongam seu exercício em sala de aula porque a aposentadoria lhes trará percas salariais.

Ainda sobre os professores que lecionam na rede municipal e não possuem nível superior, o secretário de educação, Sr. Francisco Antonio Rosa, justifica:

Esses professores que representam 5% do número total de professores estão respaldados pela LDB para atuar na educação infantil e do 1º ao 5º ano, embora isso não os impeça de procurar fazer um nível superior. Contudo, temos planos para ajudá-los a se qualificar melhor, é tanto que já estivemos em reunião com o secretário Inácio Arruda da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SECITECE, e brevemente teremos a oportunidade de oferecer uma qualificação em nível superior quanto para aqueles professores formados apenas em Pedagogia fazer uma licenciatura específica. Para tanto, estamos buscando a vinda de cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. (Entrevista em 08/06/2019)

A promulgação da Constituição de 1988, legítima em vários artigos a participação dos cidadãos nas decisões acerca da educação, ao coloca-la como direito público subjetivo (art. 208, §1º) e estabelecer a gestão democrática do ensino público na forma da lei (art. 206, inciso VI). Essa participação cidadã vêm fortalecendo-se nos municípios com a criação dos

conselhos municipais que emergem também no final da década de 90 enquanto reflexo das políticas de financiamento da educação onde os segmentos de classes devem acompanhar o destino dos recursos públicos voltados à educação.

A primeira experiência de participação cidadã em Nova Russas, acontece em passos pequenos para acompanhar os recursos do FUNDEF, com a Lei nº 528 de seis de dezembro de 2001 foi constituído o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF com o objetivo de exercer as atividades de acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Formado por um número reduzido de titulares e suplentes que distribuíam-se da seguinte forma: um representante da Secretaria Municipal da Educação, Cultura e desporto; um representante dos professores e coordenadores das escolas de ensino fundamental; um representante do Conselho Municipal de Educação; um representante de pais e alunos; um representante do Conselho Tutelar.

Devido à limitação da participação de conselheiros e obviamente das ações do Conselho, é criada uma nova Lei – a 619 de vinte três de abril de 2007, instituindo o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB, atribuindo funções de maior visibilidade aos conselheiros com mandato de dois anos, dentre elas: acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação do fundo; examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo; emitir parecer sobre as prestações do fundo.

A composição do Conselho do FUNDEB fora ampliada para treze membros, acompanhados de seus respectivos suplentes, conforme representação e indicação a seguir discriminadas:

I – dois representantes da Secretaria Municipal de Educação, indicadas pelo Poder Executivo Municipal;

II – dois representantes das escolas públicas municipais;

III- um representante dos diretores das escolas públicas municipais;

IV – um representante dos servidores técnico-administrativo das escolas públicas municipais;

V- um representante dos pais dos alunos das escolas públicas municipais;

VI- Um representante dos estudantes das escolas públicas municipais;

- VII – um representante do Conselho Municipal de Educação;
- VIII – um representante do Conselho Tutelar;
- IX- - um representante do Sindicato dos Servidores Públicos do Município;

Precedendo a eleição dos membros do Conselho é solicitado a indicação dos seguintes representantes: professores, diretores de escolas, servidores técnico-administrativos, estudantes e representante do Sindicato dos Servidores. Após a indicação pelos seus pares, esses representantes reúnem-se para eleger presidente e vice respectivamente. Comumente, os eleitos para presidente são diretores de escola ligados às gestões municipais, raras as vezes em que se conseguiu eleger chapas de opositores à gestão.

O Conselho do FUNDEB tem um papel importantíssimo com relação à transparência dos recursos da educação. Diversas vezes esses Conselheiros denunciaram situações em que os recursos do Fundo estavam sendo empregados com outros fins, assim também como ocorre momentos em que tornam-se omissos por serem nomeados como cargos comissionados ou por obter privilégios junto aos gestores municipais.

Nesse contexto, a criação do Conselho Municipal de Educação pela Lei Municipal nº 528 de seis de dezembro de 2001, torna-se um ponto fulcral para mediar e articular a relação entre a sociedade e os gestores. De acordo com o art. 2º da Lei, o Conselho Municipal de Educação de Nova Russas – CMENR, é um órgão autônomo de supervisão, acompanhamento, deliberação e assessoramento da educação municipal, tem por objetivo estimular e propor a formulação de políticas para a educação no âmbito do município de Nova Russas, de acordo com os princípios insculpidos na Constituição Federal e Estadual, Lei Orgânica Municipal e Legislação Federal, Estadual e Municipal em vigor.

Com base no artigo 5º do CMENR, sua composição será paritária – sendo 50% (cinquenta por cento) de representantes de órgãos governamentais e 50% (cinquenta por cento) de cidadão residentes no município com conduta ilibada, reputação e notório respeito perante a sociedade novarrussense, assim representados, no Quadro a seguir:

Quadro 15. Composição dos representantes do Conselho Municipal de Educação de Nova Russas -CE.

ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS	ÓRGÃO NÃO GOVERNAMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Um representante da Secretaria Municipal de Educação; - Um representante dos Professores da Educação Infantil Municipal; -Um representante da Ação Social; -Um representante do Poder Legislativo; -Um representante dos Diretores das Escolas do Ensino Fundamental; -Um representante dos Professores do Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um representante do Conselho do FUNDEB; -Um representante dos Pais de alunos; -Um representante do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente; -Um representante do Conselho Tutelar; -Um representante do Conselho da Alimentação Escolar – CAE; -Um representante dos Professores da Educação Especial; - Um representante de Associações Classistas.

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Nova Russas -CE.

Há que se fazer uma ressalva na ideia de ampla participação social nesse Conselho já que os representantes governamentais que podem atuar por até dois anos, são indicados pelo Prefeito Municipal, especialmente o presidente do mesmo, que na maioria das vezes tem seu mandato renovado até o final da governança, configurando-se enquanto indicação de cargo de confiança.

As diretrizes para a educação municipal são conduzidas ainda pelo Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei Municipal nº 950 de dezenove de junho de 2015 com vigência decenal. O PME apresenta-se em conformidade do que dispõe o artigo 214 da Constituição Federal, artigo 87 da LDB 9394/96, a Lei 13.005 de vinte e cinco de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação, regido pelos princípios da democracia e da autonomia, buscando atingir o que preconiza a Constituição da república e Lei Orgânica do Município.

Para fins desse estudo, darei ênfase às metas e estratégias 11 e 13 respectivamente por reportarem-se à formação de professores e a valorização profissional:

Quadro 16. PME (2015/2025) -Formação de Professores e Valorização Profissional.

META	ESTRATÉGIA
<p>11 – Viabilizar de modo sistemático até o final da vigência do PME, com a colaboração da União e do Estado que 90% dos professores, do Sistema Municipal, possuam formação inicial em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>13- Valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública municipal de educação básica e demais profissionais da Educação.</p>	<p>11.2-Articular com o Estado e União, formação dos profissionais do magistério em exercício de suas funções conforme dados do Censo Escolar (MEC), estabelecendo diretrizes específicas pelo PAFOR (MEC/FNDE), conforme demanda e assistência técnica e financeira do FNDE/MEC.</p> <p>11.10- Viabilizar condições de infraestrutura no âmbito municipal para implantação de um Pólo de Educação à Distância –EAD em parceria com a Capes/MEC, fornecendo condições básicas para instalação do Pólo (EAD-UAB – Universidade Aberta do Brasil) no município no intuito de promover formação em nível de licenciatura e pós-graduação aos educadores (as) da rede municipal de ensino básico, com assistência técnica e financeira do FNDE.</p> <p>13.10- Garantir a valorização dos profissionais do magistério através do reajuste linear anual do Piso Salarial Nacional em todos os níveis de formação e referência de carreira dos professores, a fim de assegurar a diferença mínima de 25% existente atualmente entre o nível médio e superior estabelecidos no PCR do Magistério (Lei nº 743/2009) e a implementação da redução da carga horária para todos os professores da rede municipal.</p> <p>13.16 – Criar comissão de avaliação de desempenho funcional dos servidores da educação e professores (as), para análise das progressões horizontais e verticais.</p>

Fonte: Plano Municipal de Educação de Nova Russas – CE – (2015).

As metas em análise assomam o compromisso do legislador com a formação de professores a partir de convênios federais com a CAPES, MEC e FNDE, nas estratégias não

elencase a possibilidade de utilização de recursos do Fundo Municipal de Educação – FME para custear em parte essa formação com destaque para curso de licenciatura específica para o corpo docente em serviço. Conforme já expressa na fala do secretário de educação Sr. Francisco Antônio Rosa (2017-2020), tem-se tentado resgatar da tradição dos cursos de formação de professores arraigados à UVA, buscando-se parcerias com o sistema UAB.

Com relação à valorização de professores, o PME alinha-se a outros normatizadores educacionais ao garantir o piso nacional e ainda as horas atividades pedagógicas compreendidas na jornada de trabalho do professor em função docente. Mantem-se também a ideia que vem amadurecendo-se no cenário internacional e nacional de avaliação do trabalho docente quanto a análise da progressão vertical⁵⁵ e horizontal⁵⁶.

⁵⁵ É o deslocamento do ocupante de cargos inerente aos profissionais do magistério de uma referência para outra superior dentro de uma mesma classe, proveniente de avaliação de desempenho ou outros critérios previstos pelo Plano de Cargos e Carreiras. (Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público Municipal da Educação Básica, p. 3, 2009)

⁵⁶ É o deslocamento do ocupante de cargo do magistério de uma classe para outra proveniente de uma nova titulação. (Ibidem, p. 3, 2009).

4. HISTORIA DE VIDA E FORMAÇÃO – APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.

*“A força dos meus sonhos é tão forte
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca minhas mãos estão vazias”
Sophia de Mello Breyner.*

Nos primeiros capítulos esta pesquisa ganha corpo com o levantamento documental acerca das políticas públicas destinadas à formação de professores no espaço de tempo decorrido entre as décadas de 90 aos dias que se seguem.

Esse arcabouço profícuo possibilita a tessitura da narrativa autobiográfica da formação dos sujeitos da pesquisa que desenvolve-se paralelamente a sua história de vida. Na tentativa de compreender como as forças dessas políticas recaíram sobre o contexto de formação de uma fração dos integrantes do Curso de Licenciatura Específica - CLE em Geografia ofertado no *Campi* Avançado da UVA em Nova Russas (CE), apresento os protagonistas dessa pesquisa.

4.1 –O lugar das relações familiares no contexto da formação.

A história de vida dos sujeitos da pesquisa apresenta-se como um solo profundo que ao ser revolvido trará contribuições significativas para o entendimento do lugar que os membros da família ocupam enquanto incentivadores ao crescimento pessoal e profissional desses sujeitos. O percurso formativo constrói-se com base no material relacional que herdamos. (DOMINICÉ, 2010)

Dessa forma, os sujeitos ao capturar os valores e princípios ensinados no seio familiar transformam-lhes em pilares que trazem sustentação para persistir em um processo contínuo de formação e de autoformação ao permitir-se desnudar e construir sua autobiografia.

Os dois sujeitos da pesquisa passaram pelo mesmo curso de formação - CLE em Geografia, atuam na mesma Instituição de Ensino – EMEF São Francisco (Rede Municipal), contudo cada um tem relatos e experiências distintas, assim como os relatos autobiográficos, que irão descrever trajetórias e histórias de vidas diferentes.

Compreendendo que as relações familiares permeiam o processo de formação, foi construído o seguinte painel que demonstrará informações básicas sobre os sujeitos da pesquisa:

Quadro 17. Perfil e origem familiar dos sujeitos da pesquisa.

I - DADOS BIOGRÁFICOS		
NOME	ELIZÂNGELA PERES	JÚNIOR XIMENES
IDADE	35 anos	42 anos
LOCAL DE NASCIMENTO	Nova Russas	Tamboril
ORIGEM SOCIAL	Classe baixa	Classe baixa
II – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE		
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Geografia pela Universidade Vale do Acaraú UVA, curso realizado de 2003 a 2007. • Especialista em Geo-História pela Faculdade Montenegro, 2011. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursou Pedagogia em Regime Especial na Universidade Vale do Acaraú de 1998 a 2000. Licenciado em Geografia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA de 2003 a 2007. • Especialista em Educação Especial pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada INTA de 2008 a 2010. • Atualmente cursa bacharelado em Direito na Faculdade Princesa do Oeste - Crateús-CE.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 2008. • Professora contratada da Rede Estadual desde 2000. • Leciona língua portuguesa na EMEF São Francisco nos anos finais do ensino fundamental. • Leciona Geografia na 1ª e 2ª série do Ensino Médio na EEMTI Olegário Abreu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor de informática no Colégio Vale do Curtume em 1996 até 1999. • Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino desde 1999, onde fez parte do apoio pedagógico especializado em informática no núcleo de educação especial até 2011. • Atua como professor de Geografia nos anos finais do ensino fundamental na EMEF São Francisco.
III- NÚCLEO FAMILIAR		
PROFISSÃO DOS PAIS	O pai é pedreiro e a mãe dona de casa.	O pai é agricultor e a mãe dona de casa.
NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS	Os pais concluíram o ensino médio.	Os pais têm o ensino fundamental incompleto.
POSIÇÃO QUE OCUPA NA FAMÍLIA	Ocupa a posição de filha mais velha e possui duas irmãs.	Único filho homem da família. Ocupa o quarto lugar, tendo três irmãs mais velhas.
IV - ARRANJO FAMILIAR		
FAMÍLIA ATUAL	Casada e mãe de dois filhos Émille de 11 anos e Pedro Ryan de 9 ano. O marido Cleiton, possui ensino médio completo e trabalha como motorista na Prefeitura Municipal de Nova Russas- CE.	É pai de três filhos: Mikael Marques Ximenes de Mendonça (14 anos), Laura Coelho de Mendonça (6 anos) e Lorenzo Coelho de Mendonça (1 ano e 6 meses).

Fonte: a autora. 2019.

A construção do Quadro 17 nos revela que os sujeitos da pesquisa têm idades distintas – praticamente uma década, todavia um fato os torna coetâneos - o processo formativo, que dá-se no mesmo espaço-tempo forjado no contexto de interiorização do ensino superior e de uma extensa lista de pareceres e diretrizes ditadas para a formação de professores. O contexto que torna os sujeitos coetâneos delimita-se a partir da aprovação da LDB 9394/96 que passa a ancorar as políticas de formação de professores, conforme discutido no Capítulo 2 da dissertação.

Os professores Elizângela e Júnior Ximenes dão início a sua formação inicial no momento em a flexibilização da LDB permite a implantação do *Campi* Avançado da UVA em Nova Russas. O professor Júnior Ximenes buscou pela formação exercendo a docência em dois cursos distintos – a Pedagogia em Regime Especial (1998) e o CLE em Geografia (2003). A professora Elizângela também cursou o CLE em Geografia (2003), lecionando em sala de aula do ensino fundamental. A busca pelo curso superior dá-se em face das exigências das políticas de formação vigentes no período. Ao término dos cursos os professores foram aprovados em concursos para a rede municipal de ensino. A professora Elizângela Peres tornou-se efetiva da rede municipal de ensino de Nova Russas em 2008 e o professor Júnior nos concursos de 1999 e 2003.

A história de vida dos sujeitos aponta ainda algumas similaridades: oriundos de famílias de baixa renda, filhos de pedreiro e agricultor responsáveis pelo sustento da família e de mães donas de casa responsáveis pelos “quefazeres” diários. A escolarização parcial dos pais serviu-lhes de exemplo para romper com o ciclo de exclusão social que historicamente se repete nas famílias nordestinas. Os sujeitos vêm crescentemente rompendo esse ciclo através do estudo, na formação inicial e continuada demandadas pelas exigências educacionais em curso.

Em nossa sociedade, resgatar a memória se reveste também de um significado particular. Representa uma possibilidade de se redescobrir o Brasil, de retomar o passado com uma perspectiva de futuro. Constitui um compromisso de todos aqueles que anseiam por mudanças neste país cuja marca dominante tem sido a dependência, a manutenção de privilégios de uma minoria. Um país que vem acentuando, no modelo neoliberal vigente, uma tendência de segmentação da sociedade. (VASCONCELOS, 2000, p.11)

Com relação aos vínculos familiares os dois sujeitos ocupam praticamente as mesmas posições – a professora Elizângela Peres é a primeira filha da família, o professor Júnior Ximenes é o quarto filho da família, mas é o único do sexo masculino. Os primeiros

filhos têm a missão de referenciar os demais irmãos, acumulam responsabilidades, orientam em decisões importantes, são respeitados porque ousaram ser independentes e trilhar o seu próprio caminho.

Retomando Dominicé (2010, p. 88):

O fato de se ser filho único, o mais velho ou o mais novo, único rapaz no meio de várias mulheres, ou o contrário, aparece como dado de base da existência, que exige uma atenção constante para se continuar senhor da própria vida, sem se cair na armadilha de opções que vão ao encontro de expectativas projetadas sobre si por outros membros da família.

Os sujeitos apresentam diferentes arranjos familiares, a professora Elizângela Peres tem uma família nuclear formada por ela, o marido e os dois filhos; o professor Júnior Ximenes tem três filhos de dois relacionamentos. Os diferentes arranjos familiares mostram a realidade de muitos lares brasileiros - o declínio das taxas de fecundidade (1,77 filhos por mulher de acordo com o IBGE), e o crescente papel da mulher enquanto responsável também pelo sustento da família, principalmente nos estados do Nordeste (40,9%). Conforme as informações do Quadro 13, a professora Elizângela Peres trabalha em duas escolas e conseqüentemente possui a maior renda no lar, fato que desencadeia várias vertentes: participação nas despesas de casa, independência financeira e autonomia, planejamento no orçamento doméstico para viagens e passeios no período de férias. Para Sierra (2011, p. 90), a família pós-patriarcal é uma família sobrecarregada, e o “fardo” pela sua manutenção fica na maior parte com as mulheres, que ainda enfrentam a dupla jornada. ”

4.2 – A voz de uma pessoa vitoriosa – professora Elizângela Peres

“Uma forma vitoriosa de ser e viver...”

Caetano Veloso

A metade da história de vida da professora Elizângela Peres é marcada pela docência. Aos trinta e cinco anos de idade, dezessete deles são de profissão docente que tem início com a conclusão do Ensino Médio.

Essa trajetória de vida e docência inicia-se aos três anos de idade quando mesmo não sendo permitido, a professora começou a frequentar a Creche no Distrito de Nova Betânia, local onde ela viveu da infância até o dia em que casou-se. Por ter começado a

frequentar o meio letrado muito cedo já chegou sabendo ler e escrever na alfabetização permanecendo a partir de então até a 4ª série na Escola Gildo Martins, concluindo o ensino fundamental lendo e escrevendo com fluência e sabendo as quatro operações.

Uma coisa que me chamou a atenção e que até hoje me recordo, foi na alfabetização onde em um ano eu tive cinco professoras, foi no período em que assumiu o prefeito Chico Rosa e era esse entra e sai de professoras. Mas como comecei a frequentar a escola muito cedo, não fui atingida. Consegui me alfabetizar e nunca fiquei reprovada ou de recuperação. A grande maioria dos professores não tinha nível superior e o ensino era muito tradicional.

Essa postura tradicional arraigada na prática docente não configurou-se enquanto aspecto negativo para a aprendizagem da professora, ao contrário, essa postura trouxe relevância para sua aprendizagem.

Tive várias professoras que foram marcantes nesse período, como a tia Dezinha na 3ª. Série e ela foi uma professora muito tradicional toda terça-feira ela nos colocava pra ler e assim ela avaliava quem sabia e quem não sabia e às vezes liberava um pouco mais cedo aqueles que tinham mais habilidades com Matemática e Língua Portuguesa e ficando dando reforço para os alunos.

Ao concluir a primeira etapa do ensino fundamental, um fato inusitado acontece na vida da professora e na própria oferta do ensino fundamental II (naquela época 5ª a 8ª série), como a Escola Gildo Martins só dispunha de duas salas de aula e naquele período não havia a oferta de transporte escolar, a professora cursou toda essa etapa de estudos no turno noturno. Embora houvesse um professor para cada disciplina, a grande maioria deles ainda estavam cursando o ensino médio.

Ao remexer em suas memórias sobre as aulas de Geografia e Língua Portuguesa nesse período, a professora assim compreende:

Como era um ensino tradicional e as professoras de Geografia sempre nos colocavam pra ler e a partir do que a gente lia ela explicava e passava a atividade e como não conhecíamos outras metodologias a gente achava tudo normal e todos os professores tinham o mesmo padrão de ensino. No ensino fundamental a Geografia ensinada era bem tradicional, onde o professor escrevia no quadro e fazia aqueles questionários imensos, dia de prova eu me trancava dentro do quarto pra poder “decorar” tudo aquilo, responder e tirar uma boa nota, porque eu sempre gostei de tirar boas notas.

Uma professora que me inspirou bastante foi a professora Eliane, ela era Testemunha de Jeová e foi lecionar inglês e utilizava outras metodologias que me chamavam atenção, como músicas em inglês entre elas a música do filme Titanic (*My heart will go on* – Celine Dion), que aprendemos a cantar ela toda, aprendemos além do verbo *to be*, como *simple present* e *present*

tense, é tanto que quando cheguei no ensino médio eu já tinha uma base boa em relação aos outros alunos do Distrito porque realmente ela dominava a língua inglesa, e na Língua Portuguesa ela nos colocava para fazer um caderno de poesias e para cada letra do alfabeto a gente criava uma poesia com um título e assim ela incentivava bastante a produção de texto, foi uma professora muito marcante que até hoje eu lembro.

No período de 1995 a 1998 a Escola Gildo Martins foi ofertando gradativamente o ensino fundamental II. No período diurno a escola não tinha salas suficientes porque só dispunha de duas salas de aula. Em 1996 foi construída mais uma sala e em 1998 duas novas salas. Apesar de estudar no período noturno numa escola com uma estrutura física muito limitada, a professora Elizângela considera que:

Na verdade, mesmo estudando a noite ao invés de vir estudar na sede acho que foi positivo porque sempre me dediquei aos estudos apesar da vida difícil porque tinha que colocar água na cabeça, fazia crochê, mas sempre tirava uma ou duas horas para fazer as atividades de casa, acho que não fez muita diferença eu não ter vindo nesse período estudar na sede.

Entre as idas para a escola na “boca noite” e o carregar de água na cabeça, desabrocha-se a adolescência sem muitos rompantes ou crises existenciais. Os costumes de família simples do interior nordestino sempre se sobrepunham nas diferentes fases de sua vida.

Sempre fui muito tímida, muito na minha. Quando passei a estudar na 6ª série que era a noite, a primeira vez que “fiquei” com um menino tinha quase 15 anos e foi um beijo inesperado e a força que ele me deu e eu detestei, tive nojo. Depois dos 15 anos é que fui começar a namorar. Só tive dois namoros sérios, mas nada que atrapalhassem meus estudos porque eu sempre tive foco, queria ter o objetivo de ao terminar o ensino médio não ser uma simples dona de casa, queria ser além disso. Portanto eu tinha uma ilusão muito grande de ir ao Rio de Janeiro e eu imaginava que como meus não tinham condições de me manter em Crateús ou Sobral que eram as cidades mais próximas com universidade e aqui tinha o campus da UVA, mas era pago e eu não tinha emprego e só meu pai trabalhava eu não via possibilidades de fazer um curso da UVA nesse tempo, então eu pensava em ir para o Rio de Janeiro trabalhar e lá eu pagaria uma faculdade ou entraria numa universidade pública. Eu tinha a ideia consolidada de ter um nível superior, só não imaginava que iria ser professora de Geografia. Como as aulas de geografia eram muito tradicionais e se copiava muito texto, nunca me chamou atenção.

Concluído esse ciclo de vida e formação, novos desafios descortinam-se para a professora Elizângela que aos quinze anos matricula-se no ensino médio no Colégio Estadual Olegário Abreu Memória que em 1999 ofertava duas modalidades de ensino - o Curso Normal ou Pedagógico e o Ensino Médio. O Curso Pedagógico ofertado em conformidade

com a LDB 9394/96 e com o art. 62, configurou-se como uma profissionalização e também um meio de sobrevivência no sertão cearense. Contudo, por ser adolescente e na época a maioria das alunas já eram adultas, a professora Elizângela efetuou sua matrícula no período da tarde no ensino médio regular, apesar de ter desde pequena ter vontade de tornar -se professora.

Cursei o ensino médio nessa escola de 1999 a 2001, estudava a tarde e vinha em péssimas condições porque vínhamos numa D10 descoberta, sem capota, pegando sol e chuva, no período do inverno tínhamos que vir pelo distrito de Espacinha porque no percurso entre Nova Betânia a Nova Russas atravessamos até hoje por 3 rios: Riacho do Coronel, Rio do Fuzil e o Rio Acaraú. Quando o inverno era grande, o carro que transportava os alunos ficava na margem do Acaraú e atravessávamos o rio de canoa e depois íamos a pé para Nova Betânia andando cerca de dois ou três quilômetros a pé. Colocávamos o material dentro de um saco e passávamos com ele na cabeça para não molhar, nessa época se exigia farda e tênis e muitas vezes assistíamos aula molhados, éramos pobres então eu só tinha um par de tênis e uma calça. Eram tempos difíceis também com relação à estrutura física a escola: as salas não eram climatizadas, só tinha um ventilador de teto, ainda não existia laboratório de ciências e de informática e a merenda só tinha para duas turmas de ensino fundamental que funcionavam na escola, quando a merenda sobrava, às vezes dava pra gente comer alguma coisa e tinha a cantina do seu Antonio, mas só comprava merenda quem tinha dinheiro.

Refletindo sobre o ensino fundamental cursado na Escola Gildo Martins e os novos conhecimentos adquiridos no ensino médio, a professora traça o seguinte paralelo:

Nesse período foi muito bom porque tivemos disciplinas novas que não conhecíamos, o número de professores era maior, enquanto isso as metodologias eram muito diferentes em relação aos professores da Nova Betânia, alguns eram bem tradicionais, outros já estavam cansados esperando a aposentadoria, sem contar com os professores que não eram formados na área que atuavam e a gente percebia que eles não dominavam muito o conteúdo.

Tive professores importantes como dona Zélia Gondim que foi professora de Língua Portuguesa e Literatura que tinha muitos conhecimentos não somente relacionado aos conteúdos, mas a vida. Ela viajava muito para o exterior e partilhava os conhecimentos de forma integral. Houve também a professora de Inglês Valéria Chaves que era muito autoritária, exigia que a gente comprasse o livro ou tirasse cópia do capítulo que estava sendo estudado e suas provas eram grandes com conjugação de verbos e nas diversas formas: afirmativa, negativa e interrogativa, de modo que a gente realmente aprendia Inglês que era uma disciplina que me chamava muita atenção.

Quanto aos conhecimentos geográficos estudados no ensino médio, as práticas pedagógicas não se modificaram:

A diferença entre a Geografia do ensino fundamental para o ensino médio era basicamente na formação do professor e apesar do ensino tradicional o professor tinha muito conhecimento e como minha letra era bonita eu

copiava no quadro porque não tinha livro, estudei todo o ensino médio sem livro didático. A Geografia era muito tradicional. Nunca vi no ensino médio fuso horário, escala, não estudei cartografia tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, aprendi sozinha para dar aulas.

Sendo a filha mais velha da família, a professora Elizângela Peres além de ter um bom relacionamento com os pais foi incumbida de responsabilidades desde cedo como ajudar a mãe no cuidado com as irmãs, arrumar a casa e botar água na cabeça já que naquele período não existia água encanada em sua residência, aos sete anos de idade, aprende a fazer crochê e começa a vender Avon, assim como a grande maioria das meninas de sua idade, como meio de poder adquirir pequenos consumos: roupas, calçados, perfumes.

Sempre tive um bom relacionamento com a família. Todas as tensões eram pra mim, sempre resolvia as coisas da família. Como minha mãe não tinha muita escolaridade era eu quem sacava o dinheiro que meu pai enviava todos os meses porque ele trabalhava como pedreiro nas firmas e passava seis meses lá e seis meses aqui. Convivia muito mais com minha mãe, mas meu pai mesmo de longe me controlava e me vigiava. Só vim a ter uma relação mais conturbada quando comecei a namorar com o Cleiton que hoje é meu esposo, no início eles não aceitaram numa boa, mas depois tiveram que se acostumar com a ideia. Por eu ser a filha mais velha, fui filha única até os sete anos, até quando veio a primeira irmã a Eliane e um ano depois a Edilene. Quando minha mãe teve a Eliane eu tive que assumir boa parte das tarefas de casa inclusive, eu comecei a cuidar da Eliane já que ela não tinha condições de cuidar das duas sozinhas, todas as tarefas eram divididas entre nós duas, por que como disse a maior parte do tempo meu pais estava viajando. Toda vez que meu pai chegava ele colocava um bar e eu ia aos domingos vender bebidas com ele num campo de futebol, mas isso nunca me incentivou a beber, inclusive até hoje não bebo. Então durante muito tempo quem conduziu a família foi minha mãe. Como minha mãe tinha pouco estudo e sabia que eu era muito dedicada para ela tanto fazia eu estudar ou não, já o meu pai que foi trabalhar como servente de obras no Rio de Janeiro, para ser pedreiro ele teve que voltar a estudar, a própria firma oferecia o telecurso e assim ele concluiu o ensino fundamental e ensino médio.

A participação na criação das irmãs e as responsabilidades que a professora tomou para si desde cedo, forjadas pelo contexto familiar em que a mãe é a força central da família em virtude das ausências do marido para prover o sustento da família e apesar disso assumiu uma postura submissa, possibilitaram a professora Elizângela a construção de um olhar crítico sobre a condição da sua genitora.

Como minha mãe nunca trabalhou fora sempre trabalhou em casa e meu pai passava boa parte do tempo no Rio, ele era machista, quando voltava para casa ia festas, então toda aquela situação mexia muito comigo. Eu sempre dizia que não ia casar, que não queria ser submissa ao meu marido porque minha mãe era muito submissa. Mesmo quando ele voltava das festas ela

ainda ia colocar um prato de comida pra ele de madrugada, porque ele achava que era obrigação dela e eu muitas vezes até interferia dizendo que ela não era funcionária dele. Então a partir disso eu me decidi que queria ter minha independência financeira e que não queria ser submissa ao meu marido, é tanto que hoje na minha casa as decisões são tomadas em conjunto e tudo que eu quero fazer eu faço. Se eu me separasse eu não seria dependente financeiramente do meu marido.

As adversidades comuns a quem pertence à família de baixa renda e mora no Nordeste levaram a professora Elizângela a construir os mesmo sonhos e ilusões de muitos jovens após concluir o ensino médio e completar 18 anos – tentar a sorte no Rio de Janeiro. Ao se deparar com a realidade estrutural dos grandes centros urbanos com relação a emprego, moradia, segurança e transportes, muitos desses jovens acabam fazendo o caminho de volta ao compreender que na verdade diante daquela realidade seus sonhos não irão se concretizar. Contudo, a desilusão de uma vida melhor na cidade grande, possibilita a construção de uma nova história de vida.

Iniciei minha vida docente numa sala de 4ª série na localidade de Lagedo Grande (localidade próxima a Nova Betânia). A princípio não passei por processo de seleção, foi uma indicação. Estava falando professor e um vereador da região foi na minha casa me convidar para ocupar essa vaga e eu estava no Rio de Janeiro porque eu tinha uma ilusão assim como os nossos alunos de trabalhar lá e como eu era menor de idade só tinha 17 anos, não pude trabalhar e quando me ligaram com a proposta para eu vir para trabalhar no Lagedo e morar na Betânia, eu acabei retornando e assumindo o desafio.

Esse novo desafio sonhado na infância, mas nunca planejado, foi assumido com muita responsabilidade e segurança.

Desde pequena eu brincava de escolinha com as crianças da minha localidade, então não tive nenhuma dificuldade em transmitir os conhecimentos ou para colocar disciplina na sala. Era uma turma de trinta e cinco alunos e tinha uma aluna que era surda-muda e eu não tinha nenhuma experiência de como trabalhar com alunos especiais, mas aos poucos eu fui conseguindo me adaptar a realidade. A escola só tinha praticamente quadro e giz e nem todos os alunos tinham livros didáticos.

A docência como forma de sobrevivência suscitou novas provocações que lhe permitiram construir um novo caminho.

Sempre tive planos de fazer um ensino superior, mas fazer Geografia foi por falta de opção porque era o único que tinha no momento na minha cidade. Mas o que me incentivou a fazer o vestibular da UVA foi o concurso da Prefeitura Municipal de Nova Russas de 2003, eu não podia fazer para professora porque não tinha formação, portanto eu fiz para Auxiliar de Serviços Gerais - ASG, não havia prova, era só um psicotécnico e na hora da entrevista a avaliadora me disse que eu não tinha cara que podia nem com uma vassoura então aquilo me deixou muito decepcionada e eu decidi que ia

fazer uma faculdade de qualquer jeito para depois fazer um concurso mas como professora e foi o que eu fiz.

Destarte, o Curso de Licenciatura Específica em Geografia oferecido no *Campi Avançado* da UVA em Nova Russas – CE, surge enquanto oportunidade de profissionalização e via de acesso a concursos e processos seletivos.

Aos poucos fui me apaixonando e agora eu adoro dar aula de geografia, apesar de que no município nunca dei aula de Geografia, nunca fui lotada na minha área de formação. Independente do formato o curso foi primordial porque se não houvesse os cursos da UVA aqui em Nova Russas provavelmente eu teria demorado bem mais tempo para cursar o ensino superior. Primeiro porque eu não tinha condições financeiras para ir pra outra cidade, segundo porque a UVA foi a porta de saída para a maioria dos professores aqui de Nova Russas. Mesmo sendo em regime especial, os professores eram bem qualificados e tentavam passar o melhor. Então eu acho que a UVA foi primordial e fundamental no meu processo de formação. Ao final do curso apresentamos um TCC e o meu falava sobre as TICs em Geografia.

A decisão de cursar o CLE em Geografia além do amor por essa ciência e a perspectiva de novos conhecimentos construídos na formação em serviço, foi marcada por novas lutas e perseverança.

Os piores momentos da graduação era pagar as mensalidades. Eu trabalhava com contrato temporário da Prefeitura Municipal de Nova Russas e nós passávamos de três meses sem receber dinheiro. Nesse período eu dava aulas na Nova Betânia no ensino fundamental II (6º ao 9ºano), porque eu já estava cursando nível superior e em cada ano ministrava uma disciplina diferente - ficava com o que “sobrava” é tanto que dei aulas de Ed. Física, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Artes e Religião. Ministrei quase todas as disciplinas com exceção da minha área de formação, porque na escola já existiam outras professoras que eram efetivas e como elas também cursavam o HRE em História e Geografia, a prioridade era delas.

Me casei no último ano da graduação. Mesmo sendo solteira não ajudava financeiramente em casa porque eu ganhava apenas R\$184,00 e pagava a mensalidade que era R\$149,00. Assim eu me virava de outras formas: fazia crochê e tirava fotos no meu distrito, vendia roupas, produtos da Avon, me virava de todas as formas para conseguir pagar as mensalidades. A pessoa que me ajudava financeiramente era minha avó e no primeiro ano que eu estava na graduação ela veio a falecer e meu pai estava desempregado aqui no Ceará, então foi uma situação muito difícil e eu quase desistia do curso, só não desisti porque entrei num grupo do CrediAmigo, então eu pegava o dinheiro e pagava seis meses de mensalidade e depois quando eu recebia da Prefeitura eu ia pagando o CrediAmigo também com as rendas das pequenas vendas eu fazia. Foi um curso feito com muitos sacrifícios.

Passados esses tempos mediados pelos sacrifícios e aprendizagem, a conclusão do CLE em Geografia trouxe consigo novas oportunidades de profissionalização e realização pessoal.

Conclui a graduação em Geografia no ano de 2007 e nesse mesmo ano teve o concurso da Prefeitura Municipal de Nova Russas e eu me inscrevi para o ensino fundamental II, fui aprovada e convocada para dar aulas ainda na Nova Betânia. Em 2008 fui convidada para dar aulas no Colégio Estadual Olegário Abreu Memória de Geografia no curso Pré Vest. No mesmo ano fui dar aula em uma escola particular – a Escola Bambino e essas foram as minhas primeiras experiências com a Geografia, quem me fez o convite foi a Tia Deusa que hoje é diretora da EEMTI Olegário Abreu Memória, então devo muito a ela por ela acreditar em mim e me lotar na disciplina que eu era formada. Em 2010 fui convidada para dar aula na EEMTI Olegário Abreu Memória como contrato temporário, depois passei na seleção para contrato temporário que aconteceu em 2017 e permaneço aqui até hoje.

Estando cientes das lacunas do curso de Geografia, a professora Elizângela compreende a importância da formação continuada, segue com os estudos sempre analisando a relevância dos mesmos para sua prática docente.

Fiz pós-graduação em GeoHistória. Esse curso era ofertado por dois institutos: um era responsável pela gestão financeira e outro pela certificação. Cursei a pós-graduação não pensando somente no retorno financeiro e sim priorizando a formação mesmo. O curso teve um período de dois anos e aconteceu nos sábados a tarde e domingo o dia todo com encontros a cada quinze dias. Achei que o curso deixou muito a desejar, porque não tinha a mesma qualidade de ensino do curso de Geografia da UVA, é tanto que foram os alunos que decidiram o que fazer ao final do curso, e os nós decidimos fazer um artigo e esse artigo nem foi apresentado, só foi enviado. Inclusive eu escolhi fazer sobre o processo histórico do distrito de Nova Betânia, demorei bastante tempo para desenvolvê-lo por conta que havia poucas fontes de pesquisa, eram mais as fontes orais, então enviei o projeto e me enviaram a nota que eu havia tirado um oito, mas não fizeram nenhuma ressalva, creio que não foi nem corrigido, assim acho que esse curso deixou muito a desejar, coincidentemente a maioria dos alunos também receberam a nota oito pelos seus trabalhos.

Com relação aos cursos de formação continuada que são ofertados pelas redes municipal e estadual onde a professora mantém vínculo empregatício, foi acrescentado aos seus saberes:

Pela Secretaria de Educação do Ceará -SEDUC, cursei o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e no município participo mensalmente das formações do Programa Alfabetização na Idade Certa -PAIC voltadas para a Língua Portuguesa, que tem como foco as avaliações externas. Participei também do Pro- letramento de Matemática porque nesse tempo eu dava aulas de matemática. Não gosto de participar de cursos EAD porque como meu tempo é muito corrido eu acabo perdendo os prazos. Comecei a fazer um do Centro de Educação à Distância - CED sobre Metodologias Aplicadas

ao Ensino de Geografia, mas não cheguei a concluir, participei dos fóruns, fiz algumas atividades, mas tudo muito atropelado e quando eu enviei a última atividade já havia se esgotado o prazo, é tanto que eu não recebi certificado.

Ao refletir sobre a construção de sua identidade docente, a professora Elizângela Peres, percebe-se como:

Apesar de ter sido ensinada nos métodos tradicionais nas aulas de Geografia, hoje eu pretendo dar uma aula que não seja tão tradicional quanto a metodologia que aprendemos. Então procuro estar sempre integrando as novas TICs principalmente a parte da informática, da pesquisa, é tanto que eu sempre deixo um mapa em sala porque eu vejo que os alunos têm muita deficiência na parte cartográfica. Boa parte deles não conseguem identificar nos mapas o seu próprio país. Gosto muito também de realizar aulas de campo para associar os conhecimentos em sala de aula com a prática e procuro sempre inovar da melhor maneira possível. Faço pequena gincanas como o jogo do "passa ou repassa" para ver se assim chama atenção do aluno, porque hoje lecionar Geografia não é tão fácil, não é uma disciplina que chame tanta atenção do aluno porque muitos não têm uma expectativa de vida consolidada e boa parte não pensa em prosseguir nos estudos. Ao longo dos anos fui me espelhando muito na metodologia dos nossos professores da UVA, então eu creio que a cada ano eu tento aprimorar as minhas práticas metodológicas no sentido de melhorar minhas aulas. Uma ex-aluna, a Verônica Reis que faz Geografia Bacharelado na UVA em Sobral inspirada nas minhas aulas que chamaram a atenção e ela começou a gostar. Essa aluna fez parte de uma das primeiras turmas que lecionei na Escola Bambino.

Sendo servidora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Nova Russas, a professora Elizângela reconhece os avanços em relação à valorização profissional. Contudo, é ciente que ainda há um longo caminho a se trilhar.

Apesar do nosso salário ter melhorado significativamente ainda não é o salário esperado devido ao piso. Mas se comparado ao período que eu iniciei como contrato temporário melhorou um pouco porque no governo do PT foi criada a Lei do Piso e antes cada município pagava o que queria e não existia essa preocupação de valorização do professor. Conquistamos muitas coisas e a desvalorização parte de uma boa parte dos países, eles jogam toda responsabilidade aos docentes, sendo que a gente acaba educando ao invés de ensinar. Pegamos funções que não são nossas, deixamos de preparar uma boa aula para ouvir os problemas dos alunos. Acho que merecíamos ser mais valorizados porque somos um dos únicos profissionais que levam trabalho para casa e apesar da conquista da hora atividade como temos outras funções além do ensinar e planejar eu creio que deveríamos ser melhor valorizados e quando chegam os resultados das avaliações externas os gestores não devem colocar esse culpa só no trabalho do professor. Sabemos que é um conjunto e a questão da cultura do aluno ajuda muito, além da estrutura familiar.

A consolidação da estabilidade profissional e financeira vêm permitindo uma melhoria no poder aquisitivo ainda que para isso aconteça uma ampliação na jornada de trabalho.

Meu salário me proporcionou a aquisição de uma casa própria porque se fosse só meu marido trabalhando provavelmente nós não teríamos conquistado outros bens como carro, viagens e outras coisas que não seria possível se eu ainda ganhasse o valor do salário de 2002. Meus filhos estudam em escola particular, mas para eu ter esse padrão de vida tenho que trabalhar quase trezentas horas e isso acaba interferindo na prática pedagógica e metodológica porque para me dedicar aos estudos e planejamento eu uso os finais de semana e isso me desgasta muito. Não tento como fazer mestrado ainda porque requer tempo e dedicação e a rede municipal não valoriza quem quer se qualificar melhor, embora eu tenho planos quando meus filhos estiverem maiores.

Acerca das exigências que recaem atualmente sobre o trabalho do professor:

No meu modo de pensar acho que a responsabilidade do ensino é só do professor. Busco sempre estar estudando, pesquisando e como eu trabalho muito, chego a trabalhar quase trezentas horas e ainda tenho que dar conta da família. Pago um site de pesquisa chamado Super Pro para sempre estar pesquisando, buscando atualidades, porque a Geografia trabalha com atualidades, portanto estou sempre estudando para não ficar defasada. Portanto a responsabilidade da aprendizagem não é somente do professor. Tem também a questão do aluno. Vivemos numa cidade onde o conhecimento não é tão importante para a maioria dos nossos alunos, boa parte deles vem de famílias desestruturadas e muitos alunos não conseguem se ver cursando uma faculdade e eles não percebem que esses conhecimentos de sala de aulas vão os acompanhar para o resto da vida, eles não vêm sentido na escola. Eu acho que é isso que muitas vezes ocasiona os baixos índices de aprendizagem. Os alunos são imediatistas e como o estudo é algo que se planta para se colher um certo período depois, muitos não têm paciência de esperar vencer na vida através dos estudos. O sistema educacional acaba jogando toda a responsabilidade em cima dos professores, eu creio que nós não somos os culpados pela baixa aprendizagem.

Em sua história de vida, os papéis de filha, mãe e profissional sempre caminharam de mãos dadas, em constante diálogo.

Hoje não me vejo em outra profissão. É tanto que nunca quis outras funções que não fosse a de professora. Prefiro estar em sala, no município lidamos com professores cansados que não querem desempenhar o seu papel ou assumir responsabilidades, eles acham que a aprendizagem é de responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Apesar de trabalhar muito sempre acompanho meus filhos. Nenhum momento eu os abandonei no sentido de acompanhamento. É tanto que chego em casa às 11:30 min, almoço e depois um vai para a escola e o outro fica com a tia e nesse período de 17:30 às 18:30 min, acompanho as tarefas e no período da prova quando chego em casa às 21:00 h ou 21:30 min, ainda vou sentar com cada um para estudar porque quero que eles tenham uma boa formação. Na minha casa como temos uma relação muito boa todas as tarefas são divididas e apesar da pouca idade eles são bastante

independentes. A Emilly não precisa mais que eu mande ela fazer as tarefas, ela estuda a tarde e pela manhã ela faz as atividades e eu só verifico, é uma menina bastante responsável, assim como o Pedro Rian e pelo fato de eu lecionar Geografia inspira ele é meu melhor aluno, porque ele adora mapas, então tudo de mapa ele tem curiosidade. A minha família me ajuda demais. As tarefas domésticas são divididas. À noite meu marido dar a janta aos meninos porque eu estou na escola no planejamento e ele lava as louças. Trabalho de segunda a sexta-feira praticamente nos três turnos, porque só estou em casa duas noites na semana. Meu marido reclama porque trabalho três expedientes, mas, como é o meu desejo, ele entende.

4.3 – Disciplina é liberdade. Compaixão é fortaleza – Narrativa do professor Júnior Ximenes

“Ter bondade é ter coragem.”

Renato Russo

A família de origem do professor Júnior Ximenes apresenta seguinte composição - Tendo como pai o Sr. Francisco Furtado de Mendonça (Chico Caboclo) e a Sra. Antonia Ximenes de Mendonça (Toinha Ximenes), é o quarto filho desta relação, tendo três irmãs mais velhas: Veranilce (Advogada), Aldenir (Professora, *in memorian*) e Valdenora (comerciante).

Residindo com seus pais em Água Fria (Distrito de Tamboril – CE) até os sete anos de idade quando então mudaram-se para a cidade de Nova Russas, por ter duas irmãs já morando na casa de uma tia para escolarização e já contando com a irmã mais nova prestes a ir para a escola e ele que precisava continuar os estudos pois já estava alfabetizado.

Todos fomos alfabetizados por nossa mãe e no caso das minhas irmãs estudaram com ela até a então 3ª (terceira) série do fundamental. Ela dava aulas em casa porque era professora da comunidade paga pela prefeitura. Como ela não tinha formação era professora leiga, as aulas eram mais de alfabetização mesmo. Vim da Água fria para fazer o ensino fundamental em Nova Russas estudei até a 4ª série na Escola de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Leitão.

Dos primeiros aprendizados em Geografia no ensino fundamental o professor destaca como aspecto relevante:

Nesse período não existia a disciplina de Geografia e sim Estudos Sociais. E por incrível que pareça hoje eu sinto falta de alguns conteúdos desses livros, por exemplo tenho livros guardados há mais de trinta e cinco anos que falam da História e da Geografia do Ceará, sendo um conteúdo mais específico do nosso estado. Então muitos dos nossos alunos hoje não estudam o Ceará porque o livro por ser de base nacional, ele acaba por não ter espaço para

trabalhar conteúdos mais específicos da nossa região e quando estudei Estudos Sociais até a 4ª série ainda tinha esses conteúdos.

Concluído a primeira etapa do ensino fundamental, o professor vai cursar da 5ª a 8ª série no Colégio Estadual Olegário Memória onde lá permanece até a conclusão do Curso Técnico em Contabilidade.

Da 5ª a 8ª série (6º ao 9º hoje), cursei no CEOAM e lá tinha uma professora de Geografia que me marcou porque ela era excelente, era a professora Helenilce que só me deu aula um ano e acabou retornando para Crateús. Ela me marcou não sei se pela pessoa dela ou pela disciplina.

Cursei o Técnico em Contabilidade e como tive aulas de Geografia apenas no 1º ano, eu tenho lembranças muito vagas e lembro que fui aluno da professora Cremilda Braga Tavares que hoje é proprietária do Colégio Vale do Curtume.

Contando com a vivência de um pai agricultor e diretamente ligado ao campo e de uma mãe professora, ainda que afastada de suas atividades porque foi morar em outro município em busca de uma melhor escolarização para os filhos, o professor Júnior pode obter diversas experiências quando acompanhava seu pai nas férias em suas lidas e assim pode aprender noções de medidas de distância dentre outros ensinamentos que anos depois lhe seriam muito úteis nas aulas de Matemática e Geografia.

Apesar de possuir uma irmã que dava aulas, a professora Aldenir, o professor Júnior não pensava em ser seu colega de profissão, contudo, a chegada das novas tecnologias no ambiente escolar o fizeram mudar de opinião.

Eu tinha passado por um estágio no Banco do Nordeste do Brasil – BNB, dos 16 aos 18 anos e sai do estágio com uma experiência em informática porque era o único lugar que tinha computadores na cidade. Quando terminou o estágio fui ao Rio de Janeiro e fiz cursos na área de informática e quando voltei fui o primeiro instrutor de informática do Colégio Vale do Curtume e não pretendia lecionar, mas do contato com os alunos do curso de informática eu acabei em sala de aula e vi então a necessidade da formação por dois motivos: para ter uma formação em nível superior e para atuar como professor em sala de aula era preciso uma formação e eu não tinha. Também porque eu não queria mais sair da minha cidade, fui para o Rio de Janeiro com o intuito de passear e procurar emprego e se achasse de repente ficar, mas não cheguei a procurar emprego porque eu não me vi ali. Voltei e fui estudar para buscar meu lugar no mercado de trabalho.

Como não se identificou com o modo de vida do Rio de Janeiro e diante da experiência enquanto instrutor de informática, ele buscou a formação no ensino superior para poder iniciar a carreira docente, por meio do Curso de Pedagogia em Regime Especial – PRE, ofertado no *Campi* Avançado de Nova Russas pela Universidade Vale do Acaraú-UVA.

O curso de PRE foi muito produtivo. Era num Campus avançado da UVA de Sobral, como era bem no início, só tinha dois anos da instalação do curso e nós tínhamos vários professores com um conhecimento e uma bagagem muito boas. Eu posso até citar o professor Antonio Carlos, que era um professor de uma bagagem enorme que fazia você ter vontade de estar no lugar dele, também ser professor, enfim foram professores excelentes apesar do curso ser de férias foi uma formação muito enriquecedora.

Sobre a participação da família em sua trajetória profissional, assim destaca:

No meu processo de formação e atividade profissional eu posso dizer que todos que estavam perto de mim me ajudaram e eu acho assim que se você não atrapalha já é uma grande ajuda. Porque eles me davam suporte porque por exemplo aqueles livros que quando eu chegava eu colocava num lugar quando eu voltava eles estavam lá porque eles sabiam que aquele material embora parecesse bagunçado eu sabia onde estava tudo e com relação a horários de alimentação porque teve uma época, por nove anos que eu trabalhei nos três expedientes então tinha que ter um grande suporte desde a minha roupa, chegar em casa e o banheiro estar livre ou a alimentação estar pronta, enfim, foi muito suporte porque enquanto eu estava cuidando das minhas atividades tinha minha mãe e minhas irmãs cuidando de mim.

No ano de 1998 dois fatos possibilitaram a primeira graduação do professor Júnior – o Concurso Único da Secretaria de Educação do Ceará e o vestibular do Campi de Nova Russas para Pedagogia em Regime Especial. Sendo aprovado, assumiu o concurso no Distrito de Nova Betânia no ensino fundamental II (5ª a 8ª série) nas disciplinas de Matemática e Ciências, com poucos meses foi convocado para lecionar na sede em um projeto muito significativo para sua trajetória.

No mês de outubro de 1999 fui remanejado para Nova Russas porque estava sendo instalado o Núcleo de Educação Especial Francisca Odete que ia atender crianças surdas, com síndrome de *down*, deficiência mental, enfim todas as necessidades especiais que são atendidas no atendimento educacional especializado. Então eu fui convocado para compor a equipe do Núcleo. Fiz alguns treinamentos, fui uma reunião em Fortaleza e assim fui um dos profissionais que participou da implantação do Núcleo e nos doze anos que estive nessa modalidade de ensino, vários foram os cursos relacionados a deficiência visual, deficiência auditiva e também a cursos na área que eu atuava que era na parte pedagógica relacionada ao atendimento em informática para aquelas crianças e jovens para que eles tivessem oportunidade de assistir aulas de informática e a aprender por meio de aplicativos.

No último ano que estive na educação especial tanto eu estava em sala de aula como estava responsável pela pasta da Educação Especial na Secretaria de Educação do Município. Eu ministrava aulas para deficientes visuais ensinando a ler em *brille* e escrever em *brille* tanto na reglete quanto na máquina especial que ensina escrever. Enfim acho que foi uma experiência muito gratificante porque fui um dos primeiros professores de informática aqui em Nova Russas e o primeiro e único a dar aulas em *brille* para deficientes visuais.

Nesse período também ministrava aulas no Ensino Médio. Como eu ainda não tinha a licenciatura em Geografia, mas ainda existia a abertura pela LDB

para que a gente lecionasse em outras disciplinas, eu lecionava nas escolas estaduais as disciplinas de Matemática, Física e Inglês.

Em 2003 por ocasião do vestibular no *Campi* de Nova Russas para o Curso de Licenciatura Específica em Geografia, viu-se motivado:

Parte legal que a LDB exigia uma formação específica e na área que eu atuava não foi ofertado vestibular para Matemática ou Ciências da Natureza, então eu fui cursar Geografia, não era que eu não gostasse da disciplina. É que eu nunca tinha atuado nessa área. A postura dos professores do CLE despertou em nós um olhar crítico sobre a sociedade que a gente vive, a parte social que passamos a observar, a parte humana e a criticidade por tudo, porque o sistema nos faz participar das coisas sem saber e entender o mundo em que a gente vive, muito embora a gente não possa mudar muita coisa, mas dentro do que a gente pode fazer, devemos tentar.

No correr da vida do professor Júnior, o dia da prova do Concurso Único da SEDUC é marcado como um incidente crítico.

Na minha vida pessoal e profissional tem um momento marcante que unifica-os, foi em 1998 no Concurso Único quando a minha segunda irmã já era professora e estava também fazendo também esse concurso. No dia da prova quando eu retornei de Crateús porque a prova foi lá, posteriormente a gente teve a notícia do falecimento dela num acidente de carro quando retornava para Nova Russas. A última vez que eu a vi foi em Crateús no Colégio Estadual Regina Pacis, quando a vi chegando em um carro com outras pessoas e ela passou para a sala onde ia fazer a prova e nesse dia foi um dia triste mas depois nós ficamos felizes porque ela passou no com em quarto lugar, claro que o resultado saiu após a sua morte e eu passei em décimo nono lugar e posteriormente em agosto de 1998 eu assumi as aulas dela na escola particular em que ela trabalhava, o Colégio Vale do Curtume e assim como eu estou hoje em sala de aula, eu assumi o lugar dela e eu ficava olhando pros alunos dela e pensando como era ela aqui nesse lugar e foi algo marcante pra mim por eu estar no lugar dela e pelo lado profissional.

Tendo os filhos como referência, o professor Júnior compreende que sua atuação docente deve-se pautar-se com o mesmo senso de responsabilidade e compromisso que ele destina aos filhos.

Tenho três filhos: um rapaz que vai fazer quinze anos agora, uma moça com seis e um rapaz com um ano e nove mês. Acho significativa a importância deles em minha vida porque a partir do momento em que você tem uma responsabilidade profissional e agora tem uma responsabilidade dentro de casa que é a de sustentar, manter o lar é bem significativa porque ela te motiva mais a trabalhar, te motiva mais também a ser responsável porque muitas vezes quando estou em sala de aula estou cobrando de forma firme eu não vou querer que os professores dos meus filhos deixem eles fazer na sala o que eles querem eu quero que meus filhos sejam cobrados e assim se meu filho fosse meu aluno numa sala de nono ano eu estaria cobrando dele do

mesmo jeito, não irai cobrar nem mais nem menos, mas na mesma proporção. Exijo dos alunos para que eles cresçam, aprendam e também tenham um senso de responsabilidade para com eles mesmos. Os meus filhos servem como exemplo para eu ter responsabilidades com meus alunos.

Nessa trajetória de vinte anos dedicados às diversas modalidades de ensino, o professor Júnior, elenca as seguintes dificuldades e desafios.

Os desafios na educação hoje eu até falava anteontem quando eu estava aplicando a prova do Enem. Quando da minha formação no ensino fundamental a gente tinha de passar de ano para garantir a vaga no ano seguinte porque não era ofertado vagas para todo mundo. Hoje a escola é para todos e deve ser para todos, mas eis a grande questão é: todos são para a escola? Muitos precisam de um acompanhamento especial para ter essa inserção mais aí acaba que não é feito nenhuma coisa nem outra. A grande dificuldade hoje passa por um compromisso que tá lá na Constituição e que muitos não entendem porque é um direito de todos e uma obrigação do estado o estado tá posto com um certo sistema que a gente pode criticar mas aí o que é a outra responsabilidade é da família. A educação é uma obrigação da família e aí eu pergunto cadê e família? Quando muito vem fazer a matrícula, quando fazemos uma reunião de pais vem meia dúzia de mães e quando perguntam pela figura do pai ele vem só quando acha que tem que vir brigar na escola e não é, ele vem para saber do acompanhamento do filho a gente vê uma dispersão muito grande desse jovens e adolescentes por falta de acompanhamento então um grande ponto é que os adolescente estão por conta de si e estão entregues a todo tipo de situação que às vezes foge do controle de todos: família, amigos e escola.

No tocante a valorização profissional:

A valorização que vem ocorrendo nos últimos anos é bastante significativa. Algumas pessoas entram na educação e depois vão para outras áreas pela questão financeira e a nossa profissão não se sustenta somente pela parte financeira porque o trabalho diário não é fácil e essa valorização também se dá através da formação que é muito importante e a formação permite refletir se é isso mesmo que a pessoa pretende fazer. E os planos governamentais a gente sabe que com esse congelamento para as verbas da educação a gente tá esperando que com o fim do FUNDEB em 2020 venha outra coisa melhor pra suprir porque se as verbas estão congeladas, ficaram na mesma, sem grandes investimentos.

Estando por doze anos no atendimento educacional especializado –AEE, os cursos de formação continuada do professor ficaram mais restritas a essa área, mas em 2011 o professor participou do curso de formação Gestar II na disciplina de matemática porque lecionava essa disciplina no ensino médio.

Uma outra perspectiva profissional aconteceu na vida do professor Júnior – a aprovação no concurso do Banco do Brasil em 2011. Contudo, mesmo sendo bancário optou

por conciliar as duas profissões sem se distanciar da sua primeira formação, todos dias ministras três aulas de Geografia e em seguida vai trabalhar no Banco do Brasil.

Passei no concurso em 2011 para escriturário do Banco do Brasil e há algum tempo exerço a função de caixa. Há seis anos exerço as duas profissões. Não vejo a função de bancário como algo tão maravilhoso como muito vê porque fui estagiário há vinte e cinco anos atrás em banco e tinha apenas dezesseis anos então o que eu ganhava como estagiário hoje eu ganho como funcionário. Houve uma defasagem salarial muito grande para os bancários e muitas pessoas ainda vem como uma profissão que pode lhe render muito dinheiro e status e, no entanto, é apenas um emprego até porque lá é um novo sistema, assim como a educação. E o sistema financeiro ele não é brincadeira ele é centavo a centavo, então quem está sendo cobrado, exigido é o trabalhador, assim como na educação quem responde por muito coisa é o trabalhador, no caso nós professores com o congelamento de verbas para educação é a família que não dá conta dos seus filmes e os adolescentes vem pra sala de aula sem um norte. Eu enquanto funcionário da educação e do setor financeiro são dois setores difíceis de trabalho, dois setores que exigem muito porque trabalhamos com gente e as finanças isso não é fácil e na educação, gente e desinteresse.

Sobre a política educacional de ensino centrada nos resultados das avaliações externas em detrimento dos saberes vividos e construídos pelos alunos, o professor reflete que:

Comparo as avaliações externas com o setor financeiro pois ambos vivem de metas. Na educação está posto um sistema de metas: meta de manter o aluno, do aluno não reprovar, do aluno ter bons índices em provas externas quantificadas em português e matemática e assim não é permitida uma avaliação mais subjetiva com conteúdos voltados a Geografia e a Sociologia porque o sistema não quer que o aluno pense, o sistema tá posto simplesmente para o aluno reproduzir e professores continuar reproduzindo os interesses desse sistema.

Hoje no início da minha aula no nono ano comecei a falar que eles estavam na porta de entrada do ensino médio e eu fiz um comparativo da ditadura militar e a atual conjuntura política. No passado as amarras eram físicas e hoje a gente tem amarras diferentes, ideológicas e muitas vezes a gente não tem criticidade para perceber. Como no caso do celular hoje não é nem a TV porque se acredita em informações de redes sociais que nos bombardeiam todo dia e é preciso saber peneirá-las e muitos não têm esse poder crítico, temos bombardeio de verdades e mentiras e coisas ilusórias que os adolescentes são muito ligados nesse mundinho que na verdade nem existe e acaba por não resultar em muita coisa a não ser em alienação.

No livro Grande Sertão Veredas, Guimarães Rosa discursa – “A vida... o que ela quer da gente é coragem”. Sobre o “correr da vida”:

Na sala de aula temos alguns momentos eles não são alegres. Mas tem algo muito bom, que é quando você encontra os seus alunos na rua ou quando você vai numa consulta, num escritório ou num ambiente profissional e você

encontra aquele ex-aluno exercendo uma profissão. Como já estou há vinte anos nessa caminhada, já passei por várias pessoas e várias pessoas já passaram por mim, então ele está lá porque de certa forma a gente contribuiu para formação dele. Quando temos ex-alunos médicos, advogados, ou gari como no caso que tenho um aluno que o pai dele também foi meu aluno é um servidor público da área de sérvios gerais altamente profissional que investe inclusive para poder estudar e manter a própria família, então você vê que aquela pessoa está buscando sempre novos conhecimentos, me sinto gratificado.

Ao refletir sobre sua identidade enquanto professor de Geografia, o professor Júnior compreende que sua prática deve igual ao bom semeador em que as sementes possam cair em terra boa.

Tenho uma postura crítica em relação às políticas públicas referentes a nós trabalhadores, então eu tento colocar isso para os meus alunos, mesmo que estes alunos conservem barreiras de alienação muito forte, mas a gente ensinar para transpor essas barreiras, e se eu conseguir, vai ser uma chama de esperança que continua acesa.

A semente está plantada. Se a gente deixar de plantar o que é que vai nascer? Que frutos irão dar? Então o professor tem o trabalho do semeador - plantar a semente, semear e os frutos nem sempre a gente vai ver porque os alunos é quem irão colher. Então temos que preparar o solo, deixá-lo fértil para que ele possa frutificar.

4.4 – Corra, não pare, não pense demais... – minha história de vida.

*“É caravana
É pedra de gelo ao sol
Degelou teus olhos tão só
Num mar de água clara, clara...”
Geraldo Azevedo*

Sou a primeira filha do comerciante Martins Costa Cardoso e da dona de casa Antonia Correia Costa (*in memorian*). A nossa história de vida se confunde com a história de uma “bodega” construída pelo meu pai logo que se casou com minha mãe no início da década de 70 e em seguida construiu a casa onde nasci e vivi mais da metade da minha vida.

Meus pais não tinham muita leitura, são apenas alfabetizados. Contudo, meu pai administra um comércio há quase cinco décadas sozinho, tomando nota nos cadernos de “fiado”, organizando notas fiscais e controlando com precisão entradas e saídas de dinheiro. Sua habilidade como administrador permitiu que a “bodega” sobrevivesse a secas prolongadas como a de 1979 a 1985 e 1997 a 1999, crises e planos econômicos, mudança de regime de

governo, contribuindo para o crescimento do bairro já que foi um dos primeiros a empreender e a presenciar o crescimento de várias gerações.

Como convivi pouco com minha mãe que nos deixou quando eu tinha nove anos e meu irmão Francisco sete anos, nunca entendi porque ela não me matriculou em uma escola regular em sala de pré-escola. Minha mãe me matriculou em uma pequena “escola particular”, aquele formato que eram os pais que pagavam para as professoras ensinar geralmente em suas casas, os filhos. Fui matriculada na Escola de Alfabetização Nossa Senhora da Paz, da professora Paizinha, excelente alfabetizadora, me ensinou as primeiras letras, reclamando na dificuldade de “pegar na minha mão” porque sou canhota. Rapidamente aprendi a ler e a escrever, mas não sabia somar, então a professora Paizinha pediu a um aluno que dominava as quatro operações para me ensinar e assim sai da alfabetização lendo com fluência e somando.

No início da década de 80 foi construído no meu bairro a Escola de 1º Grau Gonçalo Mourão, fui matriculada para cursar a primeira série. Pouco tempo depois minha mãe foi acometida de uma doença que foi lhe definhando aos poucos: ficou cega, deixou de se alimentar e quando já estava próximo da sua partida meu pai chamou a mim e ao meu irmão para dizer que a qualquer momento ela poderia partir. E assim ela partiu deitada em sua cama rodeada pela família e pelos amigos queridos.

Nesse momento difícil eu estava cursando a 2ª série. Lembro do carinho especial das professoras comigo por eu ter perdido minha mãe tão cedo. Com pouco tempo meu pai chamou a mim e ao meu irmão para comunicar que iria casar novamente porque para ele estava muito difícil nos criar sozinho.

Ainda estudando no Gonçalo Mourão, eu tive professoras muito comprometidas que contribuíram para que eu concluísse a 4ª série com uma boa base: lendo e escrevendo com fluência, dominando as quatro operações. Não tenho memórias sobre o aprendizado em outras disciplinas como Geografia e História, no entanto, o domínio da escrita e da leitura me proporcionaram a compreensão acerca da importância dessas ciências.

Doutro modo, muitos de nós que éramos crianças de origem humilde, morando e estudando em escola de periferia tínhamos uma estrutura familiar muito sólida. Muitas dessas crianças ousaram romper ciclos de pobreza e de baixa escolaridade em suas famílias, desceram o “alto⁵⁷”, cruzaram a “linha do trem⁵⁸”, hoje são professores, enfermeiros,

⁵⁷ Se refere ao bairro “Alto da Boa Vista”, situado em área periférica do município de Nova Russas.

⁵⁸ A linha férrea divide os bairros Alto da Boa Vista e Centro. Serve historicamente como fronteira para delimitar bairros periféricos de bairros centrais.

advogados, trabalhadores que carregam sentimento de pertencimento e orgulho de suas origens.

Minha madrasta por ser uma moça muito simples logo que casou engravidou da primeira filha. Em 1986 nascia a minha primeira irmã do segundo casamento do meu pai e eu saía da escola do meu bairro para estudar numa escola de referência localizada no centro da cidade – o Colégio Estadual Olegário Abreu Memória - CEOAM.

Nessa escola eu estudei da 5ª série até a conclusão do Curso Técnico em Contabilidade em 1993. Da 5ª a 8ª série continuei consolidando os conhecimentos principalmente com relação à Língua Portuguesa. O CEOAM tinha uma biblioteca riquíssima e eu me tornei uma frequentadora assídua, como não havia um incentivo para a leitura dos autores nacionais, eu e os outros alunos que gostavam de ler conhecíamos muitos escritores norte-americanos, dentre eles Sidney Sheldon.

Os professores desse período eram bem tradicionais pois ensinavam da mesma forma que tinham sido formados e apenas uma professora tinha nível superior que era a professora de Língua Portuguesa Fátima Barbosa. O ensino tradicional, baseado na memorização de conteúdos atendia aos interesses do período que era forma bons alunos para passar em concursos ou ser bons profissionais. Ainda na 5ª série uma professora recém-chegada de Crateús, a dona Helenilce muito educada e sempre elegante, ministrava boas aulas de Geografia, como não tínhamos livros ela não se limitava apenas a “copiar”, mesmo com aulas expositivas, repassava de forma suave e segura os conteúdos centrados na geografia física: sistema solar, clima, relevo, vegetação, hidrografia.

Na década de 90 iniciei o ensino médio no Curso Técnico em Contabilidade. Esse curso amparava-se na LDB de 1971, sendo dividido da seguinte forma: no 1º ano as disciplinas do núcleo comum, incluindo a disciplina Organização Social e Política Brasileira – OSPB. No 2º e 3º ano tínhamos apenas as disciplinas do núcleo comum de Língua Portuguesa e Matemática e as disciplinas profissionalizantes: Matemática comercial e financeira, Economia e Mercado, Contabilidade e Custos e Estatística entre outros.

Do núcleo profissionalizante só consigo lembrar que eram disciplinas desinteressantes, voltadas para quem trabalhava em escritórios de contabilidade ou queria fazer concurso para bancário que era uma das profissões de prestígio e status. O CEOAM mantinha uma tradição de décadas ofertando o Curso Pedagógico ou Normal, mas sua oferta era apenas no turno vespertino e como aos dezesseis anos eu decidi trabalhar no comércio optei por esse curso sem muita relevância no meu processo formativo.

Sendo pai e mãe, meu pai me ensinou a ser independente cedo, embora me educasse com muita rigidez, ele me ensinou a dizer o que eu pensava e ter autonomia para tomar decisões. Pelo fato de ter perdido minha mãe com nove anos, amadureci muito cedo, não tive devaneios de adolescentes, tinha sim sonhos de realização profissional e cursar um nível superior.

Sempre cercada de boas companhias, fui apresentada a escritores brasileiros e passei a devorar Drummond, Bandeira, Vinícius e ler Jorge Amado, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e outros grandes escritores que ilustravam a dureza e beleza do sertão nordestino. Lembro-me de muito nova curtir Maria Betânia cantando “Negue”, e “Terezinha” num clipe do programa “Os Trapalhões” que era exibido nas noites de domingo.

A partir de 1995 um grupo de amigos começou a mobilizar-se para fazer o vestibular na Faculdade de Educação de Crateús- FAEC, *Campi* de extensão da UECE e logo vi a possibilidade de realização do sonho de cursar um nível superior e assim comecei a fazer um cursinho preparatório para concorrer ao vestibular para Pedagogia, único curso ofertado.

Um importante ciclo se inicia em 1996 quando me inscrevo para o vestibular em duas Universidades para concorrer ao mesmo curso com formato distinto. Nesse ano dá-se a implantação do *Campi* Avançado de Difusão Tecnológica do Alto Acaraú em Nova Russas, articulado *a priori* pela Universidade Vale do Acaraú – UVA que passou a capitanear um ousado programa de licenciaturas denominado de Pedagogia em Regime Especial – PRE. Doutro modo eu também me inscrevi no vestibular da FAEC para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em Crateús. Obtendo a feliz aprovação nos dois cursos, cursava a PRE nos períodos de férias em janeiro e julho e a Licenciatura em Pedagogia semestralmente me deslocando as noites para Crateús em transporte que era custeado pelos próprios universitários: fomos em D-20 “pau de arara” praticamente todo o curso, a locação de uma topic só foi possível no último ano do curso.

Como tenho fé e determinação, tive a grata oportunidade de cursar concomitantemente dois cursos me rendeu bons frutos: com o certificado obtido após dois anos da PRE, pude concorrer ao Concurso da Secretaria de Educação do Estado em parceria com a Prefeitura Municipal de Nova Russas em 1998 e ser aprovada. A PRE configurou-se enquanto norte para os primeiros conhecimentos acerca da didática e da história e funcionamento da educação suscitados em especial pelas aulas ministrada pelo professor Antonio Carlos, que me presenteou com o livro “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire, leitura que sempre revisito em virtude de sua natureza reflexiva.

O curso de Pedagogia da FAEC me permitiu aprofundar os conhecimentos suscitados na PRE em Nova Russas, e assim construir uma base pedagógica sólida proporcionada pelas discussões e movimentos da Faculdade, e a ideologia marcante de vários professores que eram comprometidos com a universidade pública e gratuita.

A minha história com a Geografia que alinhava-se com a disciplina “Ensino de Geografia” da FAEC. Ao longo da minha educação básica a Geografia não tem relevo em minhas memórias. O Ensino de Geografia e o estudo do livro “O que é Geografia” do Ruy Moreira mediou o meu primeiro contato com as correntes e pensadores dessa ciência, influenciando decisivamente em minha formação acadêmica pois a partir dessa disciplina elaborei ao final do curso uma monografia que tratava da análise do livro didático de Geografia. Desse momento em diante comecei a lecionar a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II na Escola Bambino e no Ensino Médio no Colégio Estadual Olegário Abreu Memória.

Com efeito, a base da disciplina “Ensino de Geografia” despertou o meu interesse em estudar e me debruçar sobre essa ciência que praticamente me foi negada em toda a educação básica. Ao lecionar a disciplina de Geografia desenvolvi uma grande afinidade pelos temas propostos, e assim passei a ser convidada a ministrar essa disciplina mesmo sem possuir uma habilitação específica.

Com as mudanças em curso no Brasil e no Ceará em virtude da aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s entre outras diretrizes a partir dos anos 2000 para lecionar nas escolas estaduais era necessária uma graduação por área específica, ficando a formação em Pedagogia sem campo de atuação naquele momento. Diante desse contexto, iniciei em 2003 o Curso de Licenciatura Específica em Geografia pela UVA no *Campi* de Nova Russas.

O CLE em Geografia tinha um formato muito diferente do PRE, a começar pela carga horária de 2.850 horas, estágio supervisionado e apresentação de trabalho de conclusão de curso. As aulas eram distribuídas nos períodos de janeiro e julho e aos sábados, tendo duração de quatro anos. Convivi com grandes mestres que me inspiram até hoje: Lenilton Diassis, Nicolai Vladimir, Aldiva Sales. Esse novo formato de curso propiciou o aprofundamento das teorias basilares da Geografia e a compreensão do quão abrangente é essa disciplina que desafia o professor a estar sempre pesquisando e estudando.

Grande parte dos alunos do CLE Geografia já tinham outras graduações, já eram professores. A busca por uma segunda graduação pautada na aquisição de conhecimentos em detrimento da certificação contribuiu para ricos momentos de debates, como também para a

exigência de professores formadores comprometidos a adicionar novas aprendizagens aos nossos saberes.

Um dia antes da eleição que elegeria Lula como Presidente do Brasil após sua quarta candidatura, eu dei mais um passo para minha afirmação pessoal – fui mora sozinha. Meu pai e minha madrasta, que eu chamo de “madrinha” já estavam com quatro filhos e mesmo tendo uma boa relação com todos, compreendi que estava na hora de construir um espaço que abrigasse meus sonhos, desejos e identidade.

Sou eu mesmo, o trocado,
 O emissário sem carta nem credenciais,
 O palhaço sem riso, o bobo com
 O grande fato de outro,
 Sou eu mesmo, a charada sincopada
 Que ninguém da roda decifra nos serões de província.
 Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
 Quanto amei ou deixei de amar
 É a mesma saudade em mim.
 Sou eu mesmo, a charada sincopada
 Que ninguém da roda decifra nos serões de província. (Fernando Pessoa)

Esse momento de autonomização me permitiu viver uma relação homoafetiva, da relação se realiza o projeto de ser mãe, chegando a minha vida em 2014, João Miguel e em 2018 a Ana Francisca.

Com o certificado de conclusão do CLE em Geografia pude concorrer para uma vaga do Concurso Público na Prefeitura de Nova Russas em 2007, para lecionar no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano). No edital exigia-se habilitação específica para Língua Portuguesa e Matemática apenas para as escolas da sede. Ao lograr êxito no concurso consegui ser lotada para ministrar a disciplina de Geografia com a carga horária de duzentas horas na EMEF São Francisco. De posse desse certificado pude ministrar aulas de Geografia no Ensino Médio na EEM Alfredo Gomes e EEMTI Olegário Abreu Memória enquanto professora contratada.

Em setembro de 2017 tomei conhecimento do Edital de Seleção para o Mestrado Acadêmico em Geografia da UVA. Fiquei exultante frente àquela possibilidade de realizar um

sonho antigo. A princípio estava um pouco cética por imaginar o mestrado como um sonho muito distante da minha realidade. Após esmiuçar o Edital, resolvi me inscrever e a partir dessa tomada de decisão um novo ciclo se inicia. Tomei gosto pela leitura e pela possibilidade de voltar a estudar, escrever um projeto para a seleção de mestrado já representava uma grande conquista. Trabalhando trezentas horas, estudava quando chegava das aulas ou quando estava cansada demais, levantava mais cedo para estudar no nascer do dia. Foram vários finais de semana e feriados dedicados à elaboração, que contou com a ajuda do colega Marcelo Wilton.

Chegando ao final de 2017, muitos desafios se desenhavam para o ano vindouro, dentre eles a aprovação no mestrado. Os estudos do Mestrado Acadêmico em Geografia – MAG, me possibilitaram viver uma nova realidade cercada de muitas aprendizagens: deixei o conforto do lar e a companhia dos filhos e passei a morar com pessoas que generosamente me abrigaram como uma vizinha de infância, a Claudiana e depois o amigo de curso Pedro. Dormindo num cantinho na minha rede, compreendi que os verdadeiros bens que devemos acumular. Na simplicidade e alegria da quitinete do amigo Pedro estudávamos, nos apoiávamos e tomamos muito café com cuscuz temperado com sonhos, lágrimas e esperanças.

Para custear as idas e vindas todas as semanas de Nova Russas a Sobral, vendi anéis e colar de ouro, ia de carona em ambulâncias, carros de prefeitura. O desconforto e o cansaço das viagens desapareciam quando eu chegava no Centro de Ciências Humanas – CCH, tudo se dissipava com a partilha de conhecimentos por parte dos professores e dos colegas. As manhãs e tardes de estudo eram estimuladas pelo forte e saboroso café que a dona Antonieta nos ofertava, cuidando de nós, vindos de outras cidades, com o carinho e zelo próprio das mães e tias.

Enquanto aluna vivi as dores e delícias de ser mestranda: o ritmo frenético de cursar as disciplinas, a produção de artigos, as apresentações de seminários, o conhecimento e as belezas contempladas nas aulas de campo, as resenhas no restaurante universitário, as moedas contadas para pegar o veículo leve sobre trilhos – VLT na estação do Junco, paralelo ao CCH. A jornalista Evelyn Ferreira me apresentou à “sobralidade”, nas idas constantes ao Teatro São João, Casa da Cultura e Margem Esquerda. Minha fé foi fortalecida nas muitas orações que fiz na Igreja de Nossa Senhora do Rosário que visitei pela primeira vez antes da prova de seleção do mestrado, o Santuário de São Francisco onde eu procurava conforto nos momentos de aflição e a Igreja do Menino Deus situada no trajeto que eu sempre fazia para ir ao Campus da Betânia, estava sempre com as portas abertas esperando reza e contemplação. *“Aprendi com a primavera a deixar-me cortar e sempre voltar inteira”*. Cecília Meireles

A indicação do colega Bertoni para que eu solicitasse a professora Virgínia Holanda como minha orientadora foi um divisor de águas em minha vida. Como sou oriunda de um CLE em Geografia descentralizado do CCH, em nossa primeira conversa, a professora sugeriu que eu passasse o maior tempo possível neste Centro para ter uma maior vivência com o mundo acadêmico. Por valorizar a minha atuação docente, propôs um tema para a dissertação que estivesse voltada ao ensino e que contribuísse com a educação do meu município.

Fui jogada na arena. Desafiada a escrever artigos, participar de encontros, seminários e bancas...esse encontro me possibilitou uma importante produção acadêmica, caracterizando-se em ricos momentos de aprendizagem que vêm contribuindo para minha formação humana e intelectual.

Mesmo estando amparada legalmente pelo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal da Educação Básica –PCR da Prefeitura Municipal de Nova Russas que assegura no art. 43 o afastamento com remuneração para formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado), não consegui o benefício desse direito no primeiro ano de mestrado. Pelo fato de eu ser a primeira professora lotada apenas na rede municipal cursando um mestrado em Universidade pública, enfrentei muita resistência para o cumprimento da Lei.

Enquanto esse impasse se resolvia, o secretário de educação Sr. Totonio Rosa, me liberou das horas atividades (tempo pedagógico para planejamento) e assim eu trabalhava três dias na semana e todas as quartas e quintas-feiras assistia as aulas do mestrado. Somente no segundo semestre após a audiência de guarda definitiva da minha filha Ana Francisca foi que pude me afastar por quatro meses beneficiada pela licença maternidade.

No segundo semestre de 2018 enfrentei um período de instabilidade financeira e emocional. A produção acadêmica e as aulas do mestrado foram minha âncora. A pesquisa norteou o meu caminho na elaboração do projeto de pesquisa sobre o qual eu escreveria minha dissertação. As leituras na área da didática e no ensino de geografia para a construção do projeto, as aulas do mestrado, a troca de saberes com os alunos e professores foram fundamentais para a minha aprovação no Concurso para professores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

No final de 2018 concretizou-se a dissolução da minha união homoafetiva. Foram dias difíceis, mas necessários enquanto aprendizado e aperfeiçoamento pessoal.

Na minha trajetória profissional é o segundo momento que me comprometo em fazer uma formação em serviço. O primeiro momento foi em 2003 quando motivada pela

exigência de ter uma qualificação específica e também por afinidade, cursei o CLE em Geografia, e o segundo se constrói agora quando leciono a disciplina de Geografia e construo essa pesquisa.

Considero que faz mais de vinte anos que estou em formação continuada, pois desde comecei a cursar Pedagogia em 1996 (UECE), e após a conclusão do PRE (UVA), cursei a pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio ofertado quase que obrigatoriamente pela UVA, foram poucos intervalos sem estudos.

Em 2007 após a conclusão do CLE em Geografia continuei participando de cursos de formação pelas redes municipal e estadual. Dentre as formações continuadas posso elencar:

Rede Municipal de Ensino - Capacitação Continuada em Conselhos Escolares (UNB) 2005, Multiplicadores em Educação Ambiental (SEMACE) - 2006, Pró-Letramento nas áreas de Alfabetização e Linguagem (UFMG) - 2007;

Rede Estadual de Ensino – Projeto de Formação Continuada Teorias e Práticas Pedagógicas – Transformando a Ação Docente (2010), Projeto de Formação Saberes e Fazer do Ensino Médio (2011), Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (2015);

Rede Universidade Aberta do Nordeste (UFC/UECE) – Caminhos do Desenvolvimento Local (2007), Gestão da Cadeia Produtiva do Turismo (2009), Mudanças Climáticas e Desenvolvimento Sustentável (2011);

Centro de Educação à Distância do Ceará – CED – Análises das Categorias Geográficas na Educação Básica (2018).

Como citado anteriormente, “fui jogada na arena” pela professora Virgínia, mas ao invés de ser devorada pelos leões, eu quero andar ao lado deles. Com o seu incentivo passei a escrever artigos acerca da formação de professores em Geografia e a participar de encontros nacionais e regionais onde pude dialogar com pesquisadores que têm publicações sobre o tema. Esses momentos configuraram-se como um rico estado da arte da minha pesquisa acerca da política de formação de professores, ensino de geografia e identidade profissional.

Na Banca de Qualificação a professora Adriana Campani me apresentou uma nova possibilidade de abordagem metodológica – a narrativa autobiográfica. Essa abordagem vem suscitando em mim um outro olhar enquanto pesquisadora, proposto a partir do resgate das memórias, da análise da fala e na oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica que possibilitam a identificação dos momentos decisivos da construção do ser humano e do profissional.

Esse direcionamento metodológico tem me proporcionado muitos saberes, tornando a minha pesquisa uma atividade muito prazerosa. As longas horas de estudo e escrita me concederam o reencontro com a música. Nesses momentos estou sempre muito bem acompanhada de cantores de blues...o blues me tranquiliza e me concentra, assim como os antigos amores da música popular brasileira que fazem parte da minha história e dos novos talentos vindos do funk, samba e pagode. Parafraseando Caetano Veloso, “*cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.*”

Tenho aprendido aqui que não há como separar a história de vida e a identidade profissional. Os teóricos que defendem essa tese estão certos. Venho construindo minha história de vida em crescente aprendizagem profissional porque tenho tido a “sorte” ou “bênçãos” de encontrar com grandes profissionais, onde a sua história de vida é indissociável do seu legado profissional.

Em palestra proferida para educadores na Universidade Estadual do Ceará – UECE, a professora Socorro Lima Lucena, proferiu a seguinte frase: “*Ninguém começa a ser professor certa terça-feira às dezesseis horas*”. Enquanto professora de Geografia me identifico como uma professora que tenta agregar ao raciocínio geográfico outros saberes e vivências, relacionando os conteúdos estudados à realidade dos discentes e as implicações das decisões políticas em nosso cotidiano.

Compreendo que faz-se necessário ter uma postura política definida com relação ao contexto sociopolítico e econômico em que se desenvolve a aprendizagem. Não posso conceber uma aprendizagem significativa se ela não for permeada do combate ao racismo, homofobia, alienação e todas as formas de opressão e discriminação da pessoa humana. Meu discurso e prática devem estar direcionados à crítica das desigualdades sociais inerentes do capitalismo.

Nesse sentido, minha prática docente alinha-se à corrente Crítico Social dos Conteúdos, defendida pelos professores Demerval Saviani na Pedagogia e Lana Cavalcanti na Geografia.

Ao procurar SER PROFESSORA, na conexão entre SER PESSOA e ESTAR PROFESSORA permeada pela relação com o mundo social, a história e a minha própria história, é que foi possível incluir mais um elemento na identidade profissional. A dimensão histórico-crítica atribui à natureza da profissão docente a qualidade de uma atividade pública a serviço dos interesses gerais da sociedade e dos valores éticos que a orientam. (VEIGA, 2010, p. 190, Grifos da autora)

Outro dia me reencontrei com um ex-aluno, o Leonardo Souza e perguntei se ele já estava cursando nível superior e ele me disse que sim, que iria ter a minha profissão pois estava cursando Licenciatura em Geografia no Instituto Federal do Ceará – IFCE, Campus de Crateús. A minha resposta à sua pergunta foi abraçá-lo várias vezes por poder dialogar com aquele futuro professor que outro dia foi meu aluno nos anos finais no ensino fundamental e naquele domingo estávamos verbalizando sobre as perspectivas desse curso para o seu crescimento profissional e ele me revelou que tinha ingressado no curso apenas para obter um nível superior e poder concorrer em concursos, mas agora já estava no terceiro semestre e disse tinha se identificado com essa ciência, tendo em mente o tema da pesquisa sobre o trabalho de conclusão de curso – TCC que estava relacionado aos fatores que determinaram a periferização dos nossos bairros.

Quando um aluno consegue “descer o alto” e obtêm êxito nos estudos e a partir desse êxito ele consegue perceber perspectivas de futuro, consegue fazer análise (comentou sobre o número irrisório de professores licenciados em Geografia em nossa cidade), me sinto com o dever cumprido, pois compreendo que as vitórias desses alunos também são as minhas vitórias, especialmente nesse momento em que presencio vários ex-alunos que serão licenciados em Geografia em ISEs públicos.

Sinto-me com a responsabilidade de contribuir para o crescimento crítico e intelectual dos alunos e para servir de inspiração e referência, enquanto professora de origem de família de baixa renda que vem lutando para ser respeitada enquanto profissional, mãe e lésbica, que defende o direito às diversas formas de amar.

Compreendo a importância de trabalhar nas aulas de Geografia com a inclusão e discussão de assuntos que orbitam o raciocínio geográfico como questões de gênero – empoderamento feminino, visibilidade trans, garantia de direitos LGBTI, em virtude das diversidades vivenciadas pelos alunos e por mim mesma. Defendo que esses temas sejam exaltados nas aulas de Geografia para que sejam dados a eles o devido rigor e seriedade, dando significado real às informações superficiais que são “viralizadas” nas redes sociais.

De manhã escureço

De dia tarδο

De tarde anoiteço

De noite ardo.

A oeste a morte

Contra quem vivo

Do sul cativo
 O este é meu norte.
 Outros que contem
 Passo por passo:
 Eu morro ontem
 Nasço amanhã
 Ando onde há espaço:
 — Meu tempo é quando. (Vinícius de Moraes – Poética)

4.5- Quem sabe faz; quem compreende ensina – como me construo enquanto professor (a) de Geografia?

Este tópico ganha corpo desvelando as narrativas dos sujeitos da pesquisa, possibilitando a tessitura dos argumentos apresentados.

O tema de abertura do capítulo “**Quem sabe faz; quem compreende ensina**”, trata-se de uma releitura de Nóvoa para quebrar os estereótipos da frase de Bernard Shaw – “**Quem sabe faz; quem não sabe ensina**”. Para romper com esses paradigmas do saber centrado na transmissão de conteúdos, Nóvoa foi ao longo dos últimos vinte anos fazendo as adaptações necessárias – “**Quem sabe faz; quem não sabe, mas domina os procedimentos pedagógicos, ensina**”, até chegar na frase de abertura desse capítulo dando-lhe o aprofundamento necessário com relação às vivências pessoais para o desenrolar do processo formativo.

4.5.1-A formação passa por aqui...

Ao longo dessa pesquisa, a palavra “formação”, é quase um mantra. Mas a qual modelo de formação nos referimos? A formação em serviço, com currículos exíguos e padronizados com fins de certificação? O conceito de formação por nós construído emerge com base nas leituras do novo olhar atribuído por Nóvoa (1992, 2010, 2017), Popkeitz (1992), Zeichner (1992), Freire (1996), Imbernón (2005), Therrien (2011), Tardif (2012) e Pimenta

(2016), pelo fato desses pesquisadores compreenderem a formação como uma nova vertente da profissionalidade docente.

A banalização da palavra formação em virtude das políticas e exigências sobre a profissão de professores em nível global caracteriza-se pela tentativa de homogeneizar um processo que é heterogêneo, individual, cheio de particularidades e diversidades.

Destarte, a formação passa a ser compreendida enquanto processo que se inicia com a escolarização e desenvolve-se ao longo da história de vida dos sujeitos. A docência não começa quando se inicia um curso normal, ou de licenciatura. A docência é a soma dos conhecimentos e vivência que adquirimos no decurso de nossa história de vida.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projectos da escola*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo a referência do *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (NÓVOA, 1992, p. 24, Grifos do autor.).

Refutando o modelo de formação adotado pelas Ciências da Educação que coloca o professor num plano secundário:

Muitas das reformas no final do século XXI desenvolveram a burocracia em nome da profissionalização. As práticas standardizadas de recrutamento, as políticas curriculares uniformes e os dispositivos de avaliação dos professores diminuíram as esferas da autonomia e da responsabilidade docente, como resultado de uma crescente racionalização da didáctica e da organização escolar. (POPKEWITZ, 1992 p. 41)

O início da escolarização do professor Júnior Ximenes dá-se no melhor ambiente de aprendizagem – no lar, em virtude de sua mãe ser a professora alfabetizadora da pequena localidade onde eles residiam. Nos períodos que antecederam ao movimento de universalização do ensino e da “escola para todos”, as mães foram as professoras de seus próprios filhos, porque também não trabalhavam fora e ensinar em casa era uma forma de ocupação com renda. Doutro modo, ocorre o início da escolarização da professora Elizângela, que mesmo morando no distrito de Nova Betânia, foi matriculada na pré-escola sendo atendida em uma creche municipal. O início de sua escolarização no final da década de 80 coincide com a aprovação da Constituição Federal de 1988, momento em que emerge a

universalização da educação básica obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade.

Tendo cursado todo o ensino fundamental (1ª a 8ª série) na Escola Municipal Gildo Martins (Nova Betânia), verifiquei na fala da professora Elizângela que a mesma teve professores sem formação em curso pedagógico ou nível superior, em virtude da possibilidade de cursar um nível superior só ocorreu no final da década de 90 com a vinda do *Campi* Avançado da UVA, contudo o fato de não possuir uma qualificação adequada, não diminuiu sua rigorosidade e responsabilidade profissional e mesmo com uma metodologia considerada tradicional, a professora concluiu o ensino fundamental lendo e escrevendo com fluência e dominando as quatro operações.

A disciplina de Geografia, nesse período era estudada junto com a disciplina de História – os “Estudos Sociais” da 1ª a 4ª série. A Geografia propriamente dita era ensinada como “decorativa” da 5ª a 8ª série, caracterizada pelos conteúdos copiados no quadro e avaliados por meio de questionários, encontra-se arraigada na formação do professor Júnior Ximenes, e na formação de várias gerações de professores, inclusive a minha, em decorrência de alguns fatores: em primeiro ligado à própria Geografia – o movimento de renovação da ciência geográfica⁵⁹ toma força no Brasil no final da década de 80, em segundo à dificuldade na oferta de licenciatura em Geografia e em terceiro e em menor impacto a ausência do livro didático pois o Programa Nacional de Livro Didático – PNLD mesmo tendo sido criado em 1985 veio a ter uma abrangência efetiva com a aprovação da LDB em 1996.

Em tempos e cursos diferentes os professores Júnior e Elizângela, frequentam a mesma instituição no ensino médio – o Colégio Estadual Olegário Abreu Memória. O professor Júnior Ximenes cursou o Técnico em Contabilidade, modalidade de curso que perdurou até o início da década de 90 ainda como resquício da LDB de 1961 e da tendência pedagógica tecnicista, que na verdade não conseguia inserir o concludente no mercado de trabalho em virtude deste não oferecer vagas de trabalho, como também pela falta de identificação dos próprios cursistas com os conteúdos estudados.

A professora Elizângela cursou o ensino médio sem habilitação em 1999, na época chamado de “Científico”, esse curso pretendia capacitar o concludente para disputar concursos e vestibulares. Contudo, remetia o professor às práticas do ensino tradicional em

⁵⁹ No Brasil movimento encabeçado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, José Willian Visentini, Ruy Moreira, Vania Vlach, entre outros.

virtude da falta de livros e do desperdício do tempo pedagógico gasto copiando conteúdos no quadro. Ainda assim, constatei que a professora exalta o domínio dos professores com relação aos conteúdos pois, nesse período para ministrar aulas no ensino médio era preciso possuir uma graduação, não necessariamente precisava ser uma licenciatura ou ainda possuir uma área específica de ensino.

Existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro: "Você é tradicional". É o fim de tudo! Como se fosse um argumento legítimo, automaticamente legítimo — "Você é tradicional" —, e o outro fica envergonhado de ser tradicional. Ao contrário, ser inovador significa encontrar-se respaldado pelo discurso legitimado socialmente. Mas, a inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. (CHARLOT, 2006, p.95)

Outro aspecto relevante para o nível de conhecimento dos professores que lecionavam o ensino médio foi a sua aprovação no Concurso Único para Professores da Rede Pública realizado em 1997 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Com a conclusão do ensino médio, os sujeitos são levados a ingressar no ensino superior em primeiro pela força das circunstâncias e em segundo para atender a realização dos seus projetos pessoais. Essas forças circunstanciais são nomeadas por Bolívar (2002, p. 190) de "*incidentes ou fases críticas*" na trajetória profissional, ao ser rememoradas trazem à tona momentos relevantes na vida dos professores, porque lhes impuseram novos rumos, decisões ou trajetórias em certas decisões.

A implantação *Campi* Avançado da UVA em Nova Russas instiga o professor Júnior a se inscrever em 1998 no vestibular para o curso de Pedagogia em Regime Especial – PRE e novamente motivado pelas mudanças na política educacional, manifestou interesse para cursar em 2003 o Curso de Licenciatura Específica em Geografia como forma de estar capacitado para as novas exigências educacionais. A professora Elizângela mesmo não contando com uma renda fixa pois era contratada da Secretaria Municipal de Educação, ousou em se inscrever também para o CLE em Geografia (única turma ofertada nesse município), a fim de continuar a ministrar aulas e poder concorrer em concursos públicos para sair da condição de professora temporária para tornar-se efetiva, objetivo que foi alcançado no Concurso da Prefeitura Municipal de Nova Russas em 2007.

A decisão pelo CLE em Geografia como forma de manter-se empregados, coloca-os na mesma realidade de muitos docentes que corroboram para a consolidação da

visão mercadológica do ensino superior onde o professor arca com ônus da sua própria formação.

Os sujeitos da pesquisa têm processos formativos “em serviço” – outro mantra resultado das atuais políticas de formação, caracterizado pelo imediatismo de formar, capacitar ou recrutar para o exercício docente. Essa formação em serviço, prossegue fora do lugar acadêmico e passa a ser ofertada também com viés “aligeirado” na forma de cursos *on line* ou semipresenciais para que o professor utilize parte de sua hora atividade ou nos poucos momentos em que não esteja ministrando aulas para dedicar-se ao conteúdo programático dos cursos.

Por ser prestadora de serviço das duas redes – municipal e estadual, a professora Elizângela participou de dois cursos de formação ofertados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em parceria com os entes federados citados:

- Pró-Letramento certificado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio certificado pela Universidade Federal do Ceará (UFC Virtual), Centro de Educação à Distância (CED) e Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC - CE).

Dentre os cursos elencados, somente o Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio aborda no Caderno II – Ciências Humanas, o papel da Geografia dentro do currículo do ensino médio e ainda sobre as contribuições da Geografia para a formação do aluno no ensino médio.

Conquanto, os cursos de formação continuada frequentados pela professora Elizângela pouco se reportam ao ensino de Geografia, clarifica-se os interesses da política educacional para o alinhamento do desenvolvimento de competências no cerne da matriz curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alvo das avaliações externas. Como também ministra a disciplina de Língua Portuguesa, a professora participa das formações do Eixo da Língua Portuguesa, com material estruturado e formatado pela SEDUC-CE que em parceria com o Centro Regional de Desenvolvimento (CREDE 13) e a Secretaria Municipal de Educação de Nova Russas capacitam professores formadores para que esses “capacitem/formatem” os professores da rede municipal para o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com a Matriz de Referência do SPAECE.

Imbernón (2005, p. 69), compreende que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial

e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

Tendo trabalhado por doze anos no Núcleo de Educação Especial Professora Francisca Odette de Araújo Barroso, a formação continuada do professor Júnior Ximenes deu-se *a priori* voltada para essa modalidade de ensino, onde o mesmo fez o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e vários cursos de capacitação na área.

Com a oferta do Curso de Direito na Faculdade Princesa do Oeste em Cratêus (cidade vizinha a Nova Russas), o professor está frequentando novamente o ambiente acadêmico enquanto aluno do referido curso.

Atualmente não participa de nenhum curso de formação continuada pois a rede municipal oferece apenas encontros/reuniões mensais na área das Ciências Humanas. Com relação à Geografia, esses encontros destinam-se aos debates sobre assuntos pontuais como o desenvolvimento de projetos ou estudos sobre as proposições da BNCC com relação à disciplina, análises e alinhamento dos conteúdos do livro didático, entre outros.

Com efeito, as formações continuadas são planejadas para atender aos interesses das avaliações externas. Cabe aos professores de Geografia buscar processos de autoformação, integrar-se a grupos de estudos, sites de redes sociais onde as informações possam ser debatidas e compartilhadas.

4.5.2- A hora da prática

Para refletir sobre a prática docente, começo com essa bela narrativa do professor Jacques Therrien (2011):

Após algumas décadas de experiência docente na pesquisa e no ensino, posso afirmar com toda convicção que sou o que sou não tanto pelos meus diplomas de formação e nem por meus mestres que foram muito importantes, mas, em grande parte, pelas experiências de docência que vivenciei. Elas se tornaram aprendizagens significativas de formação contínua para o ensino graças à reflexão crítica que pude desenvolver junto aos meus alunos e colegas também aprendizes. (2011, p. 50)

A prática docente dos sujeitos da pesquisa começa a ser alinhavada antes do processo formativo – começaram a ser professores sendo professores, mediados por uma sábia

metodologia – os desafios, a realidade do chão da escola, as indagações – como planejo as aulas de modo que elas possam ser interessantes? O que posso fazer para que esse aluno compreenda o que eu digo? Como lidar com crianças ou adolescentes especiais?

O encontro dos sujeitos da pesquisa com a docência tem repetindo-se desde tempos imemoriais – dar aulas era a única oportunidade de fonte de renda naquele momento. Ver o Rio de Janeiro como não-lugar e retornar à terra natal lhes projetou para um novo modo de sobrevivência. À guisa da narrativa da professora Regina de Fátima de Jesus:

Posso falar que eu não escolhi ser professora, não é?
 Não, porque eu não escolhi ser professora...
 Não foi por opção que me fiz professora, foi, justamente, por falta de opção. A lógica de políticas educacionais que têm atuado com desrespeito em relação aos cursos de formação não é nova. A realidade local não é levada em conta ao se implantar cursos em municípios com demandas diferenciadas. Os cursos são os mesmos, padronizados, seguindo modelos homogeneizadores. (2000, p. 25)

O início da docência de forma tímida na localidade de Lagedo Grande e a busca pela formação em Geografia oportunizaram à professora Elizângela a garantia da estabilidade profissional como também conquistar novos espaços profissionais como a aprovação para a Seleção de Professor Temporário realizado pela SEDUC em 2016, que lhe ampara legalmente a ministrar aulas de Geografia nas escolas da rede estadual. Reconhecendo a precarização do trabalho do professor que é contratado por tempo determinado a professora segue estudando, pesquisando porque almeja estar entre os professores efetivos da rede estadual.

No que se refere ao tema das novas configurações do trabalho, o não-emprego é uma das características da sociedade globalizada das informações. Nesta o trabalho autônomo descarta as conquistas trabalhistas que são dispendiosas para os empregadores, incluindo o Estado. Para buscar, por sua conta, requalificações. E aí pode-se compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua transformando a educação em um grande mercado. (PIMENTA, 2006, p. 65)

A precarização do trabalho docente abordada por diversos estudiosos da atualidade, é assim encontrada em Lima (2006, p 165),

Os trabalhadores (as) em educação e todos os outros "perdem o chão" quando vêem seu emprego ameaçado pela empregabilidade e pela terceirização, pela minimização dos direitos profissionais conquistados com muita luta, e, mais uma vez, na história da humanidade, pela exploração de sua força de trabalho. Perdem o chão quando o avanço, as novas tecnologias,

em vez de proporcionarem ao homem a oportunidade de ter uma qualidade de vida, são tomados como arma para ser um fator de exclusão. Perdem o chão quando não se sabe para onde se vai, quando as condições de vida e trabalho estão longe de se aproximarem das propagandas oficiais.

Freire (1999), compreende que o professor é um sujeito de práxis. Nóvoa (2010) defende a história de vida, as vivências enquanto elementos constituintes da prática docente. Com efeito, os sujeitos dessa pesquisa têm sua prática docente que se constrói não somente pelo processo formativo, mas pela adição das vivências e experiências no “quefazer” diário da sala de aula, quando ao planejar suas aulas buscam a reinvenção de metodologias, quando abandonam o conteúdo do livro didático para abordar um assunto de relevância político-social.

Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para a nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa. Para isso é preciso que reconheçamos a importância do conhecimento tanto da matéria que nos propomos a lecionar, como das questões pedagógicas da sala de aula. (LIMA, 2001, p. 36).

Em sua prática docente o professor Júnior Ximenes sempre pauta-se pela seriedade e compromisso com seu ofício. Com vinte e três anos de prática docente e oito anos como escriturário do Banco do Brasil, optou em continuar exercendo também a profissão de professor. Muitos de nós não “são” professores, “estão” professores até o momento em são aprovados em concursos para cargos que os permitam vislumbrar melhores salários, prestígio e *status* social. Ao conciliar as duas profissões, o professor Júnior assume a docência como o zelo e dedicação e agregando todos os conhecimentos obtidos no setor financeiro ou no Curso de Direito às aulas, enfatizando a Geografia enquanto possibilidade de compreensão crítica da realidade.

4.5.3- Ser Professor (a) reflexivo (a) de Geografia

Para proceder a análise desse fragmento das narrativas dos sujeitos, iniciarei com a fala dos sujeitos da pesquisa sobre os saberes que estão implícitos em sua prática docente.

Os saberes que a gente vem adquirindo essa bagagem Como eu havia falado ela acaba indo pra sala de aula, porque por exemplo, quando penso na minha

vida profissional, lembro que eu trabalhei em escola, eu trabalhei em de escritório advocacia, em escritório de planejamento agropecuário com técnicos agrícolas e engenheiros agrônomos, fazendo plantas, orçamento das construções, enfim, fora o tempo de aula do município que são mais de vinte anos tanto em escola particular quanto em escola pública, tem também a questão do trabalho que eu desenvolvo hoje como escriturário; então a gente pega todos esses conhecimentos e pode olhar para o aluno de nono ano e direcionar, no sentido de qualificá-los não só no sentido de ser meros alunos, mas de verdadeiros estudantes. Por que como eu falei pra eles a questão da formação é muito necessária e essa formação tem que ser seguida à risca, porque o mercado de trabalho no nosso país não é simples, não é fácil, e com as políticas postas que estão hoje elas também elas estão tornando o trabalho cada vez mais difícil.

Enfim, a gente tem uma bagagem de tá tentando direcioná-los para que eles busquem conhecimentos e oportunidades e é isso que a gente traz a gente traz como conhecimento para as aulas dos anos que lecionou matemática, do tempo que lecionou em diversas áreas em inglês, enfim não é só da Geografia, porque eu tenho uma formação nessa área, trabalho nessa área hoje, e tem a questão da disciplina de Religião que ministro para complementação de carga horária, então que eu não estou direcionando a nenhuma religião, eu estou falando das religiões isso é bom para mim, isso é bom para os alunos, que também hoje eles precisam pelo menos conhecer, as pessoas não conhecem muita coisa de história de religião, porque quando a gente fala um pouco de história a gente tá falando de religião e quando a gente fala um pouco de religião fala um pouco de História. E muitos desses temas a gente vê dentro da Geografia como a geopolítica lá do Oriente, a briga que tá lá e que sempre esteve, que ninguém sabe se ela vai acabar um dia entre palestinos e israelenses, enfim são coisas que a gente vai pegando um pouquinho ali um pouquinho aqui e vai mesclando e vai transformando esse quebra-cabeça todo em algo concreto para que eles têm um aprendizado significativo. (Narrativa do Professor Júnior Ximenes em 03/12/19)

Eu busco sempre a melhor maneira de repassar os conteúdos sempre mostrando como foi minha vivência, a minha trajetória, comparando com as dificuldades que os alunos passam, sempre tento dar conselhos, mostrar a realidade, associando aos conhecimentos geográficos, com a realidade que os cercam, com a realidade que eles podem ter, sempre tento citar exemplos de pessoas da comunidade que eles vivem que deram certo, que mudaram a maneira de pensar e começaram a lutar por um lugar no mundo. Então eu sempre busco conciliar não só o conhecimento de sala de aula, mas tento desenvolver uma perspectiva de futuro nos alunos. Hoje nosso trabalho não se resume somente a dar aulas, além de professora, acabo sendo mãe, amiga, psicóloga. (Narrativa da professora Elizângela Peres em 13/12/19)

Atenta às narrativas dos professores Júnior e Elizângela, encontro relações com Therrien (2011), que é possível reconhecer um professor enquanto sujeito epistêmico se esse é capaz de produzir saberes; para Tadif (2012) esses saberes são provenientes de fontes diversas – formação inicial e continuada, currículo, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outros saberes que são revelados ao longo das narrativas dos professores.

Na literatura que enfoca a proposta do professor reflexivo, desenvolve-se um intercâmbio entre pesquisadores ligado às pesquisas de Donald Schön: Pimenta (2006), e Lima (2006) no Brasil, Perrenoud (2002) na Suíça, Alarcão (2011) e Nóvoa (1991) em Portugal, entre outros que destacam sobretudo a reflexão na e sobre a ação, onde ao refletir o professor coloca para si questões do cotidiano ao mesmo tempo em que vivencia as indagações por ele levantadas. A identidade configura-se também pela própria história de vida do professor: suas lutas, repensar de posturas diante da diversidade sexual, política e econômica que se manifestam no cotidiano escolar, e principalmente pelos saberes, inquietações, angústias e esperanças que o caracterizam como professor.

Sucintamente Schön (1992, p. 83):

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Ao debruçar-me sobre as narrativas da professora Elizângela percebi que a ausência do pai que sempre estava fora trabalhando, lhe proporcionou a construção do senso e responsabilidade e autonomia, características marcantes de sua personalidade. Enquanto professora de Geografia compreende a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico, para tanto, inspira-se nas metodologias dos professores do CLE em Geografia ao elaborar seu plano de aula.

Esse é um dos grandes desafios para nós, professores (as) de Geografia na contemporaneidade⁶⁰ – tornar o currículo real, significativo – possibilitando o desenvolvimento cognitivo para a construção de raciocínios espaciais deitando um olhar geográfico sobre o *lugar* que está inserido.

(...) o ensinar envolve o professor – a dar o significado devido ao fazer, mas para isso ele próprio precisa ter a dimensão do que está sendo feita numa perspectiva significativa tanto para sua ação docente como para o aluno que vai aprender. Existe uma grande diferença entre fazer uma tarefa porque esta indicada na lista das atividades pelo simples cumprimento da proposição e, fazer para conhecer a realidade que é vivida e se apropriar de ferramentas intelectuais para entender o espaço que é produzido pelos homens. (CALLAI, 2013, p. 273)

⁶⁰ (...) no mundo contemporâneo, as práticas cotidianas das pessoas (que são práticas especializadas e por isso interessam à geografia) são complexas, fragmentadas, desiguais, diferenciadas, multiculturais, interculturais, desterritorializadas/reterritorializadas, organizadas em fluxos e redes midiáticas e informatizadas. (CAVALCANTI, 2008, p 20).

Com relação às atuais políticas de valorização de professores, avalia que precisamos ser melhores remunerados, pois apesar da conquista da hora atividade esse tempo não é suficiente para elaborar planejamento e avaliações, preencher diários, e assim é necessário levar trabalho para casa. Busca sempre estar estudando e não se vê em outra profissão.

O enfrentamento da professora Elizângela aos desafios profissionais comungam com Alarcão (2011, p. 44) ao defender que o professor reflexivo baseia-se na sua capacidade de posicionar-se criticamente e refletir sobre ensinar e aprender, negando-se a apenas reproduzir sem questionar os imperativos que recaem sobre seu trabalho e sobre a escola. A autora segue ainda explicando que “é central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.”

Os dois processos formativos que marcam a história de vida do professor Júnior reportam-se também ao período de interiorização do ensino no final da década de 90, com o curso de Pedagogia em Regime Especial, inspira-se em vários professores construindo a sua identidade profissional. Com as exigências impostas pela LDB 9394/96, buscou uma segunda formação ingressando no CLE em Geografia. As reflexões propostas pelos professores o motivaram a construir uma análise crítica da realidade que é posta em discussão nas aulas que ministra na EMEF São Francisco.

A responsabilidade profissional e de pai de três filhos motivam o professor Júnior a estar sempre estudando, trabalhando, enfrentando novos desafios. Percebe-se como um professor que exige e constrói conhecimentos tendo em mente a aprendizagem que ele deseja que seja ensinada aos seus filhos.

No tocante à valorização profissional, compreende que está dissociada à formação. Tem preocupando-se com o congelamento das verbas para a educação e o prenúncio do fim do FUNDEB em 2020, essa possibilidade tem suscitado muitos debates principalmente na rede municipal, correndo o risco da Lei do Piso Nacional do Magistério não ser cumprida.

Sobre esse momento tenso:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam

problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p. 39)

Identifiquei o olhar crítico do professor Júnior com relação às avaliações externas, pois compara-as com as metas a serem alcançadas no seu trabalho no setor financeiro, onde se tem metas para tudo. Considera que a elevação dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática acaba por transformar os alunos muitas vezes em “marcadores de loteria” em detrimento de avaliações com teor subjetivo.

Ao reconhecer as contribuições da narrativa autobiográfica para a reflexão sobre a prática docente, os sujeitos da pesquisa revelaram:

Na verdade, a memorização de toda a minha vida profissional foi muito importante até porque na verdade ela já vive comigo. Essa bagagem eu não fui buscar, ela tem pontuando da minha vida profissional. Na área que você trabalha. Cada curso que você faz, enfim, eles ficam na tua bagagem. A gente vai se utilizando dos conhecimentos que a gente adquiriu tanto estudando, quanto na prática. (Narrativa do professor Júnior Ximenes em 03/12/19)

Narrar a minha autobiografia fez com que eu fizesse uma reflexão do meu passado e de toda a minha trajetória até hoje, assim também como a minha prática profissional porque a partir dessa narrativa eu pude lembrar e reviver vários momentos da minha vida que de certa forma contribuíram para eu chegar onde eu cheguei. Aos poucos fui lembrando de fatos, de acontecimentos que foram marcantes e eu já havia deixado no esquecimento. (Narrativa da professora Elizângela Peres em 13/12/19)

Na análise das narrativas dos sujeitos, elencados a partir de três categorias que emergem de suas falas – formação, prática docente e reflexividade. Essas categorias em relevo vão ao encontro do que é discutido na literatura acerca da política de formação de professores, revelando suas contradições no trato dado ao entendimento do que de fato é formação – processo que acontece ao longo do caminhar profissional de todos nós professores; não restringindo-se a cursos de formação inicial ou continuada.

A prática docente que os sujeitos têm construído desde o momento em que pisaram no chão da escola é confluyente com o pensamento de vários pesquisadores tanto da área da didática quanto do Ensino de Geografia. Quando buscamos em Lima e Pimenta (2006), Cavalvanti (2008) e Callai (2013), embasamento teórico sobre identidade profissional, o discurso se funde em um só: a profissionalização exige que o professor conheça seu ofício, que sua prática seja mediada pela dimensão técnica e pela dimensão social para que lado a lado, para que os saberes docentes possam ser construídos em nosso fazer profissional e em nossas histórias de vida, num processo de reflexão na ação em constante movimento.

5. PARA NÃO CONCLUIR...

“E o educador? Que terá acontecido com ele? Existe ainda o nincho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvido? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar? ” Rubem Alves no livro “Conversas com quem gosta de ensinar”, trata poeticamente de questões muitas vezes espinhosas, delicadas, porque fogem à nossa explicação.

A elaboração dessa pesquisa, nos proporcionou um novo olhar acerca do que é formação de professores. Se antes compreendíamos a formação enquanto o acesso à graduação ou participação em cursos de capacitação, seminários; esse pensamento ingênuo foi desmistificado. Para concretização da pesquisa, utilizei-me de um arcabouço teórico e de uma metodologia que propiciou a compreensão do processo de autoformação mediada pelo resgate de memórias pela narrativa da história de vida dos sujeitos contribuintes da pesquisa.

A investigação foi realizada no espaço/tempo do município de Nova Russas – CE, não se restringiu a um lugar. Ela foi gestada em vários lugares. Os momentos de narrativas deram-se em vários espaços: no laboratório e na sala dos professores da EEMTI Olegário Abreu Memória e nas salas de aula da EMEF São Francisco.

Pelo exíguo tempo dos professores, sempre preenchido com muitas aulas ou tempo de planejamento, os momentos de narrativas foram construídos com muita veracidade porque revelaram-se no momento em que o professor Júnior ministrava aulas no nono ano na EMEF São Francisco e os alunos ouviam atentamente sua narrativa, dispensando a atenção merecida àqueles momentos de aprendizagem. Os momentos de reflexão entre os sujeitos e a pesquisadora deram-se no laboratório da EEMTI Olegário Abreu Memória onde reservadamente pudemos refletir sobre nossas histórias de vida, marcados sempre por dias de muitas lutas e vitórias em construção. As narrativas com a professora Elizângela foram construídas em seus momentos de hora atividade entre correção de provas ou confecção de material para as aulas de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais – NTPS.

A rica literatura disponível com relação à formação de professores, deveria ser estudada, debatida nos encontros pedagógicos, e assim acredito que os professores entenderiam que precisamos de um novo modelo formativo – a autoformação, ancorada no processo de reflexão da práxis pedagógica; um processo formativo que não se resuma a ler

textos, fazer sínteses e apresentar seminários, configurando-se numa formação baseada na racionalidade técnica.

Penso como Therrien (2011, p. 62):

O trabalho docente é regido por uma racionalidade prática que não exclui uma fundamentação teórico-metodológica. O rumo da ação que o docente corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão para intervenção no contexto de ensino.

Feitas essas considerações, iremos elencar alguns pontos fulcrais percebidos nesse caminhar:

FORMACÃO – FORMATAÇÃO?

Transacionalização das políticas educativas – a educação brasileira vem transformando-se num lucrativo mercado para investidores internacionais da educação, comandado por fusões entre grupos consolidados em vários continentes com instituições privadas de ensino superior – Kroton/Anhaguera, Private Equity/Cruzeiro do Sul Educacional, Devry Universit/Grupo Fanor, GP Investment/Estácio, HSM Educação S.A/Abril educação.

Mercadorização da educação – ampliação da oferta do ensino superior por empresas privadas, consolidada a partir de então pelo programa “Future-se”, exarcebando o sucateamento das IES estaduais e federais.

Racionalidade técnica – como eixo norteador dos programas de formações de professores, nivelando os conhecimentos que devem ser adquiridos, com base nos currículos definidos pela LDB, PNE e mais recentemente a BNCC.

Gerenciamento – os professores são motivados a criar situações exitosas de aprendizagem por mérito próprio – meritocracia, demonstrando autonomia e protagonismo com fins à elevação dos níveis de aprendizagem estabelecido pelas avaliações externas.

Responsabilização – pelos resultados negativos dos índices educacionais – IDEB, PISA, SPAECE, representam a desqualificação do trabalho docente e de culpabilização pelo fracasso educacional. Sobre o viés da “gestão democrática”, a educação além de ser um “direito público subjetivo”, torna-se um “dever público subjetivo”, pela ação do legislador, como forma de reduzir gastos e obrigações, propõe a descentralização da educação pela falácia da “autonomia” das escolas e professores.

Doutro modo, convém elencarmos pontos fulcrais de esperanças e perspectivas futuras:

FORMAÇÃO INSURGENTE

Racionalidade prática – defendida por Sacristán (2019), Zeichner (1992), Therrien (2011), a ser desenvolvida fundada na prática pedagógica – o *practicum*, proporcionando ao professor se situar enquanto professor pesquisador, refletindo sobre o modelo de racionalidade imposto para sua formação, enquanto mediador da aprendizagem.

Autoformação e profissionalização – proposto por Nóvoa e outros pesquisadores o exercício permanente de pensar a prática docente e nesse exercício encontrar caminhos, posturas ou atitudes no que se refere à carreira, autonomia, identidade epistemológica (saberes), favorecendo os processos de identidade profissional que possam incluir a história de vida, a trajetória profissional, na certeza de “ser um eterno aprendiz”

Reflexividade e formação – Difundido no Brasil desde a década de 60 pelo imortal Paulo Freire, Schon (EUA), assenta-se no processo de ação-reflexão e ação no desenvolvimento da consciência política. A formação nessa perspectiva faz pensar a relação teoria x prática, onde o professor é convidado a transformar-se em agente de uma realidade social em construção. Instiga-nos a tomar atitudes e posicionamento crítico frente ao mundo capitalista e nossos alunos.

Ensino, pesquisa e extensão - Pimenta (2006) dentre outros pesquisadores têm manifestado preocupação com a flexibilização do ensino superior pela LDB 9394/96, o legislador ao invés de fortalecer as pesquisas e formações teórica desenvolvidas nas universidades públicas, criou uma nova instituição – os ISE’s, que pleno seu próprio formato apenas propiciam o ensino. A pesquisa que contribui para a problematização, questionamento e enfrentamento com relação aos desafios da educação não ocorre e compromete a construção da identidade profissional.

Para não concluir essa pesquisa, sigo na “certeza de ser uma eterna aprendiz”. Foi aberta uma porta que nos levará a muitos caminhos, muitas pesquisas... essa área de estudo na qual sentimos imenso prazer de conhecer e pesquisar precisa ser constantemente revisitada para nos chamar à reflexão e utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ARROYO, Miguel. **Condição docente, trabalho e formação**. IN: **Formação de Professores para a Educação Básica- Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BESSA, Maia José Everardo; Vidal, Eloisa Maria. **Educação a distância na UECE: uma proposta para o Ceará do futuro**.

BOLIVAR, Antônio. (org). **Profissão professor: o itinerário e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em 01.08.2019.

_____. **Mobilização Social e Política de Educação para todos: A experiência brasileira**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 492/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 16.07.2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, da graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 16.07.2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. PL 8.035/2010. Institui o Plano Nacional de Educação, correspondente ao decênio 2011-2020. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 17.07.2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação**, 2018.

CACETE, Núria Hanglei. **Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica.** IN: **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Mídia, 2013.

_____, Núria Hanglei. **O Ensino Superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000).** Jundiaí: Paco, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** IN: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, Helena Copetti. **Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço.** IN: **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPANI, Adriana. **A racionalidade Pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na Universidade.** Universidade Federal do Ceará – Tese de Doutorado. Fortaleza, 2007.

_____, Adriana; Holanda, Virgínia Célia Cavalcante de Holanda. **Os programas de formação de professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA: Aportes para refletir sobre a interiorização do ensino superior.** Em prelo.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação Geográfica: Educação e Didática.** In: **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no Ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia Escolar e a cidade. Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papirus, 2008.

_____, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2008.

_____, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.** In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

EXUPERY, Saint, Antoine de. **O pequeno príncipe.** São Paulo: Ed. Harper Collins, 2018.

FERRAROTTI F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

FINGER, Matias. As implicações do Método Autobiográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação**. IN: **Formação de Professores para a Educação Básica-Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, Nilson Alrmino. **Ação, Efeito e Manobras: o “Artefato Primoroso”, da monometalização de Sobral e seus usos no campo político**. IN: **Múltiplos olhares sobre a cidade e o urbano: Sobral e Região em foco**. Sobral: Edições UVA, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. IN: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; Monmul, Nadja Mehana. **O perfil do professor de Geografia no Brasil: entre o profissionalismo e a precarização**. Revista Caminhos da Geografia. Uberlândia, 2019. p. 420-428.

HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de; MONIÉ Frédéric. **Reestruturação produtiva, desconcentração industrial e desenvolvimento local: modernização, taylorização do território e políticas públicas inovadoras no Município de Sobral-CE**. LABTeC, 2001.

_____, Virgínia Célia Cavalcante de; MARTINS, Romário Olegário Oliveira. **A abordagem da Geografia nas redes de ensino da cidade de Sobral – CE**. In: **Propostas metodológicas para aprender e ensinar Geografia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

_____, Virgínia Célia Cavalcante de. AMORA, Zenilde Baima. **Leituras e saberes sobre o urbano: Cidades do Ceará e Mossoró no Rio Grande do Norte**. Fortaleza: Expressões Gráficas, 2010.

_____, Virgínia Célia Cavalcante de; SILVA, Rejane Maria Gomes da. **A expansão do ensino superior em debate**. Sobral: Edições UVA, 2018.

HUBERMAN, Michel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. IN: **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

JESUS, Regina de Fátima. **Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados...Hoje, sou professora**. IN: **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LEÃO, Vicente de Paula. **Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. IN: **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. IN: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. IN: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. Revista São Paulo em Perspectiva. Nº 14, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, Daniel. **Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida**. IN: **Formação de Professores para a Educação Básica- Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MOREIRA, João Carlos. **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização**. São Paulo: Scipione, 2016.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** São Paulo: Contexto, 2006.

NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará**. Revista Estudos Avançados, nº 15, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e profissão docente**, Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____, António. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

_____, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. V. 47 , n. 166, p. 1106-1133 out/dez, 2017.

_____, António. **Um alfabeto da formação de professores**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n.2, p. 21-49, jan/jun, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Selma Garrido. Ghendin, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

PONTUSCHA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tamoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POPKEWITZ, T.S. **profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, identidade e potencial**. IN: Formação de Professores e profissão docente, Lisboa: Dom Quixote, 1991.

TERRIEN, Jacques. **Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa**. Fortaleza: Seduc, 2011.

SANTOS, Milton. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. Anais do IX Endipe, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto histórico brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Nº 40 jan/abr 2009.

_____,Dermeval. **Entrevista com Demerval Saviani – PNE**. Disponível em www.anped.org.br. Consulta em 18/04/2019.

SCHON, Donald. **A prática da teoria reflexiva**, 1983.

SIERRA, Vânia Morales. **Família: teorias e debates**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, José Teodoro (org). **Novo desabrochar da cidadania**. IN: **A formação do professor leigo: operação de guerra**. Sobral: Ed. UVA, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1993.

SPOSITO. Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SPOSITO. Maria da Encarnação. **As diferentes propostas curriculares e o livro didático**. IN: **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA. Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e Planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Eu professora: uma narrativa autobiográfica**. Revista Linhas Críticas. Brasília: USP, 2010. p. 183-191.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Educação, identidade e profissão docente**. In: PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002

ZEICHNER, Kenneth. **Formação continuada de professores: perspectivas**. IN: **Formação de Professores e profissão docente**, Lisboa: Dom Quixote, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Convite para sujeitos da pesquisa.



Mestrado Acadêmico
em Geografia (MAG-UVA)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

CONVITE

Prezado (a) Professor (a),

Vimos, através deste, convidá-lo (a) a participar como professor (a) colaborador (a) da pesquisa sobre **A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE NOVA RUSSAS – CE**, realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Profa. Maria do Socorro Correia Costa
Mestranda do Mestrado Acadêmico em Geografia

Profa. Dra. Virgínia Célia Cavalcante Holanda
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE 2 – Ficha de identificação do perfil dos professores.



Mestrado Acadêmico
em Geografia (MAG-UVA)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS (AS) PROFESSORES (AS).

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome/Codnome: _____

Escola(s) onde trabalha atualmente: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Turnos: _____ Níveis de Ensino: _____

Disciplina(s): _____ Série(s): _____

II – FORMAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Onde você cursou a maior parte do:

ENSINO FUNDAMENTAL

Sistema de Ensino _____

Cidade _____

Período _____

ENSINO MÉDIO

Sistema de Ensino _____

Cidade _____

Período _____

ENSINO SUPERIOR - GRADUAÇÃO

Instituição de Ensino _____

Curso _____

Cidade _____

Período _____

PÓS- GRADUAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO

Instituição de Ensino _____

Curso _____

Cidade _____

Período _____

III – PRÁTICA DOCENTE

Quando e onde você ingressou na docência?

Sistema de Ensino _____

Cidade _____

Ano _____

Nível de Ensino _____

Disciplinas _____

IV – NÍVEIS/ MODALIDADE DE ENSINO

Ao longo de seu percurso profissional docente, você trabalhou no/na:

- () Educação Infantil () Ensino Fundamental – anos iniciais
(1º ao 5º ano)
- () Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) () Ensino Médio Regular
- () Ensino Médio Profissional () Ensino Médio Integral
- () EJA – Ensino Fundamental () EJA – Ensino Médio
- () Atendimento Educacional Especializado – AEE () Ensino Superior (Graduação)
- () Pós—Graduação (Especialização).

V – SISTEMA DE ENSINO

- () Público () Filantrópico () Privado () Outros.

VI – TURNOS

- () Diurno () Noturno.

VII – ORIGEM FAMILIAR

Pai – profissão e escolarização

Mãe – profissão e escolarização

Irmãos – posição que ocupa

Família atual

Nova Russas (CE), 2019.

APÊNDICE 3 – Material de orientação para escrita de narrativa autobiográfica.



MATERIAL DE ORIENTAÇÃO PARA ESCRITA DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Escola _____

II – PARA COMPREENDER A CAMINHADA

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – A HISTÓRIA DE VIDA.

A Narrativa Autobiográfica, chamada por Nóvoa (1988) de *história de vida*, permite que cada indivíduo na sua própria história identifique aquilo que foi realmente formado (Finger, 1988), repensando os sentidos, os significados e fazeres da prática docente.

Você, caro (a) Professor (a) de Geografia é convidado (a) a narrar sua história de vida e retornar aos caminhos percorridos em seu processo formativo, refletindo e relembrando as experiências marcantes de sua trajetória profissional, onde devem ser enfocados lugares, pessoas e contextos significativos para sua construção pessoal/profissional.

III – ELEMENTOS NORTEADORES PARA CONSTRUÇÃO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

- Início da escolarização
- Memória dos professores de Geografia e demais professores no ensino fundamental
- Lembranças marcantes do ensino médio
- Relato de conhecimentos/conteúdos significativos apreendidos na educação básica
- Novos tempos – a Graduação. Importância do Curso PRE ou CLE em Geografia para a prática docente
- O “Chão de sala” – reflexão sobre a prática docente

- Investimentos pessoais/profissionais que você vem realizando ao longo de sua trajetória profissional
- Ser Professor(a) de Geografia na atualidade – Como influenciar positivamente os alunos no desenvolvimento da criticidade/desenvolvimento do raciocínio geográfico?
- Competências/habilidades e saberes que você necessários para ensinar Geografia.
- Perspectivas futuras com relação à educação e ao Ensino de Geografia.

O passado não reconhece seu lugar: está sempre presente.

Mário Quintana

Nova Russas (CE), 2019.

APÊNDICE 4 – Momento Charneira.



Mestrado Acadêmico
em Geografia (MAG-UVA)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior

MOMENTO CHARNEIRA

Foto 1- Encontro com os sujeitos da pesquisa - Professora Elizangela Peres e Professor Junior Ximenes.



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Foto 2 - Registro na sala de aula do Professor Junior Ximenes.



APÊNDICE 5 – Entrevista Fonte: arquivo pessoal, 2019. **implantação do campus de difusão tecnológica da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.**



Mestrado Acadêmico
em Geografia (MAG-UVA)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ARTICULADORES DA IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS DE DIFUSÃO TECNOLÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – NOVA RUSSAS – CE

ENTREVISTADO _____

- Quais foram os principais articuladores para a vinda do *Campus* para Nova Russas?
- O *Campus* inicialmente começou a funcionar com quantos e com quais cursos
- Qual o papel da Prefeitura Municipal de Nova Russas para o funcionamento do *Campus*?
- Quem era o profissional responsável pela lotação de professores e a coordenação pedagógica dos cursos?
- Quais mudanças ocorreram no espaço geográfico em que o *Campus* foi instalado?
- Qual impacto econômico foi perceptível na economia do município que passou a receber alunos vindos de cidades circunvizinhas: Crateús, Ararendá, Ipu entre outras?

APÊNDICE 6 – Carta de Cessão de Direitos.



Mestrado Acadêmico
em Geografia (MAG-UVA)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente documento, eu _____
_____ (nacionalidade), _____ (estado civil) _____
_____ (profissão), CPF nº _____; RG _____

Emitida pelo (a) _____, domiciliado(a) e residente em _____
_____ (logradouro), nº _____, declaro ceder à pesquisadora
MARIA DO SOCORRO CORREIA COSTA, aluna regularmente matriculada no
MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA da Universidade Estadual Vale do Acaraú –
UVA, sem qualquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais ou financeiros, a plena
propriedade e os direitos autorais de todos os depoimentos, participações orais e escritas dado
à pesquisa **A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DOS PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DE NOVA RUSSAS – CE**, como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Geografia, de autoria da pesquisadora acima citada, da qual participo, de acordo
com o processo de investigação desenvolvido pelo autora.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) depoente.