



ESTUDOS  
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

## Ensaio

Texto submetido em: 9 ago. 2021. Aprovado em: 27 set. 2021.

SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Centro Acadêmico do Agreste/UFPE: tecendo fios autobiográficos no chão dessa interiorização. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 49-78, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251376

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

# Centro Acadêmico do Agreste/UFPE: tecendo fios autobiográficos no chão dessa interiorização

*Academic Center in the Northeastern Agreste/  
UFPE: weaving autobiographical threads on this  
interiorization ground*

## **Neide Menezes Silva**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestra em Educação

*E-mail:* neide.msilva@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0001-6463-6559>

## **Kátia Silva Cunha**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Educação

*E-mail:* katia.scunha@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0001-9282-715X>

## **Resumo**

Nosso objetivo, neste ensaio, foi realizar um resgate autobiográfico da trajetória educativa cujos estudos e reflexões teóricas, vivenciados no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foram inspiradores. Buscamos demonstrar que esse percurso formativo é imbricado com a UFPE e possibilita a condição de sermos sujeitos autônomos e críticos. Precisamos pontuar que o primeiro *campus* de interiorização da UFPE, o Centro Acadêmico do Agreste, é palco de transformações sociais, econômicas e culturais de Caruaru, de cidades circunvizinhas e da sua população. A UFPE foi o campo de formação no mestrado e, agora, também no doutorado, bem como o lugar de atuação profissional como pedagoga de uma das autoras. Na história

da instituição, encontramos os fios que se mesclam à nossa e vamos tecendo os fios que constituem nossa identidade e profissionalidade. Nesse percurso reflexivo, buscamos aporte teórico em Cunha (2017), Gonçalves (2017), Nóvoa (2007), Roldão (2005), Scartezini (2017), Tardif (2002) entre outros. Este trabalho, de abordagem qualitativa, evidencia que, no percurso formativo, as dimensões pessoal e profissional estão imbricadas num processo de influência mútua na apropriação de saberes e fazeres próprios do exercício profissional. Além disso, também demonstra que a profissionalização fortalece os projetos coletivos mediante a reflexão sistemática da ação profissional. Assim, falar dessa imbricação pessoal e profissional com a UFPE/CAA é falar da importância desta universidade em termos geopolíticos e pessoais, dando novos significados à vida.

**Palavras-chave:** Percurso formativo. Autobiografia. Identidade. Profissionalidade.

## Abstract

Our objective, in this essay, was to do an autobiographical recall of an educational trajectory inspired by the studies and theoretical reflexions experienced at the Graduate Program in Contemporary Education (PP-GEduC), of the Academic Center in the Northeastern Agreste (CAA) of the Federal University of Pernambuco (UFPE). We seek to demonstrate that this formative path is intertwined with UFPE, enabling us to be autonomous and critical subjects. We point out that the first campus of UFPE's interiorization process, the Academic Center in the Northeastern Agreste, was the stage for social, economic and cultural transformations in the Agreste and its surrounding cities and population. UFPE was the training space for the master degree and also for the PhD, as well as the place of professional performance as pedagogue of one of the authors. In the institution's history, we find the threads that blend into our trajectory and we go on weaving the threads that constitute our identity and our professionalism. In this reflective path, we seek theoretical support in Cunha (2017), Gonçalves (2017), Nóvoa (2007), Roldão (2005), Scartezini (2017), Tardif (2002) and other authors. This work, which uses a qualitative approach, shows that, in the formative path, the personal and professional dimensions are intertwined in a process of mutual influence in the appro-

priation of knowledge and practices inherent to professional practice. It also shows that professionalization strengthens collective projects, through systematic thinking of professional action. Thus, talking about this personal and professional imbrication with UFPE/CAA is recognizing the importance of this university in geopolitical and personal terms, giving new meanings to life.

**Keywords:** Formative Path. Autobiography. Identity. Professionality.

## Introdução

“A subjetividade é uma das dimensões no interior da qual o processo revolucionário se constrói”.

(SAWAIA, 2014, p. 5)

Nosso objetivo, neste ensaio, é realizar um resgate autobiográfico da trajetória formativa de uma das autoras<sup>1</sup> inspirado pelos estudos e reflexões teóricas vivenciados na disciplina Formação de Professores e Profissionalização Docente, no curso de Doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Trilhando este percurso, dividimos o trabalho em quatro seções. Na primeira, desenvolvemos uma breve contextualização da inserção da UFPE, no Agreste pernambucano, com a implantação do CAA na cidade de Caruaru, em 2006. Na segunda, apresentamos algumas considerações sobre as categorias teóricas

---

1. Como este resgate de trajetória diz respeito a uma das autoras deste ensaio (Neide Menezes), será utilizada a primeira pessoa do singular em alguns trechos do texto para marcar a referência à autora específica.

*identidade e profissionalização*, numa abordagem conceitual. Na terceira, discorremos sobre nosso percurso formativo que é tecido, também, na UFPE. E na quarta seção, por fim, apresentamos as considerações finais.

Nesta trajetória, buscaremos demonstrar que este percurso formativo é imbricado com a UFPE, instituição que transforma regiões, cidades e, principalmente, pessoas, possibilitando a condição de nos constituirmos sujeitos autônomos e críticos no exercício profissional e formativo, como sempre defendeu o educador Paulo Freire: “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 60).

Por esse viés, consideramos relevante discutirmos a questão da profissionalização docente vinculada a nossa própria experiência e à instituição. “Embora o conhecimento jamais tenha estado restrito a esse ou àquele espaço, a universidade tem sido considerada o lugar do conhecimento, por excelência. Desde sempre, um lugar de contradição, de diversidade e multiplicidade de saberes” (ROGGERO, 2016, p. 31).

É nessa perspectiva que defendemos a universidade: como um espaço de diálogo, de pluralidade e de formação de sujeitos autônomos e críticos. Não lhe cabe, portanto, o papel de mera formação para o mercado de trabalho numa lógica capitalista. Há que se supor, assim, o seu contrário: um espaço de possibilidade de superação das contradições sociais. Condição, a nosso juízo, fortalecida pela interiorização das universidades. Este ensaio é um convite à sua abordagem.

## Centro Acadêmico do Agreste (CAA) ou *Campus do Agreste*

O CAA foi o primeiro *campus* da UFPE no interior de Pernambuco, cuja escolha pela cidade de Caruaru envolveu a consideração de sua relevância na região do Agreste, tendo como principais características cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas de confecção e agroindústria, constituindo-se no principal centro de serviços, de negócios e de distribuição de mercadorias.

Nesse contexto, o Projeto de Interiorização do Centro Acadêmico do Agreste (PPI-CAA) foi aprovado, em julho de 2005, pela Resolução n.º 03/2005, do Conselho Universitário da Universidade Federal de Pernambuco, com uma estrutura básica formada por quatro núcleos: *Design*; Formação Docente; Gestão; e Tecnologia. Essa modalidade de organização por núcleo se diferencia do canônico modelo de organização departamental por configurar uma estrutura acadêmica e administrativa multidisciplinar com áreas afins, envolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão na formação acadêmica.

De acordo com o PPI-CAA (2005), a instalação desse *campus*, em Caruaru, abre a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas associadas às carências tecnológicas do Polo do Agreste, uma vez que estará formando pessoas qualificadas em condições de compreender as necessidades da região, podendo contribuir com o seu desenvolvimento. De acordo com o PPI-CAA:

[...] a proposta do *campus* da UFPE em Caruaru tem importância estratégica no Agreste pelo fato de Caruaru ser um centro de convergência econômica no estado e pelas características de pólo tecnológico com vários setores econômicos, como artesanato, confecções, fármacos, biotecnologia, turismo. Estas características motivaram a definição dos cursos de graduação para aquela unidade (UFPE, 2005, p. 16).

Além das questões elencadas acima, o PPI-CAA (2005, p. 9) elucida que “a demanda regional, baseada em uma plataforma de desenvolvimento regional assumida no estado de Pernambuco, e as reivindicações da sociedade civil e comercial organizada” foram decisivas para a definição dos cursos (Administração, Ciências Econômicas, *Design*, Engenharia Civil e Pedagogia) que foram, inicialmente, instalados, quando da criação do *campus* do Agreste, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico do estado.

Nessa conjuntura, as atividades letivas desse *campus* tiveram início no dia 27 de março de 2006 com uma estrutura acadêmica composta por cinco cursos: bacharelados em Administração e em Ciências Econômicas (Núcleo de Gestão-NG); Bacharelado em *Design* (Núcleo de *Design*-ND); Engenharia Civil (Núcleo de Tecnologia-NT) e Licenciatura em Pedagogia (Núcleo de Formação Docente-NFD), contando, inicialmente, com 580 estudantes.

No segundo semestre de 2009, novos cursos de graduação passaram a ser ofertados no CAA: Bacharelado em Engenharia de Produção (NT) e licenciaturas em Física, Química, Matemática, Educação Intercultural Indígena, estas últimas vinculadas ao NFD. No primeiro semestre de 2014, foi instalado o curso de Bacharelado em Medicina (Núcleo de Ciências da Vida - NCV) e, no segundo

semestre de 2015, o de Comunicação Social (ND), totalizando 11 cursos de graduação.

No que tange à Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado acadêmico, no primeiro semestre de 2010, o *campus* do Agreste passou a oferecer o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental (PPGECAM). Em 2011, teve início o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGECON). Em 2013, passou a funcionar o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), constituindo-se no primeiro mestrado acadêmico em Engenharia de Produção a ser ofertado no interior da região Nordeste do Brasil.

Em 2015, começou a funcionar o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), um mestrado de natureza acadêmica, e o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Já em 2019, teve início o Mestrado em Gestão, Inovação e Consumo (PPGIC). Em 2021, no contexto desafiante da pandemia de Covid-19, teve início o primeiro curso de doutorado do *campus* do Agreste, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC).

a interiorização da UFPE, em seus  
15 anos de implantação do *campus*  
do Agreste, demonstra sua inegável  
relevância social, econômica,  
cultural e geopolítica para o estado e  
toda a região Nordeste

Assim, a interiorização da UFPE, em seus 15 anos de implantação do *campus* do Agreste, demonstra sua inegável relevância social, econômica, cultural e geopolítica para o estado e toda a região Nordeste. Essa importância se revela, dentre outros aspectos, na oferta de onze cursos de graduação, oito mestrados e um doutorado em diversas áreas do conhecimento, possibilitando avanços locais, nacionais e globais mediante o processo contínuo de construção e de divulgação do conhecimento, o que parece evidenciar o rompimento de fronteiras que permite construirmos novos mundos.

É importante ressaltar, ainda, que o *campus* possui laboratórios integrados de Ciência e Tecnologia, nos quais se desenvolvem projetos de pesquisa, de extensão e de formação continuada. Dessa forma, o *campus* procura atender às demandas da região, por meio da interiorização do conhecimento científico, possibilitando melhores condições de vida.

De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFPE (Sigaa), o *campus* do Agreste possui atualmente 4.049 (quatro mil e quarenta e nove) estudantes, distribuídos entre os cursos de graduação existentes, além de contar, também, com 133 servidores técnico-administrativos e 311 docentes. Nesse contexto, referente ao quadro de servidores do qual fazemos parte e sendo uma das autoras deste estudo a primeira pedagoga do *campus*, corrobora-se a importância da interiorização da UFPE na vida dos indivíduos que acessam a educação superior a partir desse tipo de política.

Os números demonstram a consolidação da UFPE no Agreste pernambucano, além de evidenciarem a sua relevância tanto no acesso dos estudantes a um nível de escolarização impensável

em outro contexto histórico quanto no itinerário de outros sujeitos contemplados com essa relevante política de ampliação e de democratização do conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento local em função da transformação da região e dos impactos dessa mudança na vida das pessoas.

### Identidade e profissionalidade: ensaiaando uma abordagem conceitual

Como alerta Roldão (2005), o conceito de identificação está diretamente relacionado ao conceito de profissionalidade, pois, embora sejam distintos, estão interligados. Nesse sentido, a profissionalidade é permanentemente atravessada por elementos de *identificação*.

Nossa escolha pelo termo identificação se dá pela nossa filiação aos pressupostos teóricos de Cunha (2017, p. 269-270), quando afirma que nos inserimos “[...] nesse campo discursivo, contudo não nos arvoramos a buscar um fundamento ou um modelo de formação docente que encaminhe para construção de identidades fixadas”, uma vez que, “[...] ao afirmarmos que não há fundamento, estamos operando com a compreensão de que o sujeito só pode constituir identidades através de atos de identificação” (CUNHA, 2017, p. 269-270) sempre inconclusos, como elaboração híbrida.

Conforme afirmado por Nóvoa (1997), três processos são fundamentais na construção das identidades profissionais docentes: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvol-

vimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Lopes (2002, p. 73), por sua vez, afirma que “a identidade profissional docente é, primeiro, uma identidade, depois, uma identidade profissional e, finalmente, uma identidade profissional docente”. Assim, para a autora, a identidade – individual ou coletiva – diz respeito ao conteúdo ao qual se associam valorizações pessoais e sociais.

De acordo com Scartezini (2017, p. 5), “[...] o processo identitário se constrói pelo intercâmbio de representações acerca dos significados da profissão, assim como do significado que cada professor atribui à atividade docente em seu cotidiano”.

A identificação profissional docente enquanto profissionalidade é constituída por duas dimensões: de um lado, o conhecimento e as técnicas; de outro, as normas e os valores. Por certo, essas dimensões estão entrelaçadas na configuração do ser/fazer docente.

Para tentarmos elucidar esse termo polissêmico, recorreremos aos estudos de Barisi (1982). Para este autor, a profissionalidade é concebida enquanto capacidade profissional para exercer determinado tipo de trabalho. Segundo Braem (2000) e Dubar (1987), a noção de profissionalidade indica uma indubitável ligação à qualificação e à competência.

Demailly (1987), seguindo essa linha de raciocínio, estabelece uma relação entre as categorias *competência* e *qualificação*, relacionando-as aos títulos, diplomas e certificados exigidos para exercer tanto a docência quanto a prática/ação docente profissional.

Bourdoncle (1991) alerta que, para que haja a profissionalização, a universidade precisa levar em consideração não só a teorização

da prática, mas também, e principalmente, os aspectos práticos da profissão.

Nesse esforço para uma definição do termo profissionalidade, percebemos um ponto em comum nas diferentes abordagens teóricas: o reconhecimento de que a profissionalidade comporta o caráter empírico, mediante os conhecimentos adquiridos com a prática/experiência, e o caráter científico, voltado para os saberes e as certificações acadêmicas.

precisamos assumir que a  
profissionalidade resulta da forma  
como os docentes vão construindo  
os modos de ser professor e de  
responder às circunstâncias do  
trabalho docente

Desse modo, precisamos assumir que a profissionalidade resulta da forma como os docentes vão construindo os modos de ser professor e de responder às circunstâncias do trabalho docente, ou seja, circunstâncias que são histórica e socialmente contextualizadas que têm como fundamentos aportes teórico-práticos e saberes adquiridos ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Portanto, a categoria teórica *profissionalidade* configura-se como provisória ou em permanente processo de reelaboração, como a própria identificação docente que é historicamente transformada.

Assim, de acordo com Gonçalves (2017), a profissionalidade (saberes/fazer), juntamente ao profissionalismo (referente às associações e/ou conselhos profissionais) e ao profissionalismo (adesão

às normas, aos princípios e aos saberes que regem a profissão), constituem as diferentes dimensões da profissionalização.

Em nossa compreensão, essa conceituação ajuda-nos a traduzir os fios que se entrelaçam no nosso percurso formativo, que é, permanentemente, atravessado por questões pessoais, institucionais e profissionais. Discorreremos sobre esse percurso na próxima seção.

### Percurso formativo na Educação Básica: tecendo fios da vida familiar e escolar

Do ponto de vista do percurso formativo, esses fios foram conduzidos com muitas interfaces e emoções conturbadas que carecem de ser tecidas a partir do primeiro fio condutor: o familiar. Considerando que esta trajetória diz respeito a uma das autoras (Neide Menezes), utilizaremos a primeira pessoa do singular em algumas passagens do texto para não gerar dubiedade de interpretação.

Nesse contexto, de um pai sem  
nenhuma escolarização e em uma  
sociedade machista e patriarcal,  
estudar significava uma liberdade  
não desejada para as mulheres

Nasci em uma família de classe média baixa, com pai analfabeto e mãe que concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o antigo primário da 1ª série à 4ª série. Nesse contexto, de

um pai sem nenhuma escolarização e em uma sociedade machista e patriarcal, estudar significava uma liberdade não desejada para as mulheres. Por esse viés, meu irmão mais velho sempre nos acompanhou durante toda a educação básica. Ele era o guardião da moral e dos bons costumes, configurando-se, metaforicamente, como as amarras sociais e culturais do machismo e do patriarcalismo em nosso destino.

Além desses traços familiares que vão circunscrevendo nossos caminhos pela vida, algo que consideramos importante registrar diz respeito ao Ensino Médio cursado em uma escola pública. Recordamos que algo muito forte naquele período era a valorização desse espaço escolar como referência de qualidade. O jargão sobre as escolas particulares, na época, era “pagou, passou”. Por sua vez, na contramão dessa perspectiva, para quem ingressava na Escola Estadual Abelardo Romero Dantas, conhecida como Polivalente, havia uma pressão social e discursiva de que “se não estudar, não passa. Lá não é pra qualquer um, não!”. Na época, não percebíamos uma discursividade de desvalorização das escolas e das universidades públicas, tal como se identifica hoje.

Ball (2007) nos ajuda a compreender essa mudança discursiva quando alerta para a necessidade de entendermos a intrincada rede de influências e de forças políticas que atuam no processo de formulação das políticas, evidenciando que “a reforma do setor público é uma oportunidade massiva de novos lucros, uma vez que o ‘mercado’ educacional (público) vem se tornando um negócio cada vez mais lucrativo” (BALL, 2007 *apud* MAINARDES, 2009, p. 10). Nessa direção, são diminuídas, assim, as fronteiras entre o público e o privado, cuja discursividade opera na desvalorização do público e garante a lógica do mercado e a lucratividade da rede privada.

Nossa trajetória escolar é marcada, nessa fase da educação básica, pela sofrida experiência com o universo das disciplinas exatas, ministradas por professores, em sua maioria, com o domínio dos conhecimentos disciplinares, porém sem a articulação com os saberes didáticos e pedagógicos.

Como indica Roldão (2009), existe um consenso sobre a importância da busca do domínio do conhecimento dos conteúdos disciplinares e do conhecimento pedagógico para a formação e atuação do professor. Entretanto, segundo a mesma autora, “é muito tardiamente que o ‘saber sobre o como ensinar’ – os saberes pedagógicos e didáticos – assumiu alguma visibilidade” (ROLDÃO, 2005 *apud* CRUZ, 2012, p. 104), evidenciando um caminho ainda em construção.

Além desses dilemas que trazemos e que nos mobilizam a tecer essas relações antes não refletidas e compreendidas, passamos a relembrar nossas dificuldades com a disciplina de Física em nossas respectivas escolas, que para nós era uma tortura; afinal o professor era “excelente”, bastante comprometido e com total domínio do conteúdo que ensinava. Entretanto, ele não compreendia o que havia de errado diante do fato de não conseguirmos aprender nada do que era ensinado.

Essas reflexões mostram que faltava ao professor os conhecimentos didático-pedagógicos do fazer docente. Percebemos, então, que não éramos o núcleo central daquele hiato na relação ensino e aprendizagem na disciplina de Física. Hoje, nesta tessitura, compreendemos que faltava àquele professor a natureza composta da profissão docente que envolve a articulação de diferentes dimensões de conhecimentos, as quais se caracterizam como: saber o que ensinar; saber por que e para que ensinar; saber como ensinar; e saber conceber e escolher como ensinar “de acordo com

cada situação” (ROLDÃO, 2005, p. 97), indicando-se sua condição histórica, situacional, temporal.

Nesse lembrar, Cruz (2012) contribui para esta tessitura quando enfatiza a necessária articulação entre os saberes da docência, sendo estes o conhecimento específico das áreas disciplinares e o conhecimento didático-pedagógico na constituição da profissionalidade docente.

Assim, além do que apontamos acima, constatamos que a diversidade de saberes – constructo teórico estudado por Tardif (2002): das formações profissionais (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), disciplinares, curriculares e experienciais – possivelmente não se articulava à constituição da profissionalidade daquele professor de Física, prevalecendo apenas o domínio dos saberes disciplinares.

É comum o pensamento de que “a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se ‘saiba’ a matéria e se consiga ‘controlar’ os alunos... Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada” (ROLDÃO, 2005, p. 114). A partir disso, consideramos urgente que tal visão seja superada e, nesse compasso, vamos lembrando e tecendo novos fios que se ligam ao nosso processo formativo em nível superior.

### Tecendo a formação e profissão docente: fios e desafios que se entrelaçam

Esses fios são tecidos em articulação com muitos desafios da nossa vida pessoal. Após a conclusão do Ensino Médio no Polivalente, acabei seguindo os passos do meu irmão mais velho,

Clenaldo, e fomos para a Unidade Descentralizada do Ensino (Uned), localizada em Lagarto, no estado de Sergipe, para fazermos um curso de nível profissionalizante em Edificações.

Um ponto de destaque desse universo acadêmico é dado à solicitação de um professor, engenheiro de formação, que nos chamou a atenção naquele momento. Só agora, porém, compreendemos seu sentido. O professor fez a seguinte solicitação: “Quando vocês me virem na praia, não gritem: professor! Gritem, engenheiro!”. Percebemos, nesse resgate de nossas vivências escolares, uma questão central na fala daquele docente: *ele exercia o magistério, mas não tinha construído uma identificação com a profissão docente.*

A esse respeito, Nóvoa (2007, p. 16) elucida que a identidade do professor é “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Essas memórias, articuladas às considerações de Nóvoa (2007), possibilitam que constatemos que a constituição da identidade profissional daquele professor se mostrava muito frágil. Seu discurso evidenciava que ele se orgulhava, profissionalmente, de ser engenheiro, mas demonstrava constrangimento quando era chamado de professor.

Podemos relacionar essa fragilidade em assumir-se professor com a possível desvalorização da profissão, pois, como destaca Xavier (2014), há fatores de natureza histórica, social e econômica que geram a intensificação e a precarização do trabalho dos professores. Essa situação é ainda mais agravada pela desvalorização salarial e, conseqüentemente, pelo lugar social que o professor ocupa nesse cenário.

Nessa dimensão conflituosa, compreendemos, agora, o emaranhado de sentidos e de significados na discursividade daquele professor e o reflexo dessas vivências na constituição da nossa

profissionalidade, que é, permanentemente, “atravessada pelas questões de identidade”, como bem pontua Roldão (2005, p. 107).

Assim, nessas reflexões, Morgado (2011 *apud* GONÇALVES, 2017, p. 43) contribui para elucidar as articulações presentes nesse processo formativo e profissional ao afirmar que “a construção da profissionalidade docente ocorre de forma progressiva e contínua, e baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na formação e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. Nessa dimensão, sem dúvida os professores têm um significativo papel, seja na perspectiva do distanciamento, seja na aproximação por identificação.

Dando continuidade a essa tessitura, minha vida ganhou novos contornos nessa fase. Casei, tive o primeiro filho, Gabriel Galdino, hoje com 24 anos, e fui morar em Caruaru, Pernambuco, sob a condição de permanecer estudando. Assim, comecei a cursar Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica).

Nessa caminhada, algumas professoras marcam nossa formação com singularidade, como a professora Alda Roberta Rocha, sempre muito educada, serena, competente, responsável e muito respeitosa com a turma. Tal postura, por certo, marcou com traços de aproximação o nosso ser/fazer docente, pois, como afirma Rosito (2008, p. 281), “o encontro entre o formador e o sujeito em formação revela histórias emaranhadas de formação e identidades de profissionais a desconstruir-se e reconstruir-se”.

Porém, em consonância com Frangella (2013, p. 590), “toda identidade é híbrida, fluida. O que temos são atos de identificação, posições que são tomadas no terreno do indecível”, o que nos provoca a pensar a identidade e profissionalidade como processos sempre inconclusos e em constante desenvolvimento.

Dando continuidade a esse traçado, consegui concluir o curso de Pedagogia e suas habilitações em 2001, e, logo em seguida, ingressei no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela mesma IES, concluindo-o em 2002. Esse curso tinha uma dinâmica diferenciada da graduação, visto que os professores trabalhavam por módulos.

Como essa dinâmica refletia-se em um processo muito intenso e ao mesmo tempo o contato com os professores era temporalmente curto, a recordação mais significativa dessa trajetória formativa fica restrita ao professor-orientador Alder Júlio Calado, de quem recorro com respeito, carinho e admiração.

ser professor é trilhar o caminho  
de construção do conhecimento na  
mediação com os estudantes, em  
uma relação horizontalizada

Mesmo em um curto tempo, com esse docente percebi que minha profissionalidade é atravessada pelo entendimento de que ser professor é trilhar o caminho de construção do conhecimento na mediação com os estudantes, em uma relação horizontalizada por meio da qual pude reconhecer que existem diferentes saberes que se conectam nesse tear formativo.

Assim, logo após esse percurso inicial de formação, no início de minha carreira na docência, fui convidada por diversas professoras formadoras para substituí-las em suas aulas. Em uma dessas experiências, deparei-me com alguns conflitos e contradições. Ao substituir uma dessas professoras, próximo ao período de finalização dessa substituição, fui surpreendida com a informação dada

por meio da esposa de um dos estudantes, que era minha colega de trabalho, que as turmas estavam se organizando para elaborarem um abaixo-assinado reivindicando minha permanência em lugar da professora efetiva.

Essa experiência me marcou porque eu não conseguia entender e conceber que uma professora inexperiente e com uma formação inferior à professora efetiva, que já era mestra na época, poderia ser considerada uma melhor professora. Nessa retomada, fui compreendendo as diversas faces dessa história, as quais englobam não somente os saberes da formação profissional, mas também tantos outros que vão nos constituindo enquanto professoras em uma relação dialética com os estudantes, através da qual são consideradas suas subjetividades, suas histórias de vida e, nessa dinâmica, o reconhecimento social do nosso trabalho.

Em suma, compreendendo a profissionalidade como a “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65 *apud* GONÇALVES, 2017, p. 44), é que vamos elucidando a compreensão sobre o comportamento daqueles estudantes, indicando que “dominar” os conteúdos curriculares não basta para o exercício da profissão docente. Diante desse entendimento, vamos compreendendo que nossa profissionalidade não é algo que está pronto, mas que vai se construindo e se (re)construindo ao longo do tempo.

Nessa tessitura, fui em busca de um trabalho regular que me levou ao concurso de Pedagogia na UFPE, para o qual fui aprovada e classificada em 1º lugar. Nesse espaço, o exercício da profissão caminha com o processo de construção formativa. Assim, em março de 2006, eu já estava tomando posse para atuar como a

primeira pedagoga do novo *campus*. Nesse contexto, a política do governo Luiz Inácio Lula da Silva, de expansão e democratização da educação superior pública brasileira, representa não somente um marco histórico para a UFPE, agora em Caruaru, mas, de modo especial e particular, para a minha vida.

Essa caminhada é entrelaçada com novos desafios em 2008: a aprovação no Mestrado em Educação da UFPE, conjuntamente, o nascimento da minha segunda filha, Maria Clara, hoje com 13 anos. Foi uma experiência marcada por muitas adversidades por exigir a conciliação das rotinas de trabalho, de estudo e de maternidade. Nessa retomada, fico a refletir que, possivelmente, o adiamento de uma década para cursar o doutorado – concluí o mestrado em 2010 e só ingressei no doutorado em 2020 – tem forte relação com a vivência turbulenta e desgastante na trajetória do mestrado.

Aqui cabe destacar a relevância do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE), em Recife, e do PPGEduC, no *campus* do Agreste, em Caruaru, na ampliação da formação qualificada, em nível *stricto sensu*, de inúmeras pessoas, tanto de Caruaru quanto da cidades vizinhas.

Esses programas de formação acadêmica possibilitam o desenvolvimento da reflexão crítica, propondo caminhos para o enfrentamento dos desafios colocados pelos novos paradigmas científicos e educacionais. A partir disso, reafirma-se, assim, o significativo papel das universidades públicas mediante suas ações de ensino, de extensão e de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento cultural, político, econômico e social do nosso estado, regiões e cidades.

Retomando os fios tecidos no mestrado, no PPGE, recorro que nem tudo são pedras no caminho. Minha orientadora, a professora Conceição Carrilho, felizmente era muito humana, respeitosa e compreensiva, atuando como bálsamo a tecer os fios formativos com afeto e admiração. Essa professora sem dúvidas contribuiu na tessitura da minha profissionalidade, cujas reflexões me levaram a pensar que o universo acadêmico e o profissional não se encontram dissociados do nosso mundo subjetivo e pessoal, pois não são excludentes, mas relacionados dialeticamente. Como afirma Nóvoa (2007, p. 16), “o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis”. Esse entrelaçamento não se dá, logicamente, sem os conflitos e sem os dilemas que são próprios da vida social bordada pelos fios da contradição.

Nessa reflexão, dando continuidade ao resgate desta caminhada profissional, novas cenas vão se configurando. Logo que assumi o cargo de pedagoga, na UFPE, fui exercer a função de chefe de escolaridade, setor burocrático que se distanciava da minha formação profissional, mas que permitiu contato com a estrutura universitária, possibilitando novos conhecimentos. Em 2014, deixei a escolaridade e passei a assumir a função, de fato, de pedagoga no Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (Seap), cuja atuação engloba todos os núcleos e cursos de graduação do CAA.

Essa experiência profissional tem sido gratificante porque nossa identidade e nossa profissionalidade de pedagoga vão se fortalecendo tanto no âmbito individual quanto no coletivo, na troca com os pares que estão lotados em outros Seap, dos diferentes centros acadêmicos da UFPE. Essa tessitura profissional, logicamente, não é desprovida de conflitos, pois, como bem pontua Gonçalves (2017, p. 48):

[...] cada sujeito vai desenvolvendo em sua trajetória e em sua prática profissional sentidos que podem ser atribuídos a um tipo específico e individual de profissionalidade e profissionalismo, sendo que estes sentidos podem se cruzar, como também podem divergir, o que marca as experiências individuais e subjetivas de cada sujeito na construção e desenvolvimento de sua prática profissional (GONÇALVES, 2017, p. 48).

Assim, vamos tecendo nossa profissionalidade coletiva sem desconsiderar nossas subjetividades e individualidades, por reconhecermos que esse é um processo que se compõe pela heterogeneidade dos sujeitos envolvidos, não comportando, portanto, a ideia de uma construção homogênea, fixa ou padronizada.

Como defendem Lüdke e Boing (2010, p. 4), “a profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais de um lado, e a construção social do trabalho do professor de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão”. Sendo assim, essa dimensão da profissionalidade “reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional” (LÜDKE; BOING, 2010, p. 4), reafirmando o entrelaçamento pessoal, profissional e institucional na constituição da profissionalidade.

Em termos institucionais, compreendemos que a política de formação docente da UFPE, através do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (Nufope), também contribuiu significativamente para a constituição da profissionalidade a partir do momento em que se configura como um espaço político-formativo de reflexão coletiva sobre o *ser professor* e o seu fazer docente, possibilitando a sistematização de processos

reflexivos sobre as práticas educativas na relação com os processos de ensino-aprendizagem num convite para pensarmos a universidade coletivamente.

Assim, vamos interiorizando uma profissionalidade que acolhe os pares como sujeitos de saberes em uma relação de aprendizagem mútua e em um jogo de subjetividades, de afetividades e de saberes que dialogam na construção de novos conhecimentos. Esse processo comporta conflitos, divergências e desafios que fazem parte do crescimento coletivo e institucional e são, por sua vez, indispensáveis em uma instituição democrática como a UFPE, a qual valoriza a divergência como um movimento de acolhimento da diversidade e da pluralidade própria dos indivíduos.

Entendemos, assim, que a política de profissionalização institucional, desenvolvida pela universidade, é de suma importância para realizarmos o trabalho de maneira qualificada, contribuindo para a profissionalização docente em sintonia com o mundo plural e diverso.

Nessa perspectiva, vamos interiorizando um tipo de profissionalidade que valoriza o confronto de ideias e de pensamentos. Essa profissionalidade dialoga com diferentes interpretações de mundo, possibilitando que aconteçam o acolhimento afetivo e o acolhimento efetivo dos sujeitos que fazem parte desta instituição de formação científica e humana que é a UFPE.

Nesta vivência de reflexividade, compreendemos que a política formativa da UFPE fortalece o nosso trabalho de tal maneira que a reivindicação por parte de coordenações de cursos e de demais professores/as pela ampliação dos Seap na UFPE, no qual atuei como pedagoga, demonstra a importância social do trabalho e do reconhecimento da especificidade dos conhecimentos e dos sabe-

res e nos ajuda a entender que estamos caminhando na tessitura do fortalecimento de caracterizadores de profissionalidade, pontuados por Roldão (2011 *apud* GONÇALVES, 2017) como: a) o reconhecimento social da especificidade da função; b) o saber específico; c) o poder de decisão sobre o trabalho e a autonomia sobre a atividade desenvolvida; e d) a pertença a um grupo coletivo. Entendemos, entretanto, que se trata de um processo em construção, inacabado, incompleto e inconcluso que agrega mudanças.

Além disso, é preciso afirmar, certamente, que essa tessitura é composta por uma teia diversificada de fios que são bordados e tecidos sob a luta pelo reconhecimento e valorização da profissão, porque, de acordo com Nóvoa (1991), compreendemos que a profissionalização é um empreendimento coletivo que provoca mobilidade social, comportando, por certo, movimentos de resistência, embates, enfrentamentos, avanços e recuos.

os fios da profissão são tecidos,  
constantemente, no enfrentamento  
de lutas que nos possibilitam perdas  
e ganhos, desafios e conquistas,  
derrotas e vitórias

Nesse sentido, os fios da profissão são tecidos, constantemente, no enfrentamento de lutas que nos possibilitam perdas e ganhos, desafios e conquistas, derrotas e vitórias. Porém, o que fica como certeza é a constante disposição para a luta, pois, como diz a composição do velho Capiba, “nós somos madeira de lei que cupim não róí”.

## Tecendo algumas considerações

Neste bordado da vida formativa, que se mescla com os âmbitos pessoal e institucional, nos quais o CAA e a UFPE ocupam lugar de relevância, vou tecendo os fios que conectam a minha história de estudante da Educação Básica, da Educação Superior e da Pós-Graduação, *lato e stricto sensu*, com a atuação profissional como pedagoga na UFPE.

É nessa imbricação que a comemoração dos 75 anos da UFPE representa a possibilidade de transformação da região com a interiorização dessa universidade na cidade de Caruaru, no Agreste pernambucano, no ano de 2006, tornando-se palco de mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas a partir da formação de quadros que atendem às demandas locais, regionais, nacionais, e por que não dizer globais?

a democratização do conhecimento científico, que rompe as fronteiras metropolitanas, além de representar significativos avanços, é, para nós, motivo de celebração pessoal e profissional

Assim, a democratização do conhecimento científico, que rompe as fronteiras metropolitanas, além de representar significativos avanços, é, para nós, motivo de celebração pessoal e profissional, porque, no interior de Pernambuco, vamos nos cons-

tituindo enquanto pedagogas em um processo contínuo de profissionalização.

Os 75 anos da UFPE implicam 15 anos do CAA. A existência desse *campus* é concomitante à minha como a primeira pedagoga desse centro e a primeira mestra e doutora<sup>2</sup> de uma família nordestina de nove filhos, um pai analfabeto e uma mãe com pouco estudo. Portanto, falar do meu percurso formativo é, também, falar dessa imbricação pessoal e profissional com o CAA/UFPE em uma trajetória atravessada por afetos. É expressar, portanto, a importância dessa universidade em termos geopolíticos e pessoais.

Nesta trajetória reflexiva, entendemos que a profissionalidade docente é um processo aberto, contínuo, dinâmico e mutável, sendo, portanto, sujeito a transformações, representando “um horizonte para o qual convergem desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso” (LÜDKE; BOING, 2010, p. 4). Essa profissionalidade representa, enfim, sonhos que nos impulsionam a fazermos e a sermos mais, como seres humanos e profissionais.

E viva às universidades públicas deste país, que são palcos de construção permanente de sonhos que nos ajudam na luta por um mundo justo. De modo especial, agradecemos ao Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

---

2. Grau a ser obtido em 2024.

## Referências

- BARISI, G. La notion de “professionnalité” pour les syndicats en Italie: L’Emploi enjeux économiques & sociaux. *In: COLLOQUE DE DOURDAN, 2., 1982, Dourdan. Anais [...]. Dourdan: Ministère de l’Urbanisme et du Logement, 1982. p. 379-394.*
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie, Lyon, n. 94, p. 73-92, 1991.*
- BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions françaises. *In: INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS RC 52, 2000, Lisboa. Anais [...]. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, 2000.*
- CRUZ, S. P. S. *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife.* 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- CUNHA, K. S. Docente: identidade mítica. *In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.). Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas.* Curitiba: CRV, 2017, p. 266-291.
- DEMAILLY, L. La qualification on la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail, Paris, v. 29, n. 1, p. 59-69, 1987.*
- DUBAR, C. La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail, Paris, v. 29, n. 1, p. 3-14, 1987.*
- FRANGELLA, R. C. “Essa é sua pasta e sua turma”: inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. *Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 573-592, 2013.*
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, C. L. *Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar.* 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

- LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. *In: FERNANDES, M. et al. (orgs.). O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação.* Porto: SPCE, 2002. p. 71-77.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. A profissionalidade docente. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.) Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.
- MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 13-33.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre. 4, p. 109-139, 1991.
- ROGGERO, R. A educação superior na contemporaneidade: notas sobre mudanças e desafios da universidade. *In: MONFREDINI, I. (org.). A universidade como espaço de formação de sujeitos.* Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 21-48.
- ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/5>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- ROSITO, M. M. B. Territórios do eu: narrativas da vulnerabilidade e cuidado de si. *In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (orgs.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica: formação, territórios e saberes.* Natal: EDUFRN, 2008, p. 273-281.
- SAWAIA, B. B. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 4-17, 2014.

SCARTEZINI, R. A. Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente. *In: REUNIÃO DA ANPED, 38., 2017, São Luís. Anais [...].* São Luís: UFMA, 2017. p. 1-17.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Projeto político-pedagógico de interiorização da UFPE-CAA*. Recife: UFPE, 2005.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014.