

# A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ: Narrativas das Professoras Egressas

Francinalda Machado Stascxak<sup>1</sup>

Juliana Silva Santana<sup>2</sup>

Lia Machado Fiuza Fialho<sup>3</sup>

## RESUMO

Objetivou-se compreender como o Programa de Formação de Professores pedagogos em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) reverberou profissionalmente a vida dos professores leigos na cidade de Fortaleza-CE. A delimitação temporal foi de 1997 a 2004, período que compreendeu a idealização, a elaboração e a execução do programa, motivado tanto pela exigência da LDB nº 9394/96 de que todo professor deveria formar-se em nível superior para atuar na Educação Básica, quanto pela contingência de professores leigos em atividade no Estado do Ceará. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, amparada metodologicamente pela pesquisa narrativa, delineada a partir das oralidades coletadas por intermédio de entrevistas, que considerou para análise as memórias de três professoras egressas do programa em estudo. Os resultados apontaram que a formação em Regime Especial significou, para as docentes, oportunidade ímpar de realizar um curso superior, além do reconhecimento e da valorização profissional, ainda que tenha apresentado fragilidades na qualidade da formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores; licenciatura curta; Universidade Estadual Vale do Acaraú; narrativas autobiográficas.

## THE LICENSING IN PEDAGOGY IN SPECIAL REGIME OF THE UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ: NARRATIVES OF GRADUATED TEACHERS

## ABSTRACT

The objective was to understand how the Program for the training of pedagogical teachers in Special Regime at the Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) professionally reverberated the life of lay teachers in the city of Fortaleza-CE. The temporal delimitation was from 1997 to 2004, a period that included the idealization, elaboration and execution of the program motivated both by the requirement of LDB nº 9394/96 that every teacher should graduate at a higher level to work in Basic Education, as well as by contingency of lay teachers working in the state of Ceará. It was a qualitative research, supported methodologically by the narrative research, outlined from the oralities collected through interviews, which considered for analysis the memories of three teachers from the Program under study. The results showed that the training in Special Regime meant, for the teachers, a unique opportunity to take a higher education course, in addition to professional recognition and appreciation; although it has presented weaknesses in the quality of training.

**Keywords:** Teacher training; short graduation; Universidade Estadual Vale do Acaraú; autobiographical narratives.

Submetido em: 23/10/2020

Aceito em: 6/12/2020

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza/CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5931710025183515>. <https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza/CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7218143551127362>. <https://orcid.org/0000-0002-5234-4521>

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza/CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4614894191113114>. <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

## INTRODUÇÃO

“[...] estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado” (Aranha, 2006, p. 19).

Esta pesquisa insere-se no campo da História da Educação, na interface com a formação de professores. De forma mais específica, situa-se na história do presente, ao trabalhar com as memórias de professoras leigas que conseguiram galgar formação em nível superior, por intermédio do programa de formação de professores em regime especial, promovido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no Estado do Ceará, sobretudo na capital, Fortaleza. A epígrafe acima convoca à reflexão de que é possível revisitar o passado, a fim de melhor compreender os sentidos do tempo presente. Nessa perspectiva, considera-se que as histórias de vida e formação de professores, narradas autobiograficamente no imbricamento com o coletivo, compõem o objeto de estudo que tornará factível tecer reflexões sobre a história da formação docente no Ceará-Brasil, especialmente no que concerne às professoras leigas. Ao enfatizar o passado, possibilita-se retratar as mudanças sociais produzidas pelas ações dos sujeitos históricos (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018), uma vez que o passado é entendido como uma especificidade da mente humana (Hobsbawn, 2013), passível de compreensões hermenêuticamente desenvolvidas e permeadas de processos individuais e coletivos (Bragança, 2013), permanentes e indissociáveis, em constante (re)significação.

Além da questão historiográfica, em que se insere o objeto de estudo, é salutar o reconhecimento que se faz acerca da formação docente, a fim de desenvolver uma prática pedagógica que tensione a humanização, uma vez que o ensino é uma prática social complexa, que se dá a partir das interações entre seres humanos advindos de contextos e com intencionalidades distintos (Pimenta *et al.*, 2013), possibilitando a inter-relação da teoria com a prática a partir de uma formação para esse fim.

A década de 1990 representou um marco para a formação de professores no Brasil, uma vez que as políticas educacionais instituídas a partir das ações humanas advêm de influências e interações de outros campos (Consaltér; Fávero, 2019). No âmbito federal, por exemplo, uma lei promulgada com o fim de determinar as diretrizes e bases da educação repercutiu sobremaneira nas demais instâncias sociais, bem como no âmbito econômico e político (Vieira, 2012). As políticas públicas educacionais passaram a ser desenvolvidas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9394/1996. Esta lei instituiu a “Década da Educação” e, dentre outras determinações, prescreveu que todos os professores, para atuar na Educação Básica, deveriam ser habilitados em nível superior em um prazo máximo de dez anos, contados a partir do ano seguinte ao da sua promulgação (Brasil, 1996), o que exigia do poder público atitudes imediatas em prol da formação de professores, especialmente os leigos, que já haviam sido efetivados como servidores públicos pela Carta Magna de 1988.

Importa destacar que o Estado do Ceará, no final da década de 1990, apresentava índices preocupantes no que concerne à educação e à formação docente, pois, no que concerne ao contingente de professores leigos em atuação, o número chegava a quase

63 mil (Brasil, 2000). No tocante aos índices de analfabetismo, o Estado apresentava em torno de 148 mil crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos sem saber ler nem escrever (Brasil, 1998). No intuito de regularizar a situação dos professores polivalentes<sup>4</sup> e qualificar a educação, o Conselho de Reitores das Universidades Cearenses (Cruc) e o Conselho de Educação do Ceará lançaram, no ano de 1997, um programa de formação de professores, que tinha como escopo licenciar o maior número possível de docentes em exercício que não possuíam formação em nível superior (Soares, 1999). Tal propósito envolveu a atuação direta das cinco universidades cearenses existentes no fim do século 20 no Estado cearense: Universidade Estadual do Ceará (Uece); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Universidade Regional do Cariri (Urca) e a Universidade de Fortaleza (Unifor) (Andrade, 1999).

Dessa forma, foi então criado o curso de Pedagogia em Regime Especial, voltado para os professores leigos que já estavam em efetivo exercício nos Anos Iniciais da Educação Básica no Estado do Ceará, fundamentado teoricamente numa perspectiva que valorizava a práxis educativa, e que buscava agregar a teoria à prática já desenvolvida pelos professores leigos, ao amparar-se em um currículo que considerava a experiência do docente e sua condição de trabalhador, possibilitando aos professores-alunos a aquisição de novos saberes pedagógicos essenciais ao trabalho já desempenhado nas escolas (Figueiredo, 2014). Em suma, aproveitava-se a experiência prática dos professores leigos, equipando-as aos estágios e agregava-se a ela um aporte teórico, para respaldar uma práxis mais qualificada.

Concomitantemente, ainda que não seja o foco deste estudo, interessa destacar que outros programas foram desenvolvidos no Estado do Ceará com objetivos semelhantes. A título de exemplo, o Magister foi uma ação planejada pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc), desenvolvido no período de 1995 a 2006, no qual envolveu-se a participação das universidades cearenses – Uece, UFC, UVA e Urca –, com o intuito de habilitar os professores leigos que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino (Diógenes, 2009).

Refletir sobre o programa de formação de professores pedagogos – Pedagogia em Regime Especial, da UVA –, faz-se pertinente, pois possibilita tecer uma reflexão sobre as implicações desses cursos para a profissionalização dos professores leigos. Esta modalidade de formação causou muita repercussão na época do seu desenvolvimento, levantando muitos questionamentos acerca da sua qualidade, da pertinência do currículo diferenciado e da reduzida duração do curso em relação aos demais cursos regulares de formação de professores, especialmente porque o referido programa foi ampliado para outros interessados que, não necessariamente, estavam no exercício da docência, bem como para outros cursos de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento.

Ainda que tenha tido repercussão nacional, em pesquisa preliminar realizada no dia 10 de agosto de 2020, com os descritores ‘licenciatura curta’ e ‘Universidade Estadual Vale do Acaraú’ no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<sup>4</sup> Professores polivalentes são aqueles que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, habilitados pelo curso de Pedagogia, e que lecionam diversas disciplinas.

(BDTD), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), não foram encontradas pesquisas que abordassem esses cursos diplomados pela UVA.

Outrossim, é pertinente discutir acerca dessas formações curtas ofertadas pela UVA, considerando suas especificidades e abrangência, bem como sua possível eficácia e sua importância histórica na formação de professores leigos. As reflexões que esta temática provoca fizeram emergir algumas inquietações, que fomentaram a elaboração do problema de pesquisa: Em quais aspectos a formação em Regime Especial, ofertada pela UVA, supriu as necessidades formativas dos professores leigos? Quais as especificidades dos cursos de formação de professores de curta duração? Quais os limites e as possibilidades dessa formação?

Ante estas questões, emergiu o problema central dessa pesquisa: Como as professoras graduadas em Pedagogia, por intermédio da licenciatura curta ofertada pela UVA, perceberam essa formação no contexto da atuação docente?

Ao refletir sobre essa questão, este estudo teve como objetivo compreender como o programa de formação de professores pedagogos em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) reverberou profissionalmente na vida de educadoras leigas na cidade de Fortaleza, sob a perspectiva das licenciadas. Em consequência, lançou-se lume ao contexto desse processo formativo, sua abrangência no Estado cearense, possibilidades e percalços formativos, desde a análise narrativa de três professoras que participaram do programa.

Em relação à abordagem, utilizou-se a pesquisa qualitativa, por trabalhar com narrativas que consideram os sujeitos em seus contextos de vida real, ou seja, nuances particulares na interface com vivências coletivas, que consideram as subjetividades das professoras (Leão, 2013). Essa natureza de estudo, no entanto, valoriza uma análise mais aprofundada do objeto, considerando as particularidades e detalhes que não são possíveis de serem captadas e consideradas em pesquisas macrossociais (Minayo, 2013). Metodologicamente, os dados foram coletados e analisados na perspectiva (auto) biográfica, para a qual utilizou-se como instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas com as professoras, posteriormente discutidas à luz da (auto)biografia (Souza, 2004; Maffioletti; Abrahão, 2004; Gaspar; Pereira; Passeggi, 2013), o que possibilitou a realização de uma leitura contextualizada da realidade formativa a partir das memórias docentes (Le Goff, 2003; Ricoeur, 2007), como será melhor explicitado mais adiante, na seção específica para discorrer sobre a metodologia.

No que concerne à sua organização, este artigo está subdividido em cinco seções, a saber: “Introdução”, em que se apresenta o tema em estudo, o problema e o objetivo da pesquisa, bem como sua relevância e arranjo; “Formação docente em regime especial: compreendendo o contexto de criação do programa”, que explana o referido programa, demarcando a sua concepção, abrangência e relevância, bem como algumas fragilidades críticas tecidas; “Metodologia”, na qual se descreve o percurso investigativo e seu amparo teórico-metodológico; “Resultados e discussão”, onde se apresentam as narrativas das professoras e fomenta-se a análise crítica e reflexiva; e “Considerações finais”, espaço em que se retoma o problema e objetivo da pesquisa para respondê-lo

mediante a compilação dos principais achados e suas discussões, salientando, inclusive, as limitações e sugestões para estudos futuros.

## **FORMAÇÃO DOCENTE EM REGIME ESPECIAL: COMPREENDENDO O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA**

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, foi um marco importante para o início das políticas desencadeadas com o intuito de promover mudanças nos quadros sociais a partir da educação. “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 48). Nessa perspectiva de influências internacionais no setor econômico e político, as ações do Banco Mundial, na década de 1990, representaram investimentos expressivos na América Latina, sobretudo no Brasil, dando o tom e a direção das políticas para a educação, conforme explica Vieira (2012, p. 34):

As iniciativas de política educacional desenvolvidas com recursos desse organismo são as mais diversas. Envolve desde investimentos em construções e reformas escolares – aquisição de equipamentos e materiais didáticos [...]. Parcela desses recursos também é investida em formação de pessoal, incluindo gestores educacionais e professores. Independentemente de uma análise mais aprofundada, os elementos acima referidos evidenciaram que também o Banco Mundial exerce o protagonismo na formulação de políticas educacionais desenvolvidas por diferentes instâncias governamentais brasileiras. Consequentemente, as políticas de formação recebem algo desses influxos.

Como bem pondera a autora, os investimentos de um organismo financeiro internacional exerceram influência direta no modo de promover a educação formal no Brasil, sobretudo após a promulgação da LDB nº 9394/96, que estabelecia metas a serem cumpridas e previa a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), materializado um pouco depois por meio da Lei de nº 10.172/2001. No tópico intitulado *Formação dos professores e valorização do magistério*, a meta 18 determinava 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” (Brasil, 2001). Essa determinação motivou governos, em articulação com as instituições de Ensino Superior, a criarem suas estratégias de ação, com o mote de licenciar professores leigos e cumprir esse dispositivo.

Nos Estados brasileiros, em especial no Ceará, a situação educacional exigia medidas imediatas por parte do poder público, uma vez que o Estado estava imerso em um quadro educacional precário, pois, além dos altos índices de analfabetismo, havia um número elevado de docentes em exercício sem a devida formação (Brasil, 2000), chamados de professores leigos, o que possivelmente agravava a precarização da educação.

Há, no entanto, que se ponderar acerca das acepções do termo professor leigo, uma vez que apresenta significados distintos quando se considera as leis educacionais que regiam o país. Outrora, leigo era o professor não formado no curso normal (Ceará, 1998). Já com a promulgação da LDB nº 9394/96, no que dispõe o artigo 87, § 4º, “Até o

fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996), fato que colabora para uma modificação em relação à compreensão desse construto, tornando leigo aquele docente que não possuía formação no Ensino Superior ou que não apresentasse escolaridade mínima compatível ao nível em que atuava (Chapani, 2011).

Diante da situação apresentada, o Conselho de Educação do Ceará emitiu o Parecer de nº 994, no ano de 1998, convocando a participação das universidades cearenses para uma empreitada formativa. A UVA destaca-se entre as demais instituições pelo fato de rapidamente se dispor a promover formação específica para atender a esse escopo:

A Universidade Estadual Vale do Acaraú, face à conclamação feita pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação e o Presidente do Conselho dos Reitores das Universidades Cearenses diante do contingente [...] de professores existentes nos sistemas do ensino Estadual e Municipais, para que se instalasse no Ceará uma verdadeira cruzada, destinada a habilitar esses professores leigos, assumiu essa missão e vem concitando as demais universidades e instituições de ensino superior para nela se engajarem, por considerar esta tarefa uma contribuição da mais alta relevância não só para a educação, como também para a prosperidade e o desenvolvimento sustentável do Ceará (Ceará, 1998).

A convocação visava a ampliar, de maneira rápida, o contingente de professores com formação em nível superior que estavam atuando no magistério da rede pública sem a devida qualificação prevista em lei. Para isso, ponderou-se a necessidade de constituir um programa especial que considerasse a formação em serviço e a experiência prática já adquirida dos profissionais em efetivo exercício do magistério, com vistas a regularizar a situação de mais de 62.000 professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), é possível visualizar, no Censo Escolar do ano 2000, os dados referentes à Educação Básica no ano de 1996, no que concerne à formação dos professores.

Tabela 1 – Professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no Ceará por nível de formação

Nível de atuação	Com nível superior	Professores leigos	Total
Educação Infantil	432 (3,2%)	13.001 (96,8%)	13.433
Ens. Fund. (1ª a 4ª série)	2.816 (6,6%)	39.675 (93,4%)	42.491
Ens. Fund. (5ª a 8ª série)	9.777 (49,6%)	9.948 (50,4%)	19.725
<b>Total</b>	<b>13.025</b>	<b>62.624</b>	<b>75.649</b>

Fonte: Brasil (2000).

Quase 63 mil professores em exercício, no Ceará, não possuíam formação em nível superior, em detrimento de apenas 13.025 formados. Este número representava um atraso cultural-pedagógico (Costa, 2001), o que justificaria o propósito da criação do programa de licenciatura em regime especial para habilitar esses professores. Nessa direção, Costa (2001, p. 96) afirma que

o Conselho de Reitores das Universidades Cearenses – CRUC e o Conselho de Educação do Ceará lançaram em janeiro de 1997, um programa de capacitação docente para de forma intensa titularem essa grande massa de professores em situação irregular.

A criação do programa concebeu numa modalidade de formação aligeirada que voltava-se para os professores em efetivo exercício que já possuíam o nível médio (segundo grau completo), e levava em consideração a experiência em docência que esses professores já desenvolviam em sala de aula para justificar uma formação rápida, que praticamente dispensava as disciplinas de estágios, por considerar a prática do professor o suficiente para suprimir tais disciplinas. Ainda que não fosse a formação usual, esse aligeiramento era justificado, segundo o professor Manassés Claudino Fontelles, na época, reitor da Uece, pelo fato de que “por meios convencionais, precisaríamos de 20 anos para qualificar todos os professores leigos do Ceará, presumindo-se que a cada ano fossem qualificados 1000 deles” (Fonteles, 1999, p. 37).

Assim, nessa perspectiva, demoraria muito tempo para qualificar os professores e a lei estipulava o prazo de dez anos, contados a partir do ano de 1997. Somando-se a isso, havia o fato de que a Constituição de 1988 garantia estabilidade aos funcionários públicos (municipais, estaduais e federais) que tivessem mais de dez anos de exercício no cargo, de modo que boa parte dos professores leigos cearenses eram servidores efetivos que não poderiam ser demitidos e, na contramão, precisavam cumprir a nova lei formando-se em até dez anos. À vista disso, entendeu-se a formação do professor como um direito adquirido, que apresenta parte indispensável para o exercício efetivo da profissão.

Avaliada como uma circunstância de caráter emergencial, haja vista que o contexto do Ceará o revelava como um dos estados brasileiros mais atrasados em relação aos níveis de escolarização e formação dos professores da Educação Básica, a UVA, tendo por base as exigências advindas da então nova LDB 9394/96, promoveu essa formação em massa. Para compor esses Cursos de Pedagogia em Regime Especial, a universidade elaborou uma matriz curricular em consonância com a Resolução nº 2, de 26/10/1997, que em seu artigo 3º determinava:

[...] a estrutura curricular fora articulada visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem, abordando conteúdos curriculares sequenciais, tendo como ponto centralizador os problemas concretos enfrentados pelos professores-alunos na prática de ensino.

Nessa proposta, a intencionalidade era enfatizar a promoção do conteúdo, que, de modo geral, seria a questão que estruturaria a fundamentação legal do curso, investindo em formação teórica, alegando considerar a experiência prática previamente existente, ainda que esta fosse desprovida de uma epistemologia da prática (Therrien, 2014). Em decorrência, esses cursos tinham como característica principal a carga horária reduzida, compostos por disciplinas que pudessem agregar teorias à prática dos professores em exercício. As aulas eram presenciais, “realizadas nos finais de semana e férias durante dois anos nos municípios do interior, ou o curso noturno realizado todas as noites na capital” (Figueiredo, 2014, p. 95).

Dessa forma, o currículo era composto por 20 disciplinas, distribuídas em uma carga horária de 1.065 horas. Assim, Figueiredo (2014, p. 95), aponta que

As disciplinas obrigatórias contemplavam conteúdos considerados indispensáveis à formação básica do profissional fixada pelo Conselho Nacional de Educação (currículo mínimo) e pela UVA, abrangendo fundamentos teóricos cuja compreensão é necessária para a docência (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Legislação do Ensino, Metodologia Científica), além das didáticas e conteúdos específicos por áreas de estudos (Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais).

Ao currículo, era agregada a obrigatoriedade do estágio supervisionado, no entanto, este poderia ser realizado paralelamente ao curso das demais disciplinas, na própria sala de aula em que o professor atuava. Dessa maneira, cada aluno-professor, poderia realizar seu estágio de docência na própria turma em que ensinava, sendo acompanhado por um professor responsável, destinado pela própria universidade (Figueiredo, 2014).

Por ter se constituído um curso com a carga horária reduzida em relação aos cursos regulares, que não previa formação continuada, dentre outros aspectos, recebeu muitas críticas. A efetivação desses cursos, porém, com o intuito de sanar o problema da formação docente, ainda que apresentasse lacunas formativas, discutidas mais adiante, representou para muitos professores leigos a possibilidade de continuar na profissão de maneira regular e, em alguns casos, o estímulo necessário para empreender outros processos formativos subsequentes.

## METODOLOGIA

Partindo da inquietação acerca de como as professoras graduadas em Pedagogia, por intermédio da licenciatura curta ofertada pela UVA, perceberam essa formação no contexto da atuação docente, era necessário ouvir as docentes no que concerne às suas experiências formativas. Em decorrência, optou-se por uma pesquisa (auto)biográfica de formação, pela possibilidade de coletar e analisar as histórias de vida e profissionalização de professoras (Stascxak; Santana, 2019) que vivenciaram a educação superior nos cursos de licenciatura curta promovidos pela UVA. Essas histórias de pessoas comuns, que foram oralizadas, gravadas, transcritas e textualizadas, “apresentam a dupla dimensão de serem ao mesmo tempo fonte de autoformação e reflexão sobre a própria identidade” (Maffioletti; Abrahão, 2016, p. 43), o que, neste contexto, representa o objeto de estudo para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa (auto)biográfica, por trabalhar com narrativas, é entendida como ambiente para autoexpressão. Essa narrativa de si “remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (Souza, 2004, p. 72). Desse modo, o ato de pesquisar/contar/reproduzir a história de uma vida exprime, ainda, a possibilidade de que outras vidas poderão ser influenciadas de algum modo pela experiência individual compartilhada, pois na vida em sociedade o singular encontra-se indissociável do coletivo (Fialho; Santos; Sales, 2019).

É pertinente ressaltar que a pesquisa (auto)biográfica possibilita não apenas ampliar a compreensão do pesquisador e leitor sobre uma dada realidade, mas, também, momentos autoformativos para os sujeitos participantes dessas pesquisas, no caso, as professoras licenciadas pela UVA, alçadas a protagonistas da própria história, ao adentrarem em um processo de ressignificação da profissão, da prática que recorre às próprias memórias (Souza Maria; Fontoura, 2018).

Nesse caso, a memória dos sujeitos é sempre recorrente no processo de contar uma história ou parte dela, pois se consagra como atualização do passado (Xavier *et al.*, 2020). É uma forma de consciência que permite ao indivíduo ter noção dos próprios atos (Ricoeur, 2007, p. 138). Segundo Le Goff (2013, p. 390), “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente ao qual a memória está ora atrasada, ora adiantada”. Tornar evidente as memórias de formação de professoras e as suas subjetividades, a partir das suas experiências, torna-as corresponsáveis pelas transformações individuais (Pena, 2017), bem como pelos processos que ocorrem nos contextos mais amplos, ou seja, na coletividade.

Não se busca uma memória verdadeira e perfeitamente retratada, pois se reconhece que ela é permeada por lembranças e esquecimentos, no entanto, analisar tais elementos é o que torna rico o trabalho com memórias. Sobre o processo de revisita ao passado por meio da memória, Silva e Machado (2015, p. 19) explicitam que o sujeito

Revive seu passado no/e a partir do momento presente, rebuscando as lembranças guardadas de tempos idos, bem como os esquecimentos, deixando-nos a certeza de que as reminiscências são impregnadas dos achados das memórias, distinguidos e destacados como importantes em uma jornada de reinvenção do passado.

Neste sentido, a metodologia (auto)biográfica apresenta-se como vantajosa, por possibilitar e “propiciar um olhar a partir da experiência dos sujeitos de debruçarem-se sobre seus processos formativos, em um ato contínuo de lembrar, selecionar e expor o que expressa suas aprendizagens” (Gaspar; Pereira; Passeggi, 2013, p. 1). Esse movimento de lembrar o vivido abre espaço para agregar elementos, a fim de ressignificar o passado e o momento presente e, ao mesmo tempo, possibilita ampliar a compreensão da história da educação numa perspectiva microsocial (Loriga, 2011), que considera nuances de contextos específicos, no caso, da formação de professores na história da educação no Ceará (Fialho; Carvalho, 2017).

A escolha das professoras colaboradoras, que narraram suas experiências formativas (auto)biográficas, deu-se a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial da UVA; ter concluído o curso entre os anos de 1997 a 2004, período em que o programa estava em funcionamento; estar ainda no exercício da profissão docente, para que houvesse tempo hábil após a formação em nível superior para observar mudanças no contexto formativo. Como a maior parte das professoras com essas características já eram aposentadas, não foi fácil localizar possíveis participantes, no entanto, foram localizadas três professoras que estavam em conformidade com os critérios preestabelecidos, e todas aceitaram participar do estudo.

A coleta dos dados deu-se por meio das entrevistas – gravadas em equipamento digital, transcritas na íntegra, validadas pelas professoras e textualizadas –, que foram realizadas, individualmente, no campus da Uece, em Itaperi-Fortaleza, entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Elas seguiram um roteiro com questões semiestruturadas, que foi respondido em um encontro com cada uma das três participantes, para que se pudesse coletar seus relatos, mantendo o devido cuidado para, logo após, realizar a validação. Contemplou-se as seguintes questões: 1) Como foi o ingresso no curso de formação de professores em Regime Especial da UVA?; 2) Quais foram os pontos positivos e os pontos negativos desse curso?; 3) Quais as disciplinas do curso que tiveram mais relevância para a sua formação profissional?; e, 4) Quais as principais contribuições da formação em regime especial para a sua vida profissional?

Importa salientar que esta pesquisa faz parte do projeto “Educação e Educadoras Cearenses do Século XX: práticas, leituras e representações”, e que foram respeitados os aspectos éticos quanto às pesquisas que envolvem seres humanos. Dessa maneira, o estudo possui autorização prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará e do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CEP – Parecer n. 60.923/2014), sendo que todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicitou o escopo da pesquisa, a metodologia utilizada, a forma de participação (voluntária), os possíveis riscos, a forma de divulgação científica dos resultados, a preservação de anonimato, etc. A fim de assegurar o anonimato das entrevistadas, foram utilizados nomes fictícios: Laura, Ester e Ana.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três professoras entrevistadas haviam cursado o pedagógico antes de ingressar no nível superior por meio do regime de formação especial, o que se pode inferir que, apesar de serem consideradas leigas nos dados da política estadual do Ceará, já haviam cursado uma formação específica para a docência, ainda que não correspondesse ao nível superior, ao ingressarem no programa de Licenciatura Curta da UVA. As docentes afirmaram, no entanto, que seus primeiros anos de atuação na docência foram como professoras sem qualquer formação em escolas da Educação Básica em Fortaleza, ou seja, eram professoras leigas, que já ministravam aulas, e que posteriormente buscaram a formação nas escolas normais, concluindo o nível médio (segundo grau), mas que não haviam ingressado na educação superior.

Suas histórias entrecruzaram-se de várias formas, pois eram professoras leigas, que buscaram o curso normal para melhorar sua qualificação e, posteriormente, viram-se obrigadas a ingressar na educação superior, percebendo esta exigência não como um fardo, mas, como uma possibilidade formativa possível de ser conciliada com suas jornadas de trabalho. Para as professoras, o curso representou oportunidades distintas. Assim, Laura descreve:

Eu já trabalhava na época. Foi naquela lei, que a gente só podia estar na sala se tivesse a graduação, porque eu já tinha o pedagógico. Eu cursei no São Rafael, o Ensino Médio até o quarto pedagógico e como ia precisar, e eu já estava no ramo. Já trabalhava no Medalha dois expedientes [...] aí eu fui fazer. Até para conseguir continuar trabalhando, né? (Laura, 18/11/17).

Laura infere que a formação era uma exigência dada pela LDB n. 9394/96, instituindo, a partir de então, um prazo para que os professores em exercício obtivessem uma Graduação em nível superior. O ingresso no programa “foi mediado por uma imposição legal e inclusive sob a ameaça de futura demissão ou rebaixamento salarial” (Figueiredo, 2014, p. 163), representando, assim, uma imposição e, ao mesmo tempo, uma oportunidade formativa, visto que não precisariam submeter-se aos rigorosos processos seletivos (vestibulares) das universidades locais e poderiam cursar a Licenciatura em dias e horários compatíveis com o horário de trabalho nas escolas.

Ester explica como o Regime Especial possibilitava uma facilidade para ingressar no nível superior, se comparado aos convencionais processos seletivos das universidades públicas:

Na época, quando eu fiz o pedagógico, entrei no ensino médio porque eu queria ser professora desde sempre. [...] E eu queria ingressar nisso e quando terminar procurar uma faculdade. Mas naquela época tinha muito essa coisa de vestibular. [...]. Quando eu terminei o pedagógico, era o auge da UVA. Na época, quem era servidor público da educação tinha que se formar para continuar em sala de aula. Como foi aberto a qualquer pessoa, eu pensei agora é minha vez, não vou perder tempo com vestibular convencional (Ester, 25/11/17).

O fato de haver uma seleção especial aberta aos professores das redes estadual e municipal de ensino representou, para muitos, uma oportunidade de ingressar em uma universidade de forma facilitada, uma vez que os vestibulares nas universidades convencionais eram mais concorridos, significando, para alguns, uma barreira intransponível. Já para Ana não foi somente a maior facilidade no ingresso, mas a curta duração do curso o ponto que lhe chamou a atenção:

O processo foi mais de oportunidade mesmo, dois anos [...]. Como eu lhe falei, eu era muito nova porque aos 16 anos eu já comecei a trabalhar, minha carteira foi assinada com 18 anos e aos 20 eu já tinha 2 anos de experiências comprovada, então eu fiz a seleção, pois era exigência a gente levar uma declaração, era um dos documentos para a inscrição. E aí fiz a prova e fui muito bem sucedida (Ana, 2/12/17).

A fala da professora Ana traz à tona um dos pontos que recebeu inúmeras críticas no programa de formação, inclusive o que lhe confere à denominação de Licenciatura Curta ou Licenciatura breve. O tempo reduzido de duração do curso – apenas dois anos –, ao invés dos tradicionais quatro anos, suscitou questionamentos que colocava em dúvida a qualidade da formação (Fialho; Carvalho; Santos, 2020). Na contramão, para as professoras em formação que não tiveram a oportunidade de vivenciar a formação regular, elas não duvidavam da qualidade do curso. Ademais, o defendiam, porque significava uma oportunidade ímpar para elas, pois a partir dele poderiam continuar em sala de aula no exercício da profissão e, mesmo precisando adequar-se à lei vigente, não conseguiam ingressar nas universidades por meio dos vestibulares e permanecer no curso conciliando-o com o trabalho apenas com a oferta regular.

Para mim, foi muito bom. Eu tive sorte. Todo mundo na época falava que a UVA, era “fez, passou e pronto”, mas no meu núcleo, que era no Salesiano, foi muito bom. Os professores eram muito bons. Tanto a parte prática como a parte teórica foram muito boas, muito bem trabalhadas (Laura, 18/11/17).

Sobre a duração do curso, ante a urgência de formar os professores, a fala de Laura vai ao encontro da compreensão de Soares (1999, p. 25), que declara que aproveitar a prática das docentes era viável para justificar a formação aligeirada, fundamentada na relação entre teoria e prática:

Este curso se caracteriza como uma experiência educacional inovadora na área da formação dos professores para o ensino fundamental - séries iniciais, com duração de dois anos, cumpridos em 2.665 horas-aulas, integrando formação acadêmica com formação em serviço, acabando ou, pelo menos, diminuindo consideravelmente a dicotomia atualmente existente entre teoria e prática.

Na opinião dos grupos que teciam críticas ao programa da UVA, um dos motivos questionados era o excesso de facilidades – para o ingresso e sua conclusão –, pois os professores, mesmo com pouco empenho, adquiriam o diploma em nível superior. Conforme essas declarações, Figueiredo (2014, p. 183) enfatiza:

Na visão dos grupos que criticavam o programa não estava havendo estes investimentos por parte dos professores leigos, pelo menos em nível compatível ao retorno de um título universitário, afinal os professores leigos ingressaram na universidade sob a guarda de uma lei, através de vestibulares direcionados para eles, portanto facilitados. Realizaram um curso com duração menor que o tradicional e custearam a participação com ajuda de recursos públicos, mas iriam obter os mesmos benefícios que o diploma das outras graduações confere.

Questionava-se o fato de os cursos de curta duração (dois anos) não possuírem a mesma qualidade dos cursos regulares (quatro anos). Ademais, muitos dos alunos do Regime Especial não haviam optado pela formação, mas foram obrigados a realizar o curso, e por isso não se dedicavam o suficiente (Figueiredo, 2014). Somando-se a isso, havia o fato de que a maioria dos professores assumiam uma tripla jornada, tendo que estar em sala de aula após um cansativo dia de trabalho, ou, em situação não menos complicada, nos interiores do Estado, abrindo mão das suas férias e finais de semana para estar em sala cursando a licenciatura curta.

Talvez, de fato, o nível dos alunos ingressantes e a qualidade dos cursos regulares e curtos pudessem ser diferentes, mas, mesmo ante as adversidades formativas e aos questionamentos no que concerne à qualidade do curso temporalmente abreviado, para as ex-alunas entrevistadas, a formação foi válida. Ester e Ana externam esse pensamento:

Eu gostei do curso. Parte do que eu sei, do que eu faço [...] devo a ele. Eu não sei se estar em sala de aula paralelo à graduação me favoreceu, não sei se o meu desejo de ser professora e fazer parte dessa loucura (risos) favoreceu, mas o curso da UVA, mesmo em Regime Especial, mesmo em pouco tempo, foi um curso que realmente me deu suporte para estar em sala de aula. Eu não tenho o que dizer (Ester, 25/11/17).

Como meu pólo ficou na UFC, todos os nossos professores eram dali mesmo, então, assim, a parte teórica e a parte prática era muito casadinha e fluía, a nossa turma fluía. A metade das pessoas que estavam na turma, estava no mesmo porte que eu, já tinha mais de dois anos de experiência, eu não sei se isso contribuiu também para a evolução dessa turma, tanto que hoje boa parte ainda permanece na Educação (Ana, 2/12/17).

As narrativas das entrevistadas são marcadas pela unanimidade quando o assunto é a importância dessa formação para suas vidas profissionais, especialmente porque continuariam na docência sem o suporte teórico e a orientação prática fomentada no curso. Isso significa que, mesmo em tempo reduzido, puderam ampliar seus conhecimentos para aperfeiçoar a práxis educativa.

Faz-se pertinente enfatizar, ainda, alguns pontos negativos elencados pelas três interlocutoras desta pesquisa. Suas experiências em sala de aula, bem como sua formação anterior, forneceram-lhes elementos para que fosse possível elaborar análises sobre seus percursos formativos, percebendo, assim, as fragilidades do programa do qual fizeram parte. Em seus relatos, as professoras especificaram aspectos referentes à proposta curricular, à priorização da teoria em detrimento da prática, às falhas na comunicação entre as coordenações e seus respectivos polos e questões relacionadas ao baixo desempenho de alguns professores que ministraram disciplinas no curso.

Graças a Deus eu não tenho assim um ponto negativo [...] Tenho! O currículo, porque eu acho que faltaram algumas coisas [...] (Laura, 18/11/17).

Em relação às disciplinas, poderiam ser utilizadas aquelas disciplinas que favorecessem mais a prática, como as pedagógicas [...] em relação à educação [...] a questão da prática em si mesmo. Aquele “miudinho” do dia a dia e o que eu estou tendo dificuldade hoje poderia ter sido mais bem contemplado (Ester, 25/11/17).

Um pouco pela falta de comunicação entre a coordenação e o polo em que eu estudava. A questão, às vezes, da demora de retorno de nota e alguns professores, alguns, muito poucos, [...] que não contribuíram naquela temática. Mas como eu lhe falei, não sei se foi realmente sorte ou destino, mas todos os meus professores eram da UFC, e isso foi muito bom (Ana, 2/12/17).

Percebe-se que as interlocutoras entenderam, como fragilidade nas suas formações, a inexistência de disciplinas voltadas para a prática pedagógica, em detrimento de disciplinas que contemplam apenas as teorias que embasam a educação. Faz-se necessário, portanto, o reconhecimento de que a formação deve estar relacionada ao contexto da sala de aula e às suas especificidades (Jardilino; Sampaio, 2019). Considerar que elas já sabiam dos conhecimentos práticos não foi prudente, porque muitas adotam uma prática empírica desprovida da epistemologia da prática, ou seja, da práxis consciente e crítica.

A supressão dos estágios supervisionados – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Coordenação, gestão – mediante as suas atuações em sala não possibilitavam a observação e a vivência de práticas diferenciadas, sob outros prismas, o que as levavam a continuarem reproduzindo as mesmas práticas que já empreendiam, na maioria dos casos, tradicionais e baseadas na alfabetização sintética. Nesta, valoriza-se a correspondência entre o som e a grafia, oral e escrita, mediante uma aprendizagem por meio de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, na qual o indivíduo é capaz de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral, acarretando dificuldades de compreender e criar textos (Fialho; Carvalho; Santos, 2020).

Outro aspecto relevante é a contratação dos professores para ministrar aulas nesses cursos. De acordo com Costa (2001, p. 104), “não há critérios de seleção definido, ficando sob a responsabilidade das inúmeras coordenações a melhor forma

de selecionar o seu quadro docente, o que foge aos padrões até então estabelecidos pela universidade”. Sendo este um aspecto que compunha o rol das fragilidades do programa, pois, como mencionado por Ana, docentes que lecionavam na capital, na UFC, por exemplo, não eram os mesmos que se submetiam a viajar para o interior nas férias e finais de semana, o que gerava um desnível não apenas em relação ao curso regular, mas dentro do próprio programa.

Os professores que atuavam nos distintos polos eram contratados por serviços prestados, sem o estabelecimento de vínculos trabalhistas (Costa, 2001). Assim, os polos da capital conseguiam contratar professores mais bem qualificados para ministrar as aulas, uma vez que o interior demandava deslocamento do docente, o que tornava o trabalho menos atrativo.

Ao serem questionadas acerca das disciplinas que mais favoreceram o trabalho que já desenvolviam em sala de aula e qual a pertinência do processo formativo ofertado pela UVA, as professoras apresentaram respostas similares, uma vez que as disciplinas relacionadas à didática e à aprendizagem da criança foram recorrentes nas falas das três.

Para mim, foram as psicologias da aprendizagem [...] e as didáticas, também foram boas, mas a psicologia talvez porque eu senti que tinha mais afinidade por gostar. Você trabalha muito as dificuldades das crianças (Laura, 18/11/17).

Metodologia do trabalho científico e psicologia da infância. Essas disciplinas foram extremamente significativas. Assim como a didática a qual ajudou no aperfeiçoamento da minha prática. São disciplinas que até hoje são suporte para o meu trabalho (Ester, 25/11/17).

A disciplina de Didática que foi dada por uma professora da UFC a qual tenho contato até hoje, foi uma disciplina maravilhosa [...]. A outra foi uma disciplina relacionada à metodologia, ao lúdico, ao brincar. Não vou saber agora o nome (Ana, 2/12/17).

Observa-se que, ao contrário da valorização das disciplinas teóricas que os idealizadores do projeto inferiam faltar, foram justamente as disciplinas mais voltadas à prática docente as que mais chamaram a atenção das professoras. Isso corrobora com a assertiva de que a parte prática do currículo continuava essencial, mesmo que as professoras já atuassem na docência. Segundo Gatti (2016), “nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase nas práticas de como ensinar – algo que não ocorre nas faculdades”. Essa lacuna, demonstrada nas formações, independente de ser em Regime Especial ou Licenciatura Plena, era acentuada na Pedagogia de curta duração.

Ainda que o objetivo do curso previsse articular teoria e prática e, nessa inter-relação, formar os docentes para a autonomia e, principalmente, para que pudessem desencadear discussões sobre o trabalho social que o professor deveria desenvolvê-lo, ultrapassando os limites da sala de aula (Figueiredo, 2014), na prática, o processo formativo trazia em seu bojo uma dicotomia entre teoria e prática.

Pimenta (2015, p. 83) aponta que o processo formativo compreende “[...] estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora”. A

partir desse olhar, a formação humana, enquanto aspecto que depende da interação entre os indivíduos, deve transcender a mera transposição do conhecimento (Pimenta, 2018), uma vez que a práxis ocorre a partir da reflexão da prática pautada na teoria, reciprocamente. É salutar, portanto, destacar que essa busca pela legitimidade pautada na fundamentação teórica constitui-se como uma forma de o professor conceber sua autonomia profissional (Bego, 2016). Não se observou, todavia, narrativas que relatassem o caráter crítico, social ou humanístico da educação, pois, mesmo objetivando suprir a carência teórica dos professores, a formação parecia estar voltada para o praticismo pedagógico e para o atendimento às determinações internacionais.

Por fim, diante do questionamento sobre as contribuições do curso Pedagogia em Regime Especial da UVA, as falas das professoras demonstraram satisfação, por ser uma oportunidade de qualificação das suas atuações docentes:

Não é só a questão de ter um diploma, porque o diploma muitas vezes a pessoa termina, guarda na gaveta e esquece. É mais assim em termos de tudo o que ele trouxe para mim, para me reciclar, me renovar. Pegar meus conhecimentos prévios juntar aos novos e fazer a interação desses conhecimentos e isso reflete na minha prática, então isso foi maravilhoso até porque essa busca pela transformação das nossas práticas tem que vir a todo o momento, buscar mesmo (Laura, 18/11/17).

Não era um início, mas uma continuação da prática. Até hoje eu continuo usando as coisas que eu aprendi na UVA. Eu vinha naquela caminhada da educação como professora auxiliar aprendendo, observando, lidando com conflitos, entendendo aqueles momentos, mas quando ingressei na Pedagogia, tipo, foi só bater o martelo. É isso aqui que eu quero para minha vida! É isso que eu vou fazer para sempre (Ester, 25/11/17).

Embora eu estivesse num período ainda muito... vamos dizer imatura, mas eu era muito curiosa e sou até hoje, então eu sempre tentava pegar a disciplina e aplicar na minha sala de aula ou levar, fazer um link. Eu queria sempre pegar essa metodologia que eu não tinha, ou melhor, desenvolvê-la porque no magistério realmente foi outro percurso, muito bom inclusive, parece que foi uma sequência. Esse andar que juntava a teoria à prática, talvez lá atrás eu não conseguisse enxergar o benefício do atrelamento entre as duas coisas enquanto eu estava vivendo o processo. E hoje eu trabalho com formação de professores. Eu trabalho com formação de professores há dez anos, eu faço esse link porque é algo que eu já venho fazendo há muito tempo (Ana, 2/12/17).

Laura relatou que o curso superior em Pedagogia em Regime Especial estimulou a sua qualificação, no intuito de valorizar os conhecimentos teóricos a partir da sua prática. Ester afirmou que a licenciatura possibilitou o desenvolvimento de sua identidade docente. Ana inferiu que, ainda que não possuísse maturidade na época para perceber os benefícios da formação, a vivência possibilitou o prosseguimento em outras formações e a possibilidade de valorizar a práxis pedagógica epistemologicamente.

Assim, a construção da práxis dá-se a partir da atitude da reflexão, e o ato de refletir possibilita repensar estratégias e conceber um renovado planejamento, que contempla as especificidades do meio de atuação docente. Nesse contexto, Therrien e Nóbrega-Therrien (2013, p. 625) apontam que “a integração de saberes e conhecimentos diversos constituem o cenário de formação de sujeitos profissionais e cidadãos”, que

fomenta para a necessidade da epistemologia da prática. Em suma, pode-se inferir que, mesmo ocorrendo de maneira aligeirada e com lacunas formativas, o referido curso contribuiu para a formação docente de professoras em serviço, o que não seria possível sem o fomento de um programa especial.

Importa reconhecer que o programa primou pelo fomento facilitado de educação superior a quem não tinha acesso à formação continuada, e exerceu influência direta na prática pedagógica das professoras que atuavam, muitas vezes, de modo intuitivo. Tal decisão convergiu ao entendimento de que o arcabouço principal está “nas relações sociais e a base epistemológica compreende a teoria como expressão da prática” (Martins; Romanowski, 2015, p. 142).

Dessa forma, as narrativas das professoras demonstraram que o curso foi significativo e oportuno, não apenas para o atendimento à lei, mas, especialmente, porque possibilitou a ampliação dos conhecimentos sobre a docência. Afinal, como enfatiza Tardif (2014, p. 39),

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Nesta perspectiva de apropriação de novos saberes, a Pedagogia em Regime Especial da UVA teve suas contribuições para o contexto educacional de Fortaleza-CE, com sua importância na formação dos professores cearenses. Nesse sentido, a fala de Therrien (2014, p. 2) contempla a ideia de que teoria e prática são interdependentes, pois perpassam intensas inquietações, bem como “as mediações nas compreensões e transformações do mundo da vida, é também constituinte do cotidiano da ação docente que ocorre em contextos situados e contextualizados”, o que faz desse processo formativo em questão um fator importante para que os professores leigos pudessem lidar com as demandas do cotidiano escolar.

A concessão de diploma em nível superior em Pedagogia com igual valor ao das licenciaturas regulares foi, porém, alvo de críticas, visto que a experiência prática que deveria ser considerada para a redução da carga horária destinada aos estágios foi aproveitada, sem considerar a impossibilidade de os alunos vivenciarem diferentes experiências de práxis educativa crítica, consciente e adequadamente contextualizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa problematizou como as professoras graduadas em Pedagogia, por intermédio da Licenciatura Curta ofertada pela UVA perceberam a formação recebida no contexto da atuação docente. Para responder a essa inquietação, desenvolveu-se um estudo (auto)biográfico, que teve como objetivo compreender como o programa de formação de professores pedagogos em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) reverberou profissionalmente na vida de educadoras leigas na cidade de Fortaleza, sob a perspectiva das licenciadas.

De tal modo, foi possível constituir uma narrativa histórica acerca do Programa de Licenciatura em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),

considerando o contexto da sua concepção, bem como os aspectos positivos e frágeis da formação ofertada na década de 1990. Percebeu-se que o Brasil, influenciado por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, como signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, assumiu o compromisso de qualificar a educação no país. Para isso, buscou investir urgentemente na qualificação dos profissionais dessa área, com apoio de fundos internacionais, com a intenção de atender metas pré-estabelecidas, tal como formar, em nível superior, 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, como rege a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Neste contexto, no Ceará, ante a solicitação do Presidente do Conselho Estadual de Educação e do Presidente do Conselho dos Reitores das Universidades Cearenses, houve uma mobilização das universidades desse Estado, com o objetivo de licenciar em nível superior mais de 62.000 professores do ensino infantil e fundamental, que atuavam sem a devida formação, sendo a UVA a instituição que diplomou e coordenou inúmeras turmas do curso de Pedagogia.

Essa ação formativa alterou significativamente o cenário educacional cearense, pois possibilitou regularizar a situação de inúmeros professores perante a determinação legal que exigia o nível superior para atuação profissional nessas etapas da escolarização, inclusive, fomentando a oportunidade facilitada para o ingresso na universidade e horário flexível condizente com a jornada de trabalho dos profissionais da educação. Ainda, mobilizou e incentivou profissionais a qualificarem-se em serviço, rompendo um ciclo de acomodação gerado pela falta de perspectiva e de possibilidades formativas.

Na contramão desses aspectos positivos, ao desenvolver tal formação mediante licenciaturas curtas, em metade do tempo dos cursos regulares, com a justificativa de aproveitar as práticas dos professores, incorreu-se em muitas fragilidades formativas. A principal diz respeito ao fato de não permitir que os docentes vivenciassem outras experiências de práxis pedagógicas exitosas, mantendo-os no seu rotineiro contexto de ensino majoritariamente constituído por práticas tradicionais, descontextualizadas e mnemônicas. Desse modo, não foi possível desenvolver com qualidade a epistemologia da prática, e houve dificuldade de os professores relacionarem a teoria, priorizada nos cursos, com suas práticas, visto que, por vezes, não eram sequer passíveis de articulação.

As narrativas das professoras egressas dos cursos de Pedagogia em Regime Especial ofertados pela UVA, participantes desta pesquisa, evidenciaram que a formação em estudo, ainda que tenha favorecido suas vidas profissionais, com a oportunidade de qualificação jamais adquirida se não fosse por meio do referido programa, fez-lhes sentir falta de um currículo melhor estruturado com disciplinas práticas, com vistas à qualificação de suas práxis.

Evidenciou-se, portanto, que esse processo formativo teve sua relevância, ainda que tenha sido permeado por algumas fragilidades, sendo a maior crítica a diplomação equiparada aos cursos regulares. Para as professoras entrevistadas, a formação em questão representou a ampliação de novas concepções de trabalho, de possibilidades de transformação das práticas e a aquisição de outros parâmetros pedagógicos, sendo esses os elementos-chave para que a Formação em Regime Especial ultrapassasse a conquista de um mero diploma exigido por lei.

Ressalta-se, todavia, que o estudo aqui realizado não permite generalizações, pois foi realizado considerando apenas uma cidade cearense, a capital Fortaleza, que contou com melhores condições formativas que as demais cidades do interior. Ademais, considerou as narrativas de apenas três professoras, por prezar pela qualidade dos relatos, em detrimento de aspectos quantitativos. Desse modo, sugere-se dar continuidade ao estudo dessa temática mediante a análise de outros contextos cearenses e de demais cidades brasileiras onde os cursos da UVA estiveram presentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Célio. Inovação e massificação. In: SOARES, José Teodoro (org.). *A formação do professor leigo: operação de guerra*. 2. ed. rev. e aum. Sobral: Edições UVA, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna. 2006.
- BEGO, Amadeu Moura. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 3-24, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/98>. Acesso em: jul. 2020.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Fragmentos autobiográficos: memória e formação contínua de professores. *Revista Contexto & Educação*, v. 16, n. 63, p. 107-118, 23 maio 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1201>. Acesso em: set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: jul. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: out. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). *Resolução CNE/CP Nº 2, de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica Censo Escolar 1998*. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486704](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486704). Acesso em: jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Censo Escolar*. 2000. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494489](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494489). Acesso em: ago. 2020.
- CEARÁ. *Parecer CNE/CP Nº 0994/98, de 21/10/1998*. Reconhece o Curso Especial de Formação Pedagógica Licenciatura Plena – em Regime Especial, (Esquema I), e o Curso de Pedagogia em Regime Especial – Licenciatura Plena (Esquema II), com as Habilitações Plenas em Construção Civil, Contabilidade e Custos, Saúde, Biologia, Matemática, e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (criados anteriormente pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA). Disponível em: <https://cearatransparente.ce.gov.br/attachments/52242ecb45582b09d4669a-9d2031e2aeb38f4e4c/store/ad4f383ff808eaf248c9817f72c7a10319c2544e0cfb9b9374c217d66cb7/parecer-994-98.pdf>. Acesso em: ago. 2020.
- CHAPANI, Daisi Teresinha. Habilitação de professores em serviço: até quando?. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 109-125, jun. 2011. ISSN 1982-5153. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37562/28855>. Acesso em: set. 2020.
- CONSÁLTER, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. *Educação & Formação*, v. 4, n. 1, p. 148-163, 9 jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/850>. Acesso em: out. 2020.
- COSTA, Frederico Jorge Ferreira. *Valorização do capital, universidade pública e formação docente*. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

- DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. *A política de formação de professores da educação básica no contexto da crise estrutural do capital: o caso MAGISTER/Ceará*. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3050>. Acesso em: jul. 2020.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; CARVALHO, Scarlett O'hara Costa. História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 22, n. 45, p. 137-157, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/992>. Acesso em: ago. 2020.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; SANTOS, Marília Carvalho dos. Práxis educativa das professoras alfabetizadoras de Cascavel – Ceará. *Revista Educação e Emancipação*, v. 13, n. 2, p. 151-180, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14942>. Acesso em: set. 2020.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; SALES, José Albio Moreira de. Pesquisas biográficas na história da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743>. Acesso em: set. 2020.
- FIGUEIREDO, Silvana Maria Aguiar de. *A representação social do programa "Pedagogia em Regime Especial": análise das ressignificações profissionais e pessoais dos professores*. Fortaleza: INESP, 2014.
- FONTELES, Manassés Claudino. A UECE e o professor leigo. In: SOARES, José Teodoro (org.). *A formação do professor leigo: operação de guerra*. 2. ed. rev. e aum. Sobral: Edições UVA, 1999.
- GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, A. Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: metodologia e práticas de formação. In: JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN, 4., 2013, país Vasco. *Anais [...]*. País Vasco, 2013. Disponível em: <https://historiasdevida2013.wordpress.com/>. Acesso em: ago. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. Nossas faculdades não sabem formar professores. [Entrevista cedida a] Flávia Yuri Oshima. *Revista Época*, Rio de Janeiro, 06/11/2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: jul. 2020.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 180-194, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848>. Acesso em: ago. 2020.
- LEÃO, Débora Ortiz de. Memórias e saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. *Revista Contexto & Educação*, v. 18, n. 70, p. 27-46, 22 maio 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1142>. Acesso em: set. 2020.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LORIGA, Sabina. *O pequeno x: da biografia à história*. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção História e Historiografia).
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 1, p. 42-58, 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/maffioletti-abrahaio.pdf>. Acesso em: ago. 2020.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Didática, práticas de ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015. p. 141-153.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. *Educação & Formação*, v. 2, n. 1, p. 72-86, 2 jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/124>. Acesso em: out. 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015. p. 81-97.

PEMANTA, Selma Garrido. Prefácio. In: MELO, Geovana Ferreira. *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François et al. Campinas: Unicamp, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Robson Carlos da; MACHADO, Charliton José dos Santos. Memória e narrativas autobiográficas: subsídios metodológicos para pesquisas em história da educação. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages (org.). *(Auto)biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 19-32.

SOARES, José Teodoro (org.). *A formação do professor leigo: operação de guerra*. 2. ed. rev. e aum. Sobral: Edições UVA, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267>. Acesso em: ago. 2020.

SOUZA MARIA, Liliâne Sant'Anna de; FONTOURA, Helena Amaral da. Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação. *Educação & Formação*, v. 3, n. 2, p. 118-137, 2 maio 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/273>. Acesso em: ago. 2020.

STASCXAK, Francinalda Machado; SANTANA, Juliana Silva. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, v. 1, n. 2, 1º maio 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3512>. Acesso em: out. 2020.

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

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 17., 2014, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza-CE: Endipe, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endi2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?author=1806>. Acesso em: set. 2020.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. *Educação*, v. 38, n. 3, p. 619-630, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364013.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

XAVIER Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018.

XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; VASCONCELOS, José Gerardo; PINTO, Francisco Ricardo Miranda. Memória: abordagem teórico-conceitual. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, v. 3, n. 1, p. e313798, 14 set. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3798>. Acesso em: out. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: ALENCASTRO, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-44.

Autora correspondente:

Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará – Uece

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Fortaleza/CE, Brasil. CEP 60714-903.

E-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação  
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.