



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



JUCENILTON ALVES DOS SANTOS

NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DO PARFOR: O
QUE DIZEM AS FLORES

SÃO CARLOS/SP

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JUCENILTON ALVES DOS SANTOS

NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DO PARFOR: O
QUE DIZEM AS FLORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

SÃO CARLOS/SP

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Jucenilton Alves dos Santos, realizada em 28/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Moraes Anunciato / Presidente, UFSCAR

Profa. Dra. Rosana Maria Martins / UFR

Profa. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão / UESB

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali / UFSCAR

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado / UFSCAR

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

“Eu até sou três porque um é o menino que eu fui, outro é um menino que eu não pude ser e o outro é o homem que estou sendo. Esses três dialeticamente se cumprimentam diariamente, se encontram. Eu não tenho dúvida nenhuma que qualquer dicotomia entre eles não me possibilita nem a mim mesmo me entender.”

Freire, 1981

Dedicatória especial

À minha avó materna Angelina,
o anjo que mais me amou aqui na Terra - *in memoriam*.

Agradecimentos

Como um sujeito negro que acredita na força divina, que respeita a crença africana e crê na proteção proveniente dos Orixás, inicio meus agradecimentos enaltecendo o ser mais celestial desse universo, Jesus Cristo, o Senhor da minha vida, e também à Sua Mãe que também é minha Mãe, Maria, representada por Nossa Senhora das Graças e Nossa Senhora de Fátima mediante minha fé católica.

Agradecer é uma manifestação de gratidão, essa tão linda e importante palavra carregada de sentidos, principalmente poéticos. Enquanto docente e pesquisador, não posso deixar de manifestar e reconhecer o quanto alguns sujeitos sociais foram importantes para que eu obtivesse êxito em minha trajetória acadêmica, culminando com a concretização de um sonho, o doutoramento, que, enquanto ex “catador de café”, lá atrás no tempo, jamais imaginaria que pudesse realizar, uma vez que nem eu mesmo na época sabia de sua importância e impacto que causa na sociedade, quanto a produção e difusão do conhecimento e na formação de novos pesquisadores e cientistas, apresentando estratégias positivas para que a sociedade continue a lidar com as demandas sociais e educacionais.

Agradeço primeiramente a mim mesmo, Professor *Jucenilton Alves dos Santos*, ou apenas *Nilton Alves*, para aqueles que me conhecem mais de perto, ou *Niltinho*, *Niltão* ou *Alves* para os mais íntimos, pela coragem de estabelecer moradia em outro estado durante um ano, quando em dois mil e dezenove eu cursava os créditos parciais do curso de Doutorado em Educação na cidade de São Carlos, São Paulo, Brasil; pela resiliência, determinação, compromisso e responsabilidade com o ato de ensinar e de aprender; pelo entendimento de uma máxima filosófica, epistemológica e socrática ao dizer que “*só sei que nada sei (Sócrates)*”, compreendendo que essa expressão pode significar muitas coisas, sendo uma delas a ideia de que os saberes começam com o reconhecimento da própria ignorância e tendo a explícita consciência de que nossos saberes, por maiores que sejam, nunca são suficientes; e pela resistência e rebeldia *freiriana*, entendendo que:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p. 87).

Entendo as palavras de Paulo Freire como palavras férteis, fortes, necessárias e fecundas que mobilizam as lutas dos oprimidos no mundo todo, tais quais as minhas travadas até aqui,

diante de tantas circunstâncias vividas, considerando aspectos pessoais, sociais, entre outros. Baseado nisso, senti-me mais fortalecido com a presença humana, interações por meio dos diálogos estabelecidos, trocas de conhecimentos e aprendizagens, amizades firmadas e personalidades docentes que passaram por minha vida.

Em especial, agradeço à professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, pela dedicação, competência, seriedade, paciência e compreensão para comigo, compromisso com a educação e conseqüentemente com seus orientandos. Sem a sua orientação, a produção intelectual deste trabalho seria ainda mais difícil. Gratidão.

Agradeço ao amigo Lucas Ramos Ferreira que o destino me oportunizou conhecer em São Carlos/SP e com ele compartilhar de uma mesma moradia, além das trocas de experiências, vivências e aprendizagens no mundo acadêmico, desde as refeições que fazíamos juntos praticamente todos os dias no Restaurante Universitário (RU) aos diálogos que estabelecíamos.

Às professoras da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Ana Paula Gestoso de Souza e minha orientadora Rosa Maria Moraes Anunciato, agradeço pelos ensinamentos compartilhados, principalmente em Estudos e Produções, esse tão importante componente curricular do Programa de Pós-Graduação.

Agradecer à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), aos servidores e aos docentes da instituição por todo o apoio e pelos excelentes serviços que prestam aos estudantes.

Agradeço às professoras Dra. Lilian Aparecida Ferreira (UNESP) e Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar), participantes do Seminário de Teses e Dissertações que avaliaram tão bem este trabalho na fase inicial de escrita; às professoras Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar), Dra. Rosana Maria Martins (UFR), Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB) e Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado (UFSCar), que compuseram as bancas do Exame de Qualificação e de Defesa desta tese, pela disponibilidade em participar desses grandes momentos. Obrigado pela atenção com que leram a minha pesquisa e pelas sugestões e contribuições feitas à tese.

Aos colegas mestrandos e doutorandos da linha de pesquisa que somaram positivamente durante o processo de aprendizagem e decorrer do curso, meus agradecimentos. Agradeço pela força, troca de conhecimentos, desabafos, diálogos, troca de textos e outras informações aos colegas da linha de pesquisa nas pessoas de Jussara Gabriel, Micheli Machado, Janailza Moura, Brenda Karla, Bruna Cury e Érica Barbosa. Gratidão!

Não poderia deixar de agradecer também aos meus amigos e colegas, que me acompanharam durante esta caminhada. Obrigado pela força e incentivo que cada um de vocês me deram.

Agradeço à minha família nas pessoas de minha mãe Marlene e minha irmã Tânia, assim como meus sobrinhos Layla, Taylon e Emanuela – e em especial ao meu irmão Cláudio Miranda que me acolheu na capital de São Paulo – por todo o apoio, incentivo, compreensão e conselhos dados durante o período do doutorado. Por fim e fundamentando-me em Freire, agradeço a todas as marchas:

[...] as marchas dos que não têm escolas; as marchas dos reprovados; as marchas dos que querem amar e não podem; as marchas dos que se recusam a uma obediência servil; as marchas dos que querem ser e são proibidos de ser; as marchas dos que se rebelam [...]. Outras marchas [...] pela decência, pela superação da sem-vergonhice que se instalou nesse país; no limite – posturas rebeldes (FREIRE, entrevista concedida à TV PUC/SP em 17 de Abril de 1997).

Às marchas que já marchei e que ainda irei marchar e às que já foram marchadas a meu favor como manifestações da vontade amorosa de mudar o mundo, meu muito obrigado. Lutemos!

Agradecer também à arte, à dança, à música, à literatura, à cultura e a todas as manifestações artísticas populares produzidas e oportunizadas por tantos escritores, poetas, músicos e artistas de modo geral a partir de interações diversas e do dialogismo, o que muito contribuiu para os meus momentos de entretenimento, prazer e descanso, quando nas situações de cansaço, porque

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros [...], e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p.373).

Ancoro-me nas discussões *bakhtinianas* por considerar que é na interação com o outro (que se manifesta de variadas formas) que o meu eu se concebe, por meio da educação, das relações sociais e do diálogo. Arte e vida não são a mesma coisa - assim como ciência e vida - mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2003, p. 34). Por isso, agradeço.

RESUMO

Esta tese, desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, com foco nas políticas públicas de formação docente, teve como objetivo geral analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) para a formação de professoras egressas de um município do sudoeste baiano. Os dados utilizados nesta investigação foram de narrativas produzidas por sete professoras egressas no contexto do PARFOR, por meio dos instrumentos de produção de dados memorial de formação e entrevista narrativa, sendo produzidos em ambiente virtual através de trocas de *e-mails* e videoconferência. Em vigor desde o ano de 2009, o PARFOR oferece anualmente turmas especiais em cursos de licenciatura e em cursos de segunda licenciatura, na modalidade presencial, especialmente para professores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, de acordo com exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O estudo foi orientado com base na abordagem de pesquisa qualitativa interpretativa, que permite explorar os fenômenos em toda a sua complexidade e numa perspectiva que possibilite a compreensão dos relatos através do ponto de vista das professoras participantes da investigação. Os dados foram organizados e analisados por meio de leitura, interpretação e descrição do material produzido, metodologicamente amparado pelos fundamentos da área de formação de professores. Os resultados apontaram que as professoras idealizavam a profissão docente na infância por meio das brincadeiras de escolinha, imitando outros professores. Atribuem à família o incentivo para estudar. Indicam que as principais motivações para cursar o PARFOR foram melhorar a prática profissional, vontade de cursar uma faculdade e mudanças na carreira profissional. Apontam como pontos positivos do curso as aprendizagens adquiridas, o perfil dos professores como profissionais comprometidos, melhorias nas práticas pedagógicas e realização de sonho enquanto concluinte de curso de nível superior. Os principais aspectos negativos observados foram a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, o cansaço, a periodicidade das aulas e a falta de materiais didáticos e recursos. As análises apontam que as professoras egressas compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo pois elas estão em processo de construção da própria identidade docente, independentemente do tempo de atuação/experiência profissional na docência. O processo da pesquisa e os resultados obtidos permitiram que compreendêssemos como as professoras egressas participantes entendem a valorização docente, comparando teoria e prática e percebendo a teoria presente nas próprias práticas didático-pedagógicas que foram ressignificadas a partir das influências do curso. Analisamos que a formação que foi desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UESB, ao estimular as docentes a discutirem e refletirem sobre a constituição da docência e o processo de ensino e suas implicações, colaboraram para a apreensão de novos conhecimentos e também para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-Chave: Política Pública; PARFOR; Formação de professores; Formação em Serviço; Narrativas.

ABSTRACT

The present thesis, developed in the Postgraduate Program of Education in the Federal University of São Carlos, focuses on teacher education public policies. The main objective was to analyze the implications of the Basic Education Teachers Training National Plan (the Brazilian Portuguese initials are: PARFOR) for former teachers who have worked in southwest Bahia. The data used in this research were narratives produced by seven former teachers in the context of the PARFOR. The data collection instruments used were the formative memorial and narrative interview, collected in a virtual environment through email exchanges and videoconferencing. In effect since 2009, PARFOR annually offers special classes in undergraduate courses and second undergraduate courses, in the classroom modality, especially for public school teachers who do not have higher education in the area where they teach, according to the requirements of the Directives and Bases of Education Law (the Portuguese initials are: LDB). The study was based on the interpretative qualitative approach which contributes to explore the phenomena in all their complexity and in a perspective that enables the understanding of the reports through the participating teachers' point of view. Data were organized and analyzed considering the following steps: reading, interpreting, and describing the material collected. The analysis was methodologically supported by teacher education research. The results demonstrated that teachers idealized the teaching profession in their childhoods by playing at school and imitating other teachers. They attribute to their families the encouragement to become teachers. According to the participants, the most relevant motivations to starting PARFOR were to improve professional practice, desiring to go to college, and to make changes in their professional careers. The main aspects highlighted as positive of entering PARFOR are the knowledge built, the professors' profile as committed professionals, improvements in pedagogical practices, and the fulfillment of their dream as a graduate student. The negative aspects observed were the difficulty in reconciling study and work, fatigue, the frequency of classes, and the lack of materials and resources. The analyses indicate that the former teachers understand professional development as a continuous process as they are building their own teaching identity, regardless of how long they have worked or had professional experience in teaching. The research process and the results acquired allowed us to understand how the participating female egress teachers understand the valorization of teaching, comparing theory and practice and perceiving the theory present in their own didactic and pedagogical practices that were re-signified after the influences of the course. We analyze that the training developed during the PARFOR/UESB Pedagogy course, by stimulating the teachers to discuss and reflect about the constitution of teaching and the teaching process and its implications, contributed to the apprehension of new knowledge and also to their personal and professional development.

Keywords: Public Policy; PARFOR; Teacher Education; In service Training; Narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAEE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
- CEVPA – Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
- EaD – Educação a Distância
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF – Ensino Fundamental
- EI – Educação Infantil
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EM – Ensino Médio
- EMPTN – Escola Municipal Presidente Tancredo Neves
- ENADE – Exame Nacional de desempenho do Estudante
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FPOAE – Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
- MEC – Ministério da Educação
- OMS – Organização Mundial da Saúde

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PESCD – Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente

PEVB – Prédio Escolar Vivaldo Bastos

PME – Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico dos Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PSF – Programa de Saúde da Família

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo

SISBP – Sistema de Gestão de Bolsa Permanência

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TI – Território de Identidade

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

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

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos frequentes por Região em 2012.....	43
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do PARFOR.....	44
--------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola onde estudei os Anos Iniciais.....	26
Figura 2 - Escola onde estudei os Anos Finais e Ensino Médio.....	28
Figura 3 - Idealização da profissão.....	146
Figura 4 - Motivações das Participantes.....	154
Figura 5 - Aspectos positivos.....	164
Figura 6 - Aspectos negativos.....	164
Figura 7 - Implicações.....	173
Figura 8 - Saberes e práticas.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR/UESB.....	52
Quadro 2 - Revisão de Teses e dissertações.....	56
Quadro 3 - Demonstrativo das teses e dissertações: temática e objetivo.....	58
Quadro 4 - Fundamentação dos Conceitos Base: Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores.....	65
Quadro 5 - Fundamentação dos Conceitos Base: Profissionalização Docente.....	73
Quadro 6 - Fundamentação dos Conceitos Base: Desenvolvimento Profissional.....	79
Quadro 7 - Fundamentação dos Conceitos Base: Reflexão sobre a Docência	83
Quadro 8 - Fundamentação dos Conceitos Base: Identidade Docente.....	88
Quadro 9 - Categorias e subcategorias de análises.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. MINHA HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: MEMÓRIAS E PERCURSOS.....	23
1.1 O lavrador e vendedor de picolé que se formou professor.....	24
1.1.1 A escola da rua onde nasci e estudei	25
1.1.2 A entrada no colégio.....	29
1.1.3 Narrando e analisando aspectos da minha trajetória.....	31
2. O PARFOR: CARACTERÍSTICAS E ANÁLISE SOBRE O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ESSA POLÍTICA.....	41
2.1 PARFOR – Contexto nacional	41
2.2 PARFOR – Contexto local.....	48
2.3 Revisão de teses e dissertações: identificando conceitos que compõem o referencial da área de formação de professores.....	55
2.3.1 Políticas Públicas e PARFOR.....	63
2.3.2 Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores.....	65
2.3.3 Profissionalização Docente.....	72
2.3.4 Desenvolvimento Profissional.....	78
2.3.5 Reflexão sobre a docência.....	82
2.3.6 Identidade Docente.....	87
2.3.7 Narrativas de Formação.....	92
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO A PESQUISA.....	97
3.1 Questão e objetivos da pesquisa.....	97
3.2 Contexto da pesquisa: campo e sujeitos.....	98
3.3 Abordagem da pesquisa.....	102
3.4 Procedimentos para a Produção de Dados: memorial de formação e entrevista narrativa.....	103
3.4.1 Memorial de Formação.....	105
3.4.2 Entrevista Narrativa.....	108
3.5 A Covid-19 e sua influência no delineamento da pesquisa.....	110
3.6 Procedimentos para Análise de Dados.....	113

4. NARRATIVAS DE PROFESSORAS: QUEM SÃO E O QUE DIZEM AS FLORES.	118
4.1 Quem são as nossas flores.....	119
4.2 O que dizem as flores sobre a infância, escolarização e família.....	122
4.2.1 Histórias de vida / Características e influências da família / Lembranças da infância.	123
4.2.2 Escolarização.....	127
4.2.3 Dificuldades enfrentadas.....	133
4.2.4 Trajetória de vida.....	137
4.3 O que dizem as flores sobre o curso de Pedagogia.....	139
4.3.1 Escolha do curso e da profissão.....	140
4.3.2 Idealização da profissão.....	145
4.3.3 Oportunidade de cursar o Ensino Superior.....	149
4.3.4 Motivações para o ingresso no curso	152
4.3.5 Aspectos positivos e negativos observados no curso.....	155
4.4 O que dizem as flores sobre as implicações do PARFOR à atuação profissional.....	165
4.4.1 Implicações (como pessoa, no planejamento, na formação)	166
4.4.2 Atuação Profissional.....	174
4.4.3 Superação e desafios enfrentados.....	176
4.4.4 Mudanças ocorridas na carreira profissional.....	178
4.5 - O que dizem as flores sobre desenvolvimento profissional: a docência antes e depois do PARFOR.....	181
4.5.1 Início da Docência.....	182
4.5.2 Desdobramentos na vida profissional.....	186
4.5.3 As flores entre saberes e práticas.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES.....	218
ANEXO.....	227

INTRODUÇÃO

Acredito que nós, da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguirmos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores. Espero que possamos começar a melhorar nossas formas de ação e nossas instituições antes que seja tarde.

Zeichner, 1998

As discussões educacionais acerca da formação de professores apresentam a dinamicidade e o fortalecimento de propostas que se configuram e se consolidam, vislumbrando processos formativos que viabilizem aos professores uma formação pedagógica e acadêmica voltada para formar cidadãos, profissionais comprometidos com o humano e o social, que discuta sobre a necessidade de formação permanente, como forma de democratizar o acesso a todos os professores, e demais profissionais, aos progressos de seu campo de atuação.

É nessa perspectiva que a linha Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE) atua no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o desenvolvimento de várias pesquisas em nível de mestrado e doutorado dedicadas à compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. De acordo com Reali e Mizukami (2017) os seguintes temas têm marcado a produção de conhecimentos no que se referem às pesquisas que os participantes da linha realizam atualmente:

professores iniciantes e experientes; casos de ensino; trajetórias escolares e histórias de vida de estudantes interessados na docência; práticas pedagógicas em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino, relações teoria x prática; base de conhecimento e processos de raciocínio pedagógico de professores e agentes educacionais; comunidades de aprendizagem; interação universidade-escola; pesquisa colaborativa; início da docência; impacto de políticas nas práticas pedagógicas, programas de acompanhamento de professores iniciantes etc. (REALI; MIZUKAMI, 2017, p. 719).

Ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa todos esses aspectos listados acima foram observados, tanto durante a participação nas aulas para cumprimento de créditos das disciplinas optativas quanto no grupo de estudos da linha por meio das disciplinas obrigatórias de Estudos e Produções, a partir de diálogos, compartilhamento de textos e discussões, assim como apresentações de projetos realizados por estudantes da linha de pesquisa com o intuito de aperfeiçoá-los, em grupo. Dentre as várias ferramentas formativas e investigativas adotadas nestes projetos destacam-se: narrativas escritas, análise de casos de ensino, discussões coletivas e as experiências de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira,

Sob a denominação de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto (OLIVEIRA, 2011, p. 296-297).

São visíveis os esforços para se produzir uma ressignificação dos sentidos e das práticas relacionadas à formação docente. São notórios também os significativos avanços nesta área, em particular no âmbito da formação de professores, ao se discutirem as atitudes, os valores que visam à transformação do contexto escolar, à ampliação do pensamento reflexivo e crítico, à resiliência, aos contextos mais amplos (cultural, social, político, etc.) e, ainda, ao professor como agente que media a relação do aluno com o meio social.

O contato com a linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE) despertou em mim o interesse em estudar mais as narrativas, na medida em que as leituras e os estudos no grupo de estudos iam avançando.

A questão central da pesquisa foi “Como egressas analisam o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e os desdobramentos de sua participação no Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional docente?” Quanto ao objetivo geral, buscamos analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para a formação de professoras egressas de um município do sudoeste baiano. Para atingir esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar os limites e potencialidades em torno das motivações para o ingresso no curso e os

aspectos positivos/negativos ou lacunas da formação vivenciada no PARFOR; investigar os impactos, as mudanças ocorridas e os desdobramentos da formação inicial na vida profissional das docentes participantes do PARFOR; e compreender o desenvolvimento profissional das professoras participantes por meio de narrativas.

Para atingir os objetivos apresentados, analisamos os dados obtidos por meio de sete (07) professoras egressas do PARFOR e atuantes na EI e Anos Iniciais, através de narrativas, que buscaram as percepções acerca das contribuições de seus percursos formativos e as implicações do curso para o desenvolvimento profissional. Esta pesquisa foi desenvolvida no PPGE da UFSCar, no âmbito da linha de pesquisa FPOAE.

As narrativas foram usadas como instrumentos de produção de dados sendo o memorial de formação e a entrevista narrativa os meios usados para realizar uma interação com os sujeitos da pesquisa: professoras egressas de um curso de licenciatura em Pedagogia.

Por meio das narrativas foi possível o professor refletir sobre seu processo de formação e, a partir dessa reflexão, rever-se em termos de prática docente e de percursos formativos, continuamente, assim como ressignificar sua formação e sua prática profissional no contexto da docência. Reforçamos, assim, que a produção das narrativas se torna, ainda, um dos meios capazes de provocar os professores no sentido de elaborarem novas estratégias formativas e reelaborarem práticas que não foram bem-sucedidas no passado.

Os aspectos teóricos da presente investigação discutem sobre formação de professores com os estudos de Nóvoa (1992), Imbernón (2009); (1999); Marcelo (1999); Reali, Tancredi e Mizukami (2008); Gatti; Barreto e André (2011), Oliveira (2011), entre outros. Como referencial teórico-metodológico adotamos os fundamentos da pesquisa qualitativa interpretativa de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), na perspectiva do enfoque narrativo de Bolívar (2012).

Em nosso país, a formação de professores da educação básica ter se tornado objeto de grandes e variadas reflexões, principalmente a partir dos anos 80, século passado, com a reabertura democrática do Brasil, reflexo de lutas dos movimentos sociais voltados à educação. Entretanto, é a partir da década de 90, século passado, que a discussão ganha uma dimensão que leva à realização de reformas na educação, desencadeando a criação de leis, decretos e regulamentações que mantêm e apoiam a formação inicial e continuada de docentes no cenário nacional, a

exemplo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016) e pela Portaria Normativa nº 9 de 30/06/2009, que tem como objetivo suprir o déficit de formação dos professores da educação básica por intermédio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. .

Assim, defendemos a tese de que o PARFOR é uma política pública educacional de formação em serviço que valoriza os professores da Educação Básica e contribui para o processo de formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional docente. Acreditamos que o PARFOR valoriza e contribui para o processo de formação e constituição da identidade profissional, colaborando com a ressignificação do seu trabalho pedagógico e da sua profissionalidade docente.

Ao adotar as narrativas como instrumentos de produção de dados, identificamos que os memoriais de formação permitiram que o pesquisador tivesse acesso a aspectos da história de vida e das experiências concernentes ao tema da pesquisa que os participantes escolhem contar. Os dados obtidos por meio da escrita ou da fala, portanto, constituem-se em narrativas e compõem o *corpus* de análise deste trabalho.

A entrevista narrativa foi realizada por meio do *Google Meet* por meio de um *link* enviado via *WhatsApp* individualmente a cada sujeito, tendo somente um destinatário. Quanto ao memorial de formação, foi desenvolvido um roteiro (via documento Word editável) também enviado individualmente aos e-mails de cada participante, tendo somente como remetente o pesquisador.

As participantes tiveram um período estabelecido pelo pesquisador para desenvolver o memorial de formação, conforme orientações. A entrevista foi realizada em data acordada com cada participante e as respostas às questões da entrevista segundo o roteiro levaram cerca de trinta minutos em média.

Com o desenvolvimento desta pesquisa buscamos uma contribuição para com os debates relacionados às políticas públicas de formação de professores no cenário nacional e uma discussão sobre as dificuldades encontradas para a permanência dos estudantes nos cursos ofertados pelo PARFOR no município. Esperamos também que a pesquisa colabore com uma melhor compreensão se o espaço de formação oportunizado pelo PARFOR criou a possibilidade de a prática docente ser problematizada de modo natural e consciente, e mais ainda, que neste mesmo

espaço, relações entre prática e teoria podem ser discutidas por profissionais da educação.

Esperamos que as expectativas sobre efeitos do PARFOR tenham se constituído como um espaço de confluência e de contraste de perspectivas, de crenças e concepções sobre a docência e analisar se tem cumprido os seus propósitos no que tange à inovação na formação de professores e também se a oferta do curso de Pedagogia contribuiu para a formação inicial de professores que atuam na educação básica do município e se o mesmo, ao possibilitar o ingresso de professores do ensino público em uma Instituição de Ensino Superior (IES), assegurou sua permanência com qualidade na escola que já atuavam.

No Capítulo 1 desta tese (Minha história de vida e formação: memórias e percursos) apresentamos aspectos relacionados à vida do pesquisador considerando questões pessoais, da formação acadêmica e profissionais, como maneira de mergulhar na própria história do pesquisador, um mergulho nos sentidos e nas emoções, um sujeito que se reconhece como ator social que produz conhecimentos e práticas por meio do significado manifesto e do que permanece oculto. Esse mergulho se faz importante porque não existem mudanças significativas em nossa caminhada que não passe por revisitar quem somos, a forma como agimos e pensamos. Todas essas ações passam também pelo crivo da educação. Olhar para dentro e para a nossa trajetória são atividades essenciais para que possamos seguir proporcionando mudanças significativas em nossa sociedade, identificando desafios, acertos, conquistas e aquilo que precisa ser aperfeiçoado, corrigido, melhorado. A produção dos dados iniciou-se ao final do ano de 2021 e durante o ano de 2022.

Dessa forma, sem perder de vista a apresentação, ora realizada, do cenário que originou esta pesquisa, bem como dos seus aspectos norteadores e objetivos, apresentamos no Capítulo 2 (O PARFOR: características e análise sobre o que dizem as pesquisas sobre essa política) as bases teóricas sobre as quais se estrutura a pesquisa desenvolvida, tendo como referência o diálogo com investigações encontradas em um levantamento no Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, no Capítulo 3 (Caminhos metodológicos: delineando a pesquisa), as fases de realização, ou seja, os aspectos relacionados à metodologia adotada.

No capítulo 4 (Narrativas de professoras: quem são e o que dizem as flores), apresentamos o processo de análise dos dados, por meio das falas dos sujeitos nas

narrativas (memoriais de formação e entrevistas narrativas) sobre as implicações do PARFOR na perspectiva das professoras.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais desencadeadas no decorrer do trabalho e possíveis caminhos a serem percorridos.

1. MINHA HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: MEMÓRIAS E PERCURSOS

Estou a tentar explicar o que consiste escrever, ter um determinado estilo. É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhe apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos, que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com eles, ou seja, servir-nos deles não para os apropriarmos, mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é, assim, como que um analista, a quem o todo é destinado.

Jean Paul Sartre (1970)

Início essa narração com as palavras de Sartre (1970) no sentido de poder relatar acerca de momentos muito importantes de minha vida acadêmica e profissional, com algumas pitadas do ângulo pessoal. Considero as palavras de Sartre (1970) bastantes pontuais quando ele afirma que “o leitor é, assim, como que um analista, a quem o todo é destinado”, e é aos leitores/as da comunidade acadêmica que destino esse texto, considerando os aspectos implícitos e explícitos nas entrelinhas, pois, considero que escrever uma tese não é uma tarefa fácil e carece de muita entrega, dedicação, compromisso e diálogo com os sujeitos da pesquisa e os teóricos com os quais estabelecemos discussões que aqui serão apresentadas. Como afirma Guimarães Rosa em Grande Sertão Veredas: “Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares” (ROSA, 1986, p. 172).

Ao narrar a minha história¹, não creio que seguirei uma linearidade, tendo em vista que ao narrarmos fatos relacionados à nossa vida e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, o espaço e os personagens nem sempre são apresentados de maneira lógica e as ações nem sempre se desenvolvem cronologicamente.

¹ Excepcionalmente, neste capítulo, usamos a primeira pessoa por se tratar de um texto cuja narração o pesquisador participa dos fatos. Ademais, no decorrer da pesquisa, será empregada a primeira pessoa do plural, pois foi tecida numa narrativa polifônica.

Nessa seção e nas seções seguintes deste capítulo, apresento o meu memorial de formação, um texto de caráter autobiográfico no qual analiso de forma crítica e reflexiva a minha formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre mim. Dessa forma, o texto foi escrito em primeira pessoa, pois trata-se de uma narrativa das minhas próprias trajetórias.

1.1 O lavrador e vendedor de picolé que se formou professor

Atualmente, percebo que ainda há uma certa valorização por parte da sociedade brasileira ao processo de escolarização das pessoas, apesar do atual contexto político no que se refere a questões de escassez de investimentos na área da Educação. Este fato foi sendo construído historicamente, isto é, tal valorização não existiu desde sempre e tampouco trata-se de algo natural. Pensando nisso, pretendo apresentar nesse texto a minha trajetória no âmbito educacional, a partir do princípio, caso a minha mente consiga reportar-me a todas as experiências já vivenciadas. Como terei que recorrer ao meu passado, algumas marcas do vivido por mim emergirão, ressurgirão, pois, desde o começo da minha escolarização até a minha fase atual, muitos foram os desafios vividos ao longo de todos esses anos, compreendido entre o meu ingresso na EI até a inserção no doutoramento em educação e o que ressurge na memória são as marcas do vivido.

Como eu não conseguia lembrar-me de alguns fatos sozinho, tendo em vista que quando eu escrevia esse capítulo introdutório eu estava residindo na cidade de São Carlos – SP por estar matriculado nas disciplinas do curso de forma presencial, para eclodir algumas recordações pedi auxílio da minha mãe em relação a algumas lembranças do começo de minha escolarização, por intermédio de *WhatsApp*² ou por meio de ligação, uma vez que nesse momento de escrita, não me encontrava na minha cidade de origem, mas, em outro estado, como já fora dito, em busca de conhecimento e libertação, conforme salienta Freire (2010, p. 46) como sendo uma

² Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones que, além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, DOCx, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Fonte: TechTudo.

“pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”, que é o meu caso desde o princípio de minha existência.

Enfatizo que costurar esse texto não será uma tarefa nada fácil, pois, conforme Guedes-Pinto (2005, p. 1), “nos provoca inúmeras questões e dúvidas tais como: que encaminhamentos devemos dar a sua escrita? Que escolhas fazer em sua narrativa? O que se conta e o que não se deve revelar? E se não conseguirmos lembrar? E se a memória falhar?”. Esses são os mesmos questionamentos que me faço, dentre outros, ao que devo ou não devo mencionar aqui, colocar para fora, aliás, deixar digitalizado na folha de papel A4 por meio da *Microsoft Word*.

Já que iniciei a conversa por meio desta exposição, procurarei deixar claro aqui a importância da Educação na minha vida, o quanto ela colaborou para a minha formação pessoal e profissional, tornando-me cada vez mais um cidadão idôneo, com valores pautados nas minhas origens e raízes, considerando a importância da minha família e dos meus professores na minha formação e na minha maneira de encarar o mundo, as suas adversidades, contrastes e injustiças sociais.

Dessa forma, não se assuste ou não se apiede de mim em alguns momentos que porventura venham a ser narrados, pois, tenho convicção que nesse emaranhado de histórias do cotidiano, muitas são as pessoas com narrativas de vida bem mais complexas e difíceis que a minha. Como já falei, não conseguirei dar conta de uma linearidade ao narrar esta história, porque alguns momentos poderão ser descritos antes ou depois, para facilitar a compreensão.

1.1.1 A escola da rua onde nasci e estudei

Nasci na Avenida Artur Inácio, numa casinha quase toda construída em paredes de taipa³, característica da época, no Bairro Nilson Cerqueira do município de Itiruçu/BA pertencente à região do Território de Identidade (TI) Vale Jiquiriçá⁴ e que

³ Parede de construções rústicas, feita de barro (a que se misturam às vezes areia e cal) comprimido numa estrutura entrecruzada de varas ou taquaras; pau-a-pique: casa de taipa.

⁴ A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, quando lançou o Plano Plurianual 2008-2011, e contava à época com 26 Territórios de Identidade que abarcavam os 417 municípios. Desde então, atendendo os objetivos do governo estadual e às necessidades dos municípios baianos

fica a 336,8 km da capital Salvador. Desde o meu nascimento que resido nesta cidade. Ainda pequeno, sempre tive gosto pelos estudos, apesar de não entender direito o porquê de ter que estudar devido à pouca idade, de ter aquela rotina de acordar cedo todas as manhãs e ir para a escola ao encontro da professora e dos meus colegas.

Foi aproximadamente aos quatro anos que eu entrei pela primeira vez na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (EMPTN) com muito anseio de estudar. Óbvio que eu não me recordo de todas essas informações nitidamente em minha mente, entretanto, na produção deste texto fui coletando informações com aqueles que já tinham vida adulta nessa época em que eu era apenas uma criança. Essa escola fica a aproximadamente 50 metros da casa em que nasci e isso facilitava o meu acesso a ela. Veja a Figura.

Figura 1 - Escola onde estudei os Anos Iniciais



Foto: Acervo do pesquisador

Estudei nessa escola da alfabetização à antiga 4ª série com professores diferentes. Lembro-me de várias professoras, inclusive de uma cujo nome lembra o de minha mãe Marlene.

sofreu ajustes e atualmente está consolidada conforme Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Plurianual 2016-2019, contanto com 27 Regiões. O TI Vale do Jiquiriçá está situado no Centro Sul Baiano e abrange 20 cidades em uma área de 10.467,49 km², sendo elas: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaira (SEI, 2021).

Durante alguns meses, salvo engano, por motivo de reformas no prédio, tivemos que nos deslocar temporariamente para uma outra escola denominada Prédio Escolar Vivaldo Bastos (PEVB), no centro da cidade, também da rede municipal. Na rápida passagem por essa escola tive professoras maravilhosas, que hoje não se encontram mais entre nós.

Entre os anos que estudei da EI até a 4ª série, mesmo criança, eu desenvolvia trabalhos na lavoura, a colheita de café, também chamada de “panha” de café ou “catar” café. Mesmo pequeno, eu desenvolvia essa atividade na lavoura para ajudar a minha falecida avó Angelina dos Santos e minha mãe Marlene Alves dos Santos nas despesas de casa, uma vez que elas eram trabalhadoras rurais na zona rural do município e esse era o único meio de adquirir dinheiro digno na época, além de trabalhos como empregadas domésticas em algumas ocasiões. Recordo-me também das vezes, ainda criança, de ver minha avó e minha mãe pedirem ajuda a algumas pessoas (famílias da classe média daquela época, digamos assim) para não faltar o pão de cada dia em casa e alimentar a mim e a meus dois irmãos. Eu não tenho vergonha de relatar e nem de me reportar a esta situação, mas, eu me emociono, pois, mesmo sendo bem pequenininho na época, eu me lembro claramente de algumas situações que me encham até hoje os olhos de lágrimas, quando não choro.

Só mais tarde, bem mais tarde, a situação veio a melhorar pois a minha avó conseguiu aposentar-se como lavradora e não mais foi necessário ela pedir ajuda como outrora pois o salário dava para ajudar mais na nossa subsistência, porém, ao longo dos anos seguintes a roça permaneceu sendo o local de onde eu e minha família tirávamos o sustento, ajudando assim a complementar o salário de minha avó para comprar outras coisas de necessidades domésticas além de alimento.

A minha relação com o meu pai sempre foi mais distante na minha infância e adolescência. Apesar dele morar na mesma rua que eu, não morávamos na mesma casa, pois ele havia se separado de minha mãe algum tempo depois de minha irmã nascer. Só mais tarde, já na vida adulta, eu e ele nos aproximamos e hoje temos uma relação carregada de afetos, respeito e consideração um para com o outro. Vou à casa dele, almoço com ele, enfim, temos uma relação normal.

Minha avó e minha mãe criaram a mim e aos meus dois irmãos sozinhas. Além de mim, minha mãe tem outro filho proveniente de outra relação anos depois de separar-se de meu pai que também tem mais três filhos, os quais amo, tenho uma maravilhosa relação e os tenho como amigos.

Foi na EMPTN que eu comecei a ler, não me recordo a idade. Eu me tornei um viciado em leitura, era para mim mais que um entretenimento, era um hábito muito comum para mim e quanto mais eu lia, mais eu queria ler, dos gibis às fábulas, crônicas, contos, romances, poemas e até mesmo jornal. Li muitos os exemplares de todos esses gêneros que a escola dispunha na época. Teve um que eu gostei tanto que cheguei a levar para casa sem autorização da professora, pegando na estante da sala, no lindo “Cantinho da Leitura” (nem creio que estou falando isso). Li esse livro diversas vezes e acabei deixando ele armazenado em casa pois, com medo da professora me ver repondo na estante após algum tempo, tive medo de levá-lo de volta.

Eu concluí a 4ª série (atual 5º ano) oferecida pela EMPTN com aproximadamente 09 (nove) anos de idade. A partir daí eu estava apto a cursar a antiga 5ª série (atual 6º ano) que era oferecida no único colégio da cidade, o Colégio Municipal Antônio Francisco de Souza (CMAFS), vide figura abaixo.

Figura 2 - Escola onde estudei os Anos Finais e Ensino Médio



Foto: Acervo do pesquisador

Não deu. Sim, não deu para matricular-me nesse colégio de imediato, ao sair dos anos iniciais. Minha mãe e minha avó não tinham condições de comprar a lista de material que a escola solicitava e tampouco a farda de educação física e a tradicional, além de calçado e calça jeans, ou seja, era muito para elas e mesmo com a situação um pouco melhor, não foi possível cursar as “séries finais” logo quando saí das “séries

iniciais” pois mesmo sendo uma escola pública, era tudo muito caro. “Oxente”, nem citei os livros que também eram necessários serem comprados pois na época não existia a política de distribuição de livros como hoje existe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Atualmente a EMPTN encontra-se desativada e é usada como uma espécie de suporte a outras unidades de órgãos públicos a exemplo de unidades escolares quando em período de reforma e unidades do Programa de Saúde da Família (PSF) quando estão em reforma em suas instalações. Lá nessa escola encontrei pessoas maravilhosas com as quais me relacionei de forma harmoniosa e respeitosa restando hoje algumas amizades, a saudade e o conhecimento adquirido.

Vivi cerca de cinco anos sonhando com o ingresso no CMAFS, e enquanto eu sonhava, permanecia trabalhando. Além da lavoura de café, trabalhei na lavoura de tomate, de maracujá, como vendedor de picolé, vendedor de cosméticos, vendedor de verduras na feira-livre, como ajudante de um senhor, e experienciando uma passagem da infância para a pré-adolescência cheia de conflitos comigo mesmo em relação a alguns aspectos pessoais, além da vontade de voltar a estudar.

1.1.2 A entrada no colégio

Decorridos cinco anos, em 1995 ingressei na tão sonhada 5ª Série no CMAFS, atual 6º Ano. Eu estudava em um turno e no outro, às vezes, vendia picolé em dias de sol, principalmente nos fins de semana. O colégio era muito famoso porque ali estudavam os rapazes e as meninas mais bonitos da cidade. Para um adolescente aquele lugar era um sonho. Só consegui entrar porque minha mãe e minha avó conversaram com um casal para quem elas prestaram serviços domésticos por um período. Eles se solidarizaram e ajudaram na compra de algumas coisas necessárias para a minha permanência no colégio durante algum tempo. Tinha também uma senhora de Salvador que me ajudava. De lá de Salvador ela mandava caderno de matéria, caderno de desenho, caderno de brochura, lápis grafite e lápis de cor, borracha, caneta, régua, compasso, transferidor, apontador (ao qual eu chamava erroneamente de lapiseira na época), e pastas escolares. Lembro-me do cheirinho desses materiais novinhos até hoje quando eu abria a caixa para descobrir o que tinha

dentro. Isso durou alguns anos das “séries finais”. Não me recordo exatamente. Só não me esqueço de uma coisa: houve um ano que o meu caderno era o mais bonito da turma e isso me encheu de emoção.

Já na 5ª série, sofri muito. Pense aí num adolescente mergulhado num ambiente novo e repleto de outros jovens e adolescentes carregados de diferenças?! Pois é! Sofri bastante por algumas questões de ordem pessoal e fui até perseguido por alguns dos estudantes com os quais passei a conviver no ambiente escolar. Hoje não guardo rancor pois sei que infelizmente faz parte do mundo juvenil o tão famoso *bullying* que, para Fante (2005, p. 29) “é um comportamento cruel, intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, por meio de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”. Eu enquanto sujeito frágil senti literalmente na pele as amarguras desse mal e por várias vezes, mesmo em dias de sol, usava um guarda-chuva para esconder o rosto e não ser visto por aqueles estudantes que tanto me humilharam por conta da aparência causada por aquelas protuberâncias e/ou erupções em minha pele.

Acredito que se eu não tivesse sido resiliente, quer dizer, se eu não tivesse me mostrado forte, persistente e adaptado de maneira positiva diante daquelas dificuldades apresentadas, eu sucumbiria naquele ambiente. Em relação à resiliência Day (2014) afirma que

[...] a maioria dos trabalhadores, independente da particularidade do seu contexto de trabalho, papel ou estatuto, irá a certa altura, por um longo ou curto período de tempo ou, ainda, como característica diária do seu processo de trabalho, precisar de recorrer às suas reservas de energia física, psicológica ou emocional se desejar levar a cabo o seu trabalho ao seu melhor nível (DAY, 2014, p. 102).

Os anos se passaram e no mesmo contexto de vida, problemas, conflitos e descobertas eu me encontrava, até que concluí as “séries finais”. Durante esses anos eu fiz várias amizades lá no colégio, inclusive alguns professores atualmente são meus amigos. Lógico que não foi apenas sofrimento como já mencionado. Houve muitas coisas boas, festinhas, enfim, sem falar no lanche que tinha dia que era maravilhoso, principalmente quando serviam algo salgado. Eu comia tanto que nem precisava mais almoçar em casa quando nos anos em que estudei no turno matutino.

Também no CMAFS era ofertado o Ensino Médio (EM) e foi lá que eu vivi também essa fase de minha vida. Vale lembrar que essa é a única escola pública que

oferecia vagas no EM na minha singela cidade de uma média de 13 mil habitantes. Eu costumo dizer que ela não é do tamanho nem de um bairro de algumas cidades grandes, para não dizer as metrópoles e megalópoles. Atualmente, o EM é ofertado no Colégio Estadual Maria Cândida de Castilho Fontoura.

Durante o período em que eu estudei no CMAFS eu era tido como um dos alunos mais inteligentes da sala. Nos dias de teste ou prova era uma loucura, pois muitos colegas queriam sentar próximo a mim para tentar alguma cola. Dificilmente eu ajudava, até porque os professores tinham o hábito de mudar alguns de carteira para dificultar o ato da “pesca”.

Vários dos colegas que estudaram comigo nas “séries finais” permaneceram até a conclusão do EM nos primeiros anos dos anos 2000. Particpei da colação de grau pois como a modalidade de EM era o antigo magistério, eu já estava habilitado para dar aulas, como veremos mais em frente na continuidade desse texto onde falarei sobre o estágio e o magistério. Então, voltando à conclusão do EM, foi maravilhosa, houve colação de grau, alguns fizeram festas/recepções em suas casas para receberem os convidados, além de uma viagem que ganhamos de presente do paraninfo da formatura para a praia de Barra Grande, na Ilha de Itaparica, Salvador. Nem cabe aqui o quanto aprontamos nessa viagem. Coisas de jovens e adolescentes da época.

1.1.3 Narrando e analisando aspectos da minha trajetória

Como já fora mencionado, o EM do CMAFS era na modalidade do antigo magistério, onde os concluintes já saíam habilitados para darem aulas na EI e nos Anos Iniciais. Havia todo um preparo, tal qual acontece hoje nas licenciaturas por meio dos estágios. No antigo magistério os estágios foram de extrema importância para que eu tivesse a certeza de que a docência seria o caminho pelo qual eu deveria fazer passagem. Eu achava lindo ver minhas professoras dando aula para a minha turma, queria também ser professor, mas na minha mente de menino eu nem tinha noção de como isso poderia ocorrer, até que aconteceram os estágios de observação e de docência, estágios supervisionados na verdade, que comprovaram para mim que a escolha que eu havia feito era sim a mais promissora.

Inseri-me como profissional no mundo da Educação ainda no último ano do EM, quando fui contratado para trabalhar na Escola Municipal Maria Isabel Pimenta

(EMMIP) na condição de Auxiliar de Secretaria, mas, antes de ocupar essa função, atuei como Agente de Portaria na mesma escola, o que equivaleu à experiência como porteiro da escola no turno noturno, recebendo os poucos alunos matriculados e fazendo uma espécie de vigilância do espaço, enquanto as aulas aconteciam. Como dá para perceber, eu ainda não tinha concluído o EM. A partir daí a minha paixão pelas tarefas na área da Educação aumentaram e no ano seguinte, após concluir o EM, fui promovido a professor, também contratado, para lecionar no Centro Educacional Wagner Pereira Novaes (CEWPN). Fiquei ensinando lá por alguns anos, e nesse ínterim houve um ano em que eu trabalhei 40 horas, ainda contratado, lecionando no CEWPN e na escola do campo Escola Municipal Geraldo Cerqueira (EMGC).

Além da experiência como docente, nas horas vagas eu ficava estudando em minha casa para vestibulares, porque a cidade de Itiruçu não tinha cursinho pré-vestibular na época e eu não tinha dinheiro suficiente para estudar em Jequié/BA, cidade mais próxima que oferecia cursinhos pré-vestibulares. Nesse período, eu ainda morava na casa de minha avó e nas noites de chuva, lembro-me das goteiras do telhado manchado pela fumaça do fogão a lenha que a minha avó usava, molhando e manchando as apostilas e livros que eu conseguia emprestado ou doado por pessoas que tinham feito cursinho de preparação para o vestibular em anos anteriores.

Durante alguns anos, para me atualizar, pois naquela época ainda não estávamos tão engajados com a internet e eu nem sonhava que um dia eu teria um computador ou notebook, eu ia para a biblioteca da cidade ler a edição do dia do Jornal A Tarde, o principal jornal impresso do estado da Bahia. Eu lia todas as seções do jornal e também algumas revistas como a Veja e Isto É. Acredito que aquelas leituras sobre atualidades, política, economia, arte, cultura, esporte, entretenimento, etc. foram de grande relevância considerando a falta do cursinho. Lá na biblioteca como eu tinha a carteirinha de leitor/estudante eu levava sempre para casa os livros de literatura cobrados no vestibular, além de outros que me instigavam a leitura.

Eu tinha o sonho de estudar na UESB e só fazia vestibulares para lá, porém todos os cursos eram muito concorridos pois as políticas públicas de fomento ao ingresso dos jovens ao ensino superior nessa época eram praticamente inexistentes, só começando mais efetivamente no ano de 2004 com a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), porém com um número de vagas ainda pequeno pois era uma política de caráter inicial.

Em 2005, consegui aprovação e ingressei na UESB no curso de Letras-Licenciatura (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas). A fase da graduação não foi nada fácil, pois as aulas aconteciam de segunda a sexta e em alguns semestres também ao sábado, todavia, todos os dias de aula eu tinha que me deslocar em viagens de ida e volta num raio de 50,00 km para a cidade de Jequié/BA, onde o campus da universidade está situado. Essa dificuldade se agravou bastante quando eu comecei em 2007 a trabalhar em duas escolas cujas aulas encerravam praticamente no horário que o ônibus da associação de estudantes saía de Itiruçu a caminho de Jequié/BA às 17h30, o que não me possibilitava sequer tomar um banho para que eu pegasse o ônibus e me deslocasse para a UESB. Essa espécie de correria durou cerca de dois anos, pois como fiquei trabalhando em duas escolas (uma do município e outra particular sobre a qual falarei mais à frente) nos turnos matutino e vespertino e a universidade era no noturno, cujo trecho da BR 116 conhecido como Serra do Mutum é muito perigoso, fiquei quase dois anos tomando banho apenas quando eu chegava em casa por volta de meia noite ou até mesmo mais tarde, dependendo da circunstância a exemplo de ônibus quebrado ou acidente na estrada. Os outros dois anos do curso foram mais tranquilos.

Em meados de 2009, em tempo hábil e regular, eu concluí a graduação. Durante essa fase da licenciatura, as aulas, os professores e a realização dos estágios supervisionados em paralelo com a minha prática enquanto professor iniciante só serviu para que eu tivesse ainda mais certeza de que eu havia feito a escolha certa em relação a profissão docente. Os professores que passaram por mim na graduação, através dos conhecimentos transmitidos e experiências vividas, foram elementares para que eu me certificasse de que havia feito a escolha certa quanto a ser professor.

No ano de 2006 aconteceu um concurso público em Itiruçu para a carreira docente na educação básica e para outras áreas. Eu não perdi a oportunidade e me inscrevi, sendo aprovado e passando a trabalhar no quadro de servidores efetivos da prefeitura. De, em 2006 fui lotado na EMPTN, local em que estudei quando criança e isso foi de uma grande satisfação e orgulho para mim e minha família, poder dar aula em um local em que estudei na infância.

O período que fiquei na EMPTN não foi longo, porque logo depois do recesso junino daquele período fui convocado para voltar ao CEWPN, por meio de ofício emitido pelo secretário de educação da época e também por meio de uma conversa informal que mantive com o mesmo na data. Por conta do nome do colégio CEWPN

referir-se ao nome de uma pessoa viva, o nome da escola sofreu mudança conforme solicitação judicial e passou por volta do ano 2007 a se chamar Centro Educacional Adalício Silva Novaes (CEASN) onde eu vivi também a experiência de vice-diretor entre os anos 2011 e 2012, também atuando como diretor durante o período de licença maternidade da diretora da época.

No segundo semestre de 2007 fui convidado/contratado para lecionar no Ensino Fundamental (EF) e Médio do Instituto de Educação Dinâmica (IED), escola particular que recebe alunos carentes do município por meio de bolsas de estudos custeadas por italianos, os quais são chamados de padrinhos pelos alunos. Acredito que o que derivou o convite foi o fato de eu ter conseguido passar no vestibular da UESB naquela época sem ter feito nenhum cursinho, porém, só eu sei das noites não dormidas que passei estudando para que pudesse conquistar a minha vaga na licenciatura. Os alunos são mantidos nesta escola por meio do *Projeto Caritas Francescana* da Itália. Lá fiquei até o começo de 2013 e confesso que vivi uma experiência muito rica, foi um dos lugares que me ensinou de fato a ser professor, na prática, sendo a escola regida por preceitos e dogmas religiosos da Igreja Católica e tendo à sua frente o frei franciscano, italiano. Como professor do IED, as aulas que eu ministrava de Língua Portuguesa, Literatura e Redação geralmente aconteciam no interior da sala de aula e algumas vezes no laboratório de informática que dispunha de um projetor onde eu reproduzia vídeos e dava aulas expositivas com o auxílio de *slides*.

Por várias vezes os alunos do EM me pediam para levá-los para a área externa à sala de aula onde poderíamos fazer a lição debaixo de uma árvore com sombra. Certo dia, resolvi levar uma turma de terceiro ano para uma dessas árvores, lugar seguro pois ficava dentro das dependências da escola, com cerca de arame entre algumas plantas, o que impedia que os alunos saíssem. A aula era de Literatura, estávamos todos com os livros abertos na mesma página pois ali debaixo da árvore, fazíamos a leitura do texto correspondente à lição e realizávamos discussões contextualizadas, por meio de interações e questionamentos, quando suscitados.

Até aqui tudo bem. Imaginávamos que ao sair da sala de aula cumpriríamos o horário correspondente àquela aula e logo voltaríamos para o interior da sala de aula. Puro engano. Naquela semana o presidente do Instituto estava a visitar a escola e ao sair da Administração/ Secretaria, viu-nos (eu e os alunos) debaixo da árvore e foi em nossa direção. Ao chegar, questionou o que estávamos a fazer ali e eu logo disse que

estávamos em aula de Literatura. Ele, em tom bem áspero/grosseiro, pediu para que saíssemos dali debaixo da árvore pois aquele lugar segundo ele não era um lugar adequado para acontecer uma aula. Não retrucamos. Como somos tolhidos e engolidos por gestões autoritárias e tradicionais, obedecemos à ordem e fomos eu e alunos de volta para a sala de aula. Lá na sala, pedi desculpas aos alunos pelo incidente ocorrido e prometi a eles que aquilo não aconteceria novamente. Eles se sentiram um tanto quanto culpados pelo fato de terem sido eles mesmos quem pediram para que a aula ocorresse na área externa. As aulas seguintes ocorreram no ambiente interno não mais sendo cogitado a realização das mesmas por meio de práticas inovadoras. A experiência vivida nesse contexto me faz reportar-me à um trecho da obra *À sombra desta mangueira*, em que Freire (2015), expõe:

Na verdade, não foram poucas as tardes em que, aluno do então chamado curso ginasial, estudei lições de História do Brasil ou a questão da colocação pronominal à sombra da grande jaqueira que nos enfeitava o quintal da casa de Jaboatão. Eu usava a amenidade das sombras para estudar, para brincar, para conversar [...] (FREIRE, 2015, p. 19-20)

Desse modo, algo que Freire considera tão significativo para a sua formação como o estudar, o brincar e conversar à sombra de uma árvore foi e ainda é, por vezes, tão reprimido, como foi a experiência vivida por mim nessa unidade de ensino e é uma prática que, hoje realizarei, desde que seja passível.

Entre os anos 2011 e 2012, fiz dois cursos de especialização em Leitura, Produção e Interpretação de Textos (Carga Horária: 540h) e Gestão Educacional (Carga Horária: 380h) nas Faculdades Integradas Euclides Fernandes (FIEF) e Faculdade de Educação Superior do Piemonte da Chapada (FESPC), respectivamente. Entre os anos 2012 e 2013, fiz a especialização Escola de Gestores: Gestão Escolar – Educação a Distância (Carga Horária: 400h) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em 2013, fui aprovado em 1º lugar para professor da disciplina Língua Portuguesa no Processo Seletivo Simplificado para contratação de pessoal, por tempo determinado, em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA no estado da Bahia. Fui convocado em 2014 e lotado no Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida (CEVPA) na cidade de Jaguaquara/BA, onde lecionei numa carga horária de

20h no turno matutino inicialmente e posteriormente em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no noturno, até o primeiro semestre de 2018.

Em 2014, passei na seleção do mestrado em rede nacional – Programa de Mestrado Profissional em Letras - para a unidade de ensino da UESB, campus de Vitória da Conquista e em 06 de março de 2017 defendi minha dissertação intitulada *Leitura e Produção do Gênero Paródia: Relações Intertextuais*. A escolha do curso se deu pelo fato de toda a minha experiência como docente de Língua Portuguesa nos Anos Finais e Ensino Médio, de modo que eu me aperfeiçoasse ainda mais na área de linguagem. A experiência foi excepcional e só contribuiu para que eu me sentisse consolidado/realizado ainda mais enquanto docente.

O curso de mestrado despertou em mim o interesse pela academia e pela carreira no ensino superior. A partir de então, foram muitas as experiências, a exemplo de apresentações de trabalhos em eventos a publicações de artigos em alguns periódicos, entre outras oportunidades. Mas, tive uma experiência na Universidade de São Paulo (USP) apresentando um trabalho na modalidade comunicação oral no *XII Colóquio Os Estudos Lexicais em Diferentes Perspectivas* que marcou bastante. A repercussão foi tanta que desencadeou notícia em *blog* local e levou a Câmara Municipal de Itiruçu a aprovar uma Moção de Aplauso em meu nome, que para mim, oriundo do trabalho na lavoura e atual professor, foi uma honra.

A reflexão que faço acerca desse episódio é que a sociedade vê na imagem do professor uma figura de muita importância, que deve ser valorizada, homenageada e ter seus direitos garantidos, apesar das atuais circunstâncias da conjuntura política nacional.

Entre os anos 2012 a 2018 fui contratado por diferentes instituições da rede particular de ensino superior para ministrar disciplinas em cursos de graduação em Pedagogia, Letras e Administração e em um curso de especialização. Essa experiência me oportunizou lecionar a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pela Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA), onde fui o orientador de uma turma de Pedagogia composta por 24 alunos que, em 2016, me homenageou na solenidade de formatura na categoria Nome da Turma. Esse episódio me fez refletir acerca da minha prática, uma vez que entre os professores que ministraram aula ao longo do curso da referida turma, eles escolheram a mim para tal homenagem quando na data da formatura. Senti-me lisonjeado na época e certo de que o caminho que eu estava percorrendo estava correto.

No início de 2017 assumi na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itiruçu/BA a Coordenação Técnico-Pedagógica das Escolas dos Anos Finais que compreendem o CEASN e o Colégio Municipal Professor Cid Alves Santos (CMPCAS) num regime de 40 horas, sendo 20 horas do concurso e 20 horas por meio de contrato. Alguns dos professores que lecionam nestas duas unidades de ensino são egressos do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). A experiência de coordenador técnico-pedagógico é brilhante e os conhecimentos adquiridos ao longo de minha formação desde que pertinentes, são compartilhados com os coordenadores pedagógicos aos quais assisto enquanto supervisor, já que a partir do segundo ano do doutoramento eu voltei a atuar como coordenador técnico na SEMEC.

A vontade de continuar minha formação acadêmica permaneceu e no ano de 2019 conquistei junto ao PPGE da UFSCar o meu desejo de permanecer na academia e continuar me capacitando enquanto docente pois fui aprovado na seleção de doutorado e em março daquele ano, tive que sair pela primeira vez da minha cidade para morar fora, um desafio impregnado de medo ao novo, mas que é mais do que satisfatório pois possibilitou que um ex-lavrador se tornasse doutor em educação.

Sim! O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o status quo, então o que você teria a temer? [...] Então, você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 52-53).

No curso de doutorado em educação, procurei deixar impregnados ao longo da tese alguns elementos/traços dos cursos na área de Letras (graduação e mestrado), uma vez que procurei aproximar as narrativas dos dois cursos e dos conhecimentos adquiridos neles enquanto estudante.

Justamente porque nutria sonhos em mim que eu tinha inúmeros medos e eram eles quem me faziam seguir firmes na perspectiva de estudar, trabalhar e conquistar o meu espaço. O medo me mantinha consciente de que sonhos não são fáceis e a luta em prol de suas realizações deveriam ser diárias e constantes.

Com a chegada do novo polo do PARFOR sob responsabilidade do polo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no município, fiz três seleções para professor formador da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ficando em primeiro lugar nas duas primeiras e em segundo lugar na última, ficando apto, portanto, a lecionar componentes curriculares da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. Inicialmente, lecionei o componente curricular Alfabetização e Letramento e depois, Avaliação Educacional, já de forma remota pelo *Google Meet*, mediante o contexto pandêmico.

Ainda na educação superior passei a atuar como professor tutor no curso de pós-graduação em Gestão Pública Municipal da UESB, por meio de processo seletivo também da UAB. Ambas as experiências (professor formador e professor tutor na UEFS e UESB, respectivamente) foram na condição de bolsistas da CAPES.

Sempre procurei manter-me atualizado e capacitado na área da Educação. Assim, participei de vários cursos de extensão, semanas pedagógicas, conferências, seminários, congressos, minicursos, palestras, mesas-redondas, entre outros, tanto em nível municipal quanto em nível estadual, nacional e internacional.

No âmbito da UFSCar, participei do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) que é designado a aperfeiçoar a formação dos estudantes de Pós-Graduação matriculados na instituição, oferecendo-lhes adequada preparação pedagógica, por meio de estágio supervisionado em atividades didáticas nas turmas de graduação.

Especificamente, desenvolvi atividades numa disciplina⁵ do PESCD na turma de formandos do curso de Pedagogia no 1^a semestre de 2019. A responsável pela disciplina na graduação foi a professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. As atividades realizadas na disciplina foram participação no planejamento, na criação e escrita de casos de ensino, na orientação de estudantes, no planejamento e elaboração das atividades desenvolvidas nas aulas, como equipe de apoio no ambiente virtual da disciplina, nas aulas presenciais, nas estratégias de avaliação e nos feedbacks das atividades no Moodle UFSCar, de forma híbrida.

⁵ Código: EDU PESCD 450197 - Formação de Professores – 2019, UFSCar.

Uma disciplina de cunho híbrido tem desafios específicos que podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos estudantes e dos pós-graduandos. Aspectos como: o uso do tempo, articulação com os recursos que a tecnologia nos oferece, o trabalho coletivo e colaborativo no ambiente virtual e a mediação desses processos professor-aluno e entre pares. Tais aspectos foram contemplados de forma intensa nessa disciplina, por meio de avaliações apresentadas pelos estudantes que trouxeram esses aspectos como uma questão positiva da disciplina.

Avalio como positivo e formativo, também, o trabalho em equipe realizado pela professora Dra. Rosa Maria Anunciato responsável pela disciplina. A disciplina trabalhou com conhecimentos relacionados ao início da carreira docente e os estudantes do curso de Pedagogia manifestaram possuir muitas dificuldades relacionadas a essa temática. Considero que as aprendizagens proporcionadas pela disciplina “Formação de Professores” foram significativas para os alunos de graduação da Pedagogia e cumpriram o papel de auxiliar na superação ou minimização das angústias e dificuldades que podem ser encontradas no início da docência.

Dessa maneira, mantenho-me aberto a vivenciar novas experiências futuras que envolvam a área educacional, pois o aprendizado que irei adquirir servirá para toda a minha vida em consonância com a vida de tantas outras pessoas com as quais me relacionarei enquanto docente e/ou gestor. Devo à Educação tudo o que tenho e o que sou. O ser professor me oportunizou muitas conquistas. Se tenho uma casa própria e um transporte, foi minha profissão docente que me oportunizou, sem falar na casinha de taipa de minha falecida avó que ainda enquanto viva, pude reformar e praticamente dar outra casa a ela, assim como a casa da minha mãe que também passou pelo mesmo processo. Aquela criança que dividia o dia-a-dia entre a escola e a roça cresceu e continua a crescer, e hoje cultiva conhecimentos nas salas de aulas e espaços educacionais da vida.

Não tem como não agradecer ao tempo que para mim é compositor de destino como afirma Caetano Veloso na composição *Oração ao Tempo*, agradecer à força de minha avó que até hoje me energiza, alimenta e me faz ser cada vez mais resiliente e com muito carinho agradecer a todos os professores que me lapidaram, cada um do seu jeito, injetando em mim conteúdos, conselhos, informações, exemplos, conhecimentos, transformando-me no homem e professor que sou, pois, conforme afirma Marcelo (2009, p. 110) “uma das características da sociedade em que vivemos

tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos.”

No capítulo a seguir, de fundamentação teórica, discorreremos sobre o PARFOR considerando o contexto nacional e local, assim como os conceitos que foram identificados nas pesquisas resultantes de um levantamento bibliográfico feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir dos descritores Pedagogia, Anos Iniciais, Educação Infantil e Formação em Serviço ou Formação de Professores ou Formação Continuada.

2. O PARFOR: CARACTERÍSTICAS E ANÁLISE SOBRE O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ESSA POLITICA

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Magda Soares, 1987.

Nesta seção, discorreremos acerca do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), considerando o contexto nacional e local. Posteriormente apresentaremos os resultados de um levantamento e/ou revisão realizado/a no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em um dado período de tempo, considerando o ano em que o PARFOR teve início e o ano em que as primeiras pesquisas em nível de mestrado e doutorado foram armazenadas na base de dados; e também o que as pesquisas trazem enquanto características dessa política de formação de professores, identificando assim, os principais conceitos teóricos discutidos/apresentados pelos pesquisadores.

Optamos por agregar a explicitação do referencial teórico da área de formação de professores adotado no trabalho por meio do diálogo com a produção acadêmica. Assim, discutiremos políticas públicas e formação no âmbito dos trabalhos que tematizam o PARFOR, bem como, conceitos centrais como profissionalização docente, desenvolvimento profissional, identidade docente, reflexão e narrativas.

Iniciaremos pela análise do contexto nacional e local do PARFOR.

2.1 PARFOR – Contexto nacional

Considerando as Legislações e Atos Normativos do MEC no que se refere ao PARFOR, o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o Decreto nº 6.755, de

29 de janeiro de 2009 e o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. A Portaria Nº 220, de 21 de dezembro de 2021, dispõe acerca do Regulamento do PARFOR, apresentando-nos o seguinte quanto a oferta de cursos:

Art. 11. São ofertados, no âmbito do PARFOR, os cursos Licenciatura ou de Formação Pedagógica que habilitem o docente, nos termos da legislação vigente, a lecionarem os componentes curriculares à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio das redes públicas de educação básica.

Art. 12. Os cursos do PARFOR serão ofertados nas seguintes modalidades:

I - primeira licenciatura - para docentes que não possuam formação específica de nível superior na área em que atuam;

II - segunda licenciatura - para docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam; e

III - formação pedagógica - para docentes com formação superior de bacharelado na área correspondente à área que lecionam.

Art. 13. Os cursos ofertados por IES privadas sem fins lucrativos deverão estar devidamente autorizados, reconhecidos ou ter seu reconhecimento renovado de acordo com as normas e prazos estabelecidos pela legislação em vigor;

Art. 14. Os cursos ofertados por instituição vinculada ao Sistema Federal de Ensino Superior deverão apresentar indicadores de qualidade satisfatórios, obtidos na última avaliação do MEC, se houver.

Art. 15. Os cursos ofertados por instituições estaduais ou municipais deverão comprovar sua autorização de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua unidade federativa e ter obtido conceito satisfatório em sua última avaliação, se houver.

Art. 16. Para os casos de evasão, as turmas poderão ser desativadas e os professores cursistas com matrícula ativa incorporados em outras turmas do PARFOR, conforme deliberação da CAPES em parceria com as IES (BRASIL, 2021).

Os cursos de primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica no âmbito do plano intentam como objetivo principal contribuir para a adequação da formação inicial de professores que estão em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de formação continuada, objetivo do PARFOR, correspondentes à área em que eles atuam, por meio de regime de colaboração entre a União, as unidades federativas, os municípios, Distrito Federal e as IES selecionadas por intermédio de chamadas públicas através de editais específicos.

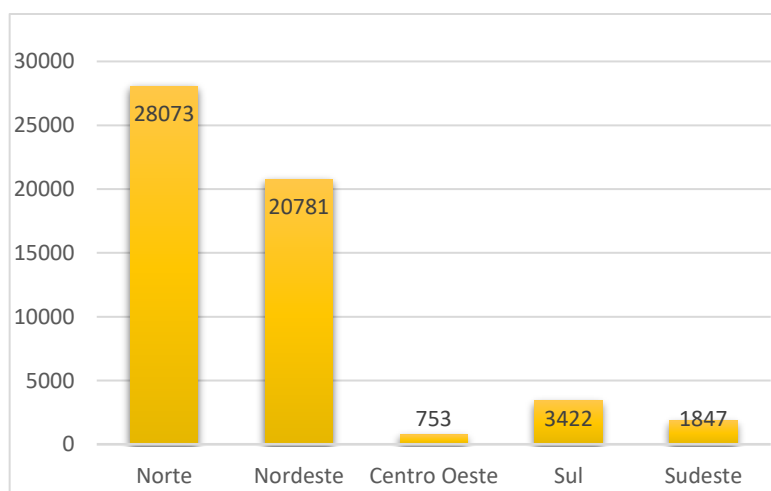
De acordo com a mesma portaria no Art. 4º, são objetivos específicos do PARFOR em âmbito nacional:

- I - fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- II - oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- III - estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (BRASIL, 2021).

Desde seu lançamento, o plano tem gerado bastantes resultados, desde os primeiros resultados em 2012 quando as primeiras turmas concluíam o curso. De acordo com dados documentais registrados no Portal MEC destinado ao PARFOR, desde maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o plano colocou em salas de aula do país 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo dados publicados pela CAPES. Naquele período, foram criadas 1.920 turmas em 397 municípios do território nacional. Docentes das regiões brasileiras Norte e Nordeste foram aqueles que mais foram em busca de formação. Até o ano de 2012, o plano atendeu 28.073 educadores da região Norte brasileira e 20.781 da região do Nordeste. Em sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753).

O Gráfico 1, abaixo, aponta o total de professores da Educação Básica que foram matriculados nos cursos ofertados pelo PARFOR por regiões do Brasil quando nos primeiros anos de consolidação do programa. No gráfico, podemos ver que a maioria dos professores que foram matriculados nos cursos de graduação oferecidos pelo PARFOR pertencem à região Norte e à região Nordeste.

Gráfico 1 - Número de alunos frequentes por Região em 2012



Elaboração do próprio autor. Fonte: Portal MEC, 2022.

De acordo com Gatti *et al.* (2019),

O PARFOR foi o meio de implementação, incluindo ações já em andamento e propondo outras, que integravam o Plano de Ações Articuladas (PAR), proposto no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que pretende integrar um conjunto de programas, para, com visão sistêmica, organizar melhor o próprio sistema educacional (GATTI *et al.*, 2019, p. 58 – 59).

Como Gatti *et al.* mencionam, o PARFOR foi criado tendo em vista o Plano de Ações Articuladas (PAR) criado por meio do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, que é um programa planejado pelo PDE, que almeja a avaliação e efetivação de políticas públicas de melhoria da qualidade da educação, em especial a educação básica pública. Com o desenvolvimento do PAR, faz-se necessário realizar um diagnóstico da situação educacional das unidades federativas, Distrito Federal e municípios, baseado em quatro dimensões, sendo: (i) Gestão Educacional, (ii) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, (iii) Práticas Pedagógicas e Avaliação e (iv) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2019).

Considerando o exposto e avaliando os dados numéricos atuais do PARFOR no que concerne aos resultados do programa, acumulados desde seu lançamento em 2009, analisamos (conforme Tabela 1 abaixo) que tivemos o programa alcançou em 2021 um total de 3.043 turmas implantadas, 2.849 turmas concluídas somando um total de 59.456 professores já formados em diversos cursos num quantitativo de 510 municípios com turmas implantadas, entre outros números.

Tabela 1 - Resultados do PARFOR

Turmas implantadas até 2021	3.043
Matriculados (2009 a 2021)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.849
Turmas em andamento em dezembro/2021	194
Professores já formados	59.456
Professores cursando em dezembro/2021	11.098

Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: CAPES, 2022⁶

Os dados acima são números do PARFOR acumulados desde o seu lançamento no ano de 2009 e demonstram a expansão dessa política pública que levou dignidade, conhecimento, capacitação e formação na profissão docente a milhares de pessoas em todas as regiões brasileiras.

A estabilização e o fortalecimento do controle social do PARFOR têm se efetuado por meio dos fóruns, órgãos colegiados, criados via Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, para dar cumprimento aos intuitos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como atribuições a responsabilidade da elaboração dos planos estratégicos, a aprovação das prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas, dentre outras. A participação dos fóruns estaduais é feita de acordo com a adesão dos órgãos, instituições ou entidades locais (estaduais e municipais) que requerem formalmente sua adesão técnico-operacional entre as partes para executar a formação inicial de professores das redes públicas de Educação Básica em âmbito nacional.

De acordo com o Manual Operativo do PARFOR, para pleitear a vaga nos cursos oferecidos, os professores devem realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Capes de Educação Básica, mais conhecida como Plataforma Freire⁷, estar cadastrado no Educacenso na função de Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica e ter sua pré-inscrição validada pela

⁶ Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 17 de fev. 2022.

⁷A Plataforma Freire, foi criada pelo Ministério da Educação, sendo a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire. É na Plataforma Freire que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Construída para ser uma ferramenta de fácil acesso do professor, ela também é informativa. Os docentes vão encontrar uma série de dados, entre eles, as tabelas com a previsão de oferta de cursos, as instituições, as modalidades de formação. No governo Bolsonaro, a plataforma passou a ser chamada Plataforma Capes de Educação Básica com a finalidade de constituir uma base de dados.

Secretaria Municipal de Educação, ou órgão equivalente, à qual estiver vinculado. Ao validar as pré-inscrições dos professores de sua rede, a Secretaria Municipal de Educação certifica que a pré-inscrição foi realizada no curso da disciplina que o professor atua em sala de aula e que a Secretaria Municipal de Educação aprova a participação dele e que este será liberado nos dias e horários estipulados no projeto pedagógico para frequentar o curso sem prejuízo de suas atividades profissionais, incluindo a remuneração. Vale lembrar que a pré-inscrição não garante vaga e matrícula na IES. Os pré-inscritos ficam sujeitos ao processo seletivo determinado pela IES e os selecionados deverão comprovar, no ato da matrícula, possuir os requisitos para a participação no PARFOR, bem como atender às normas acadêmicas da IES.

Para que o PARFOR possa funcionar bem, é necessário que vários atores se vinculem com o intento de alcançar seus objetivos e metas. A CAPES é a responsável pelo financiamento e a implementação do programa, a aprovação da quantidade de turmas a serem estabelecidas é realizada com base nos recursos disponíveis no orçamento. A CAPES também é a responsável pelas finanças dos recursos voltados para o desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas para os docentes que aplicam aulas nas turmas especiais implementadas. A CAPES, além do apoio com as finanças, tem como competências:

promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implementação dos cursos; analisar, homologar e publicar, na Plataforma Freire, o quadro de oferta de cursos e vagas; transferir os recursos às IES, nos termos da legislação federal pertinente; efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do PARFOR Presencial; acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES (BRASIL, 2009, p. 3 e 4).

São competências dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente junto ao PARFOR:

- Analisar e aprovar o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas, conforme a demanda das redes estaduais e municipais;
- Ativar, na Plataforma Freire, os cursos aprovados para serem ofertados no seu estado;

- Acompanhar a execução do PARFOR Presencial, bem como na aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES;
- Encaminhar para a Capes o calendário e as atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente para serem publicadas no site do órgão federal (BRASIL, 2009, p. 2).

Os municípios que demonstrarem interesse em participar do PARFOR devem aceitar as condições previstas no Termo de Aceite, dispostos na Plataforma Freire. De acordo com o Manual Operativo do PARFOR, os municípios, por meio das suas secretarias de educação ou órgão equivalente, devem:

- i - promover e articular as ações do programa no âmbito das escolas sediadas em seu município;
- ii - validar as pré-inscrições dos professores da sua rede;
- iii - aprovar a participação do professor da Educação Básica e garantir que este será liberado nos dias e horários para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;
- iv - acompanhar o desempenho acadêmico dos professores de sua rede;
- v - articular-se com as IES visando à compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas (quando preciso) que possam viabilizar a participação e permanência dos professores nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;
- vi - responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos docentes nos cursos de formação;
- vii - colaborar com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, apresentando as informações que forem requeridas quanto à demanda por formação no município, com a objetivo de subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico de Formação Docente do Estado (BRASIL, 2009).

Competem também às Secretarias Municipais de Educação a responsabilidade pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc.) destinado a viabilizar a participação dos docentes de sua rede nos cursos de formação do PARFOR. A participação das IES se dá por meio de assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica. As instituições que aderirem ao PARFOR de forma presencial são responsáveis por todos os atos relacionados aos procedimentos acadêmicos e que regulam os cursos e turmas especiais do PARFOR na IES e nos órgãos competentes, e terão as seguintes competências:

- i - participar do Fórum Estadual em que for sediada;
- ii - participar da elaboração e revisão do Planejamento Estratégico do estado;

- iii - apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda;
- iv - implementar as turmas especiais conforme deliberação do Fórum, e homologação da Capes;
- v - garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do PARFOR;
- vi - articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;
- vii - selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do PARFOR no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), de acordo com as normas expedidas pela CAPES;
- viii - encaminhar à Capes as informações e documentos que forem solicitados para a formalização do instrumento para a transferência dos recursos, nos prazos estabelecidos;
- ix - efetivar a matrícula do aluno selecionado na IES e, em seguida, registrar o número de matrícula na Plataforma Freire (BRASIL, 2009).

Assim, podemos inferir que existem vários atores e instituições que necessitam estar articuladas para que a implementação do PARFOR possa atingir seus ideais. Ou seja, cada rede de ensino ou ator tem sua responsabilidade/atribuição e esta não pode ser transferida pois cada um tem autonomia, mas também restrições e por conta disso o regime é de colaboração. Desde que cada ator envolvido desenvolva a sua parte, o PARFOR tem todas as condições de funcionar com êxito.

2.2 PARFOR – Contexto local

No município do sudoeste baiano local desta pesquisa⁸, o polo PARFOR foi implantado oficialmente no dia 2 de agosto de 2014 por meio da UESB, mediante o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que fora revogado mais tarde por Dilma Rousseff através do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. O polo teve a finalidade de contribuir para que 50

⁸ Seguindo orientações do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 52213221.1.0000.5504, no Parecer Consubstanciado do projeto que originou essa pesquisa, o nome do município, participantes da pesquisa e nomes próprios que se referem ao local serão preservados. Dessa maneira, nesse e nos demais casos, não faremos menções aos nomes próprios: participantes, local da pesquisa, escolas, etc.).

professores-alunos da primeira turma em exercício na rede pública de educação básica tivessem acesso à formação superior exigida pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996) que torna a graduação uma exigência. O PARFOR no município tem o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e da prefeitura municipal. Para participar, o educador deveria inscrever-se na Plataforma Freire à época, que por questões do governo Bolsonaro⁹ em relação a Paulo Freire (a exemplo de considerar que as metodologias freirianas levaram a “uma fábrica de militantes em todo o Brasil”, o que é uma verdadeira falácia) é chamada atualmente de Plataforma da Educação Básica. As aulas eram ministradas por professores da UESB e ocorriam a cada 15 dias, sempre às sextas à noite e aos sábados nos turnos matutino e vespertino.

Estiveram presentes na aula inaugural da primeira turma alguns professores-formadores, a Assessora Especial da Reitoria da UESB, a Coordenadora Adjunta do PARFOR/UESB - Campus Jequié, a Coordenadora do Curso de Pedagogia do polo, o Secretário da Coordenação do PARFOR/UESB e a Secretária de apoio Acadêmico. Também estiveram presentes a secretária municipal de educação e outras autoridades, a exemplo de prefeitos de cidades vizinhas que também fizeram adesão ao PARFOR em seus municípios.

O programa chegou ao município, após a portaria n.º 0772 de 22 de maio de 2014, em que o Reitor da UESB à época homologou o resultado do Processo Seletivo do PARFOR, segundo a Lei Estadual n.º 7.176, de 11/09/97, observando as disposições do Edital n.º 062/2014, publicado no Diário Oficial do Estado (D.O.E.) de 12 e 13/04/2014 na modalidade presencial, destinados aos professores da rede municipal, para preenchimento de vagas no Curso de Licenciatura em Pedagogia no *campus* de Jequié e nos outros *campi* da UESB, mediante adesão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) que também aderiu a uma segunda turma de Pedagogia do PARFOR no município. A aula inaugural da segunda turma contou com a participação de variadas autoridades e ocorreu no Colégio Municipal Antônio Francisco de Souza (CMAFS), reunindo os alunos das duas turmas.

Há necessidade no município da implantação de mais cursos de graduação, bem como de cursos sequenciais para atender à demanda existente. Atualmente muitos cidadãos locais deslocam-se até outros municípios do estado para poderem cursar graduações e/ou cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, pois não

⁹ Início no dia 1.º de janeiro de 2019 e fim em 31 de dezembro de 2022.

há oferta dos mesmos no município e microrregião. No município a demanda por curso superior é atendida por instituições localizadas em outras cidades, o que acarreta um alto custo para os estudantes, que além de pagarem as mensalidades têm que arcar com os custos de transporte ou moradia fora de seu município de origem, quando não utilizam o transporte gratuito fornecido pela prefeitura municipal.

O município já possuiu um polo da Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG) da rede particular de ensino superior ofertando os cursos de Administração, Letras e Pedagogia na modalidade semipresencial.

O curso de Pedagogia ofertado ao município pela UESB nas duas turmas possuía diretrizes que eram orientadas pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação de Profissionais da Educação, designada pela Portaria nº 1.504, de 15/09/2018 por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), para atender às legislações vigentes com representantes docentes e discentes dos três *campi* da instituição. De acordo com o PPI, ao elaborar diretrizes e princípios para orientar a formação dos profissionais da educação, cabe à UESB

alinhar seu trabalho a uma concepção de educação sintonizada com uma agenda que reflita os rumos deste país na atualidade, com posicionamento firme na defesa da cidadania, e da sociedade democrática e da educação vista como elemento fundamental para fomentar a criticidade e a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, além de estar voltada para a construção de um país mais justo, multicultural, plural, inclusivo e igualitário (BAHIA, 2019).

Considerando o PPI de formação de profissionais da educação da UESB, são propostos os seguintes itens como premissas orientadoras:

- ❖ Os cursos de licenciatura devem ser valorizados, em função do papel social que representam para a formação de profissionais da educação em toda a região sudoeste da Bahia, e terem sua identidade garantida, inclusive com colegiado próprio (Resolução CNE/CP Nº 02/2015, Art. 11), diferenciando-se dos bacharelados, que são, historicamente, voltados para a formação de pesquisadores e/ou profissionais de outras áreas não relacionadas à educação;
- ❖ Os cursos de licenciatura deverão garantir sólida formação teórico-prática aos educadores e demais profissionais da educação que passam pelos diversos cursos da UESB. Essa formação perpassa pelo domínio equilibrado de conhecimentos na ciência e/ou área de conhecimento de referência para cada curso (base científica), pela formação técnica e pedagógica e pelas inúmeras dimensões

formativas que integram e articulam elementos de ordem política, cultural, estética e ética, além da formação de valores e de caráter humanístico;

- ❖ A Instituição, em consonância com o PDI, deve investir no incremento da qualidade desses cursos ao longo do tempo, garantindo, entre outros aspectos:
 - Infraestrutura física/arquitetura escolar adequada para o desenvolvimento dos processos formativos: salas de aula, laboratórios e outros espaços formativos, Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), gabinetes para professores etc.;
 - Articulação ensino-pesquisa-extensão;
 - Aproximação com os sistemas de ensino e estabelecimento de um regime de colaboração permanente para viabilizar processos de formação integrados numa concepção de escola como instituição (co) formadora;
 - Criação de canais e redes de articulação com instituições diversas de interesse e conexão com nossos cursos, incluindo espaços formais/informais de educação, espaços culturais, entre outros; e canais com os agentes ligados aos sistemas de educação pública no sentido de viabilizar projetos ligados à formação continuada de professores;
 - Criação da Coordenação de Estágio;
 - Definição de política de nivelamento; política de acolhida/diagnóstico e observatório dos ingressantes; política de ações afirmativas; política de permanência, com garantia de condições adequadas de exequibilidade dessas políticas;
 - Definição de política de acompanhamento dos egressos;
 - Elaboração de estratégias e ações para o acompanhamento e combate à evasão.
- ❖ Estímulo à diversificação de configurações curriculares;
- ❖ Implantação de um Núcleo Básico Comum de formação pedagógica para todas as licenciaturas, desde que sejam asseguradas as condições para garantir as especificidades de cada curso (unidade/diversidade);
- ❖ Garantia de que a formação inicial de profissionais da educação, no contexto da UESB, se dará, preferencialmente, de forma presencial (Resolução CNE/CP 02/2015, Art. 9, § 3). Em relação à Educação à Distância (EaD), é preciso aprofundar as discussões, definir uma política institucional e refletir sobre seu papel no contexto dos cursos ligados à formação de profissionais da educação;
- ❖ Composição de um Núcleo Multidisciplinar de Formação Docente para a Educação Superior, a fim de propor ações de formação continuada para os professores da Instituição;
- ❖ Integração dos cursos de pós-graduação ao sistema de formação de profissionais da educação da Instituição;
- ❖ Promoção da articulação contínua para atender às demandas formativas da educação básica, que incluem, além da formação inicial de novos profissionais da educação, o oferecimento de cursos de primeira licenciatura para os que não possuem graduação; cursos de segunda licenciatura, para os licenciandos que atuam fora da sua área de formação, e, por fim, cursos de formação pedagógica para

bacharéis sem licenciatura. Na mesma perspectiva, definição de política de oferecimento de vagas nas disciplinas dos cursos de licenciatura para professores da rede que desejem voltar à universidade para estudar e o uso dessa estratégia de ação como plataforma de sua formação continuada e desenvolvimento profissional;

- ❖ Incentivo de projetos, programas e outras propostas ligadas à iniciação docente, o acompanhamento de nossos egressos e o oferecimento de oportunidades de formação continuada para professores formados nesta Instituição (BAHIA, 2019).

Como podemos observar nos itens listados acima, a UESB busca, a partir do PPI, observar, entre outros documentos e elementos da legislação vigente, as deliberações oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca de premissas básicas para orientar a instituição na estruturação de sua política para formação de profissionais da educação. O objetivo principal é orientar os Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC) de Licenciaturas, a exemplo do curso de Licenciatura em Pedagogia que foi ofertado no município em duas oportunidades.

No quadro a seguir, apresentamos a matriz curricular do curso de Pedagogia PARFOR/UESB, entendendo que um curso superior de formação de professor tem imensa responsabilidade na forma como o professor vai desenvolver seu trabalho na sala de aula e como ele vai agir diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Apesar da formação ser muito importante, ela não determina como o professor vai desenvolver a sua profissão, pois as condições de trabalho oferecidas (instalações, recursos/equipamentos) podem determinar também outras coisas, a exemplo do índice de satisfação dos docentes na instituição.

O objetivo da matriz curricular é possibilitar um confronto entre abordagens, quaisquer que sejam elas, entre seus pressupostos, implicações, limites, pontos de contraste e confluências. Simultaneamente, deve possibilitar aos futuros professores a análise do próprio fazer pedagógico, pressupostos e determinantes. Vejamos o quadro:

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR/UESB

Semestre	Seqüência	Componentes Curriculares	Créditos	Teórico	Prático	Estágio	Total (horas)
I	1	Psicologia do Desenvolvimento	3	30	30	0	60
	2	Filosofia da Educação	4	60	0	0	60
	3	História da Educação	4	60	0	0	60
	4	Leitura e Produção de Texto	3	30	30	0	60
	5	Sociologia da Educação	4	60	0	0	60
	6	Teoria e Método da Pesquisa em Educação	4	45	30	0	75
	7	Seminário Temático de Aprofundamento Curricular I	1	15	0	0	15
	8	Antropologia Cultural	3	30	30	0	60
	Total Parcial			26	330	120	0
II	9	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	3	30	30	0	60
	10	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	3	30	30	0	60
	11	Oficina Temática de Aprofundamento Curricular I	1	0	30	0	30
	12	Políticas Públicas e Legislação Educacional	3	30	30	0	60
	13	Educação Infantil I	3	30	30	0	60
	14	Didática	3	30	30	0	60
	15	Psicologia da Aprendizagem	3	30	30	0	60
	16	Educação: Diversidade Cultural e Étnico-Racial	3	30	30	0	60
	Total Parcial			22	210	240	0
III	17	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	3	30	30	0	60
	18	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	3	30	30	0	60
	19	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3	30	30	0	60
	20	Educação Infantil II	4	45	30	0	75
	21	Avaliação da Aprendizagem	3	30	30	0	60
	22	Alfabetização e Letramento I	4	45	30	0	75
	23	Educação e Saúde	3	30	30	0	60
	24	Seminário Temático de Aprofundamento Curricular II	1	15	0	0	15
Total Parcial			24	255	210	0	465
IV	25	Alfabetização e Letramento II	4	45	30	0	75
	26	Currículo e Programas	4	45	30	0	75
	27	Educação de Jovens e Adultos	4	45	30	0	75
	28	Estágio e Pesquisa I	5	30	60	45	135
	30	Fundamentos e Metodologia da Educação Física Escolar	3	30	30	0	60

	31	Fundamentos e Metodologia para o Ensino da Arte	3	30	30	0	60
	Total Parcial		26	255	240	45	480
V	32	Oficina Temática de Aprofundamento Curricular II	1	30	30	0	30
	33	Recreação: Jogos e Brincadeiras	3	30	30	0	60
	34	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	3	30	30	0	60
	35	Educação do Campo	3	30	30	0	60
	36	Gestão Educacional: princípios e métodos	3	30	30	0	60
	37	Estágio e Pesquisa II	5	30	30	90	150
		Prática de Alfabetização e Letramento	4	45	30	0	75
	Total Parcial		21	225	210	90	495
VI	38	Ética na Educação	3	30	30	0	60
	39	Dificuldade de Aprendizagem	3	30	30	0	60
	40	Educação, Cidadania e Meio Ambiente	3	30	30	0	60
	41	Estágio e Pesquisa III	6	30	30	135	195
	42	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	3	30	30	0	60
	43	Seminário Temático de Aprofundamento Curricular III	1	15	0	0	15
		Total Parcial		19	165	150	135
VII	44	Instrumentação para Educação Musical	3	30	30	0	60
	45	Educação para Sexualidade	3	30	30	0	60
	46	Educação e Trabalho	3	30	30	0	60
	47	Educação e Tecnologias Contemporâneas de Comunicação e Informação	3	30	30	0	60
	48	Educação Especial	4	45	30	0	75
	49	Estágio e Pesquisa IV	4	15	60	45	120
	Total Parcial		20	180	210	45	435
	TOTAL		158	1620	1380	315	3.225

Fonte: UESB

O curso de Pedagogia possui, portanto, uma matriz curricular que abrange uma formação geral e a formação específica em determinadas áreas do conhecimento como Educação para a Sexualidade, Educação e Trabalho, Educação Especial, Ética na Educação, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, etc., sendo todas relacionadas às mais diversas atividades de ensino e à aprendizagem.

Além das duas turmas que concluíram o curso, anteriormente o município já tinha sido contemplado com o PARFOR onde um grupo de professores estudavam no polo de outro município vizinho, precisando se deslocar para essa cidade todas as sextas e sábados do mês.

A partir do polo do PARFOR UESB implantado, duas turmas foram abertas e finalizadas. Como podemos observar na matriz curricular, o curso possui um total de 3.225 horas, tendo formado 73 (setenta e três) professores, sendo 24 (vinte e quatro) professores na primeira turma (2017.2) e 49 (quarenta e nove) professores na segunda turma (2019.2) na modalidade presencial. Atualmente o município permanece com o programa PARFOR oferecendo o curso de Licenciatura em Pedagogia e com perspectivas de abertura/oferta de novos cursos, entretanto, na responsabilidade da instituição UEFS.

2.3 Revisão de teses e dissertações: identificando conceitos que compõem o referencial da área de formação de professores

Tendo em vista que o referencial teórico desta pesquisa compreende os conceitos identificados na revisão feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, optamos por discutir os conceitos à medida que analisamos os resultados. Essa decisão é para evitar repetições desnecessárias ao longo do texto.

Fizemos um mapeamento no catálogo da CAPES com o intuito de analisar características do PARFOR em teses e dissertações brasileiras acerca da EI e dos anos iniciais, assim como identificar conceitos indicados sobre o PARFOR, buscando colaborar com o avanço de ações e políticas voltadas para a formação em serviço de professores da educação básica.

O mapeamento feito no catálogo compreende o ano de 2012 até janeiro de 2020 e esse período corresponde aos anos em que as pesquisas foram armazenadas na plataforma e não configura um delineamento de data feita pelo pesquisador, sendo, portanto, um resultado de busca gerado automaticamente pela plataforma, considerando o período de consulta.

Ao consultar o catálogo da CAPES, utilizamos inicialmente o descritor “PARFOR” em caixa-alta e constatamos que, em dezembro de 2019, havia 177 títulos de teses e dissertações armazenados no sistema com esse descritor. Esse número oscilou para 190 pesquisas em janeiro de 2020.

Levando em consideração a necessidade de uma melhor compilação das pesquisas armazenadas na plataforma, utilizamos o Modelo booleano que segundo Baeza-Yates e Ribeiro-Neto (1999 *apud* Souza 2006) é baseado na teoria dos

conjuntos, sendo, na concepção dos autores, simples e elegante. Por meio dele o usuário pode utilizar os operadores booleanos *OR*, *AND* e *NOT* para estabelecer relações específicas de ocorrência com as palavras-chave, de forma a especificar os documentos a serem recuperados. O resultado de uma busca utilizando esses operadores é composto por uma série de documentos cuja representação satisfaz às restrições lógicas da expressão de busca. Utilizando este método, fizemos uma busca no catálogo usando as expressões “PARFOR *OR* parfor” que gerou um resultado de 190 pesquisas, ou seja, não houve mudança no total, concluindo que não há alteração do uso de maiúscula ou minúscula na sigla.

Para filtrar esse resultado tendo em vista o tema da tese e/ou dissertação, analisamos os títulos, resumos e palavras-chave das 190 pesquisas resultantes da busca inicial. Para isso, consideramos os seguintes descritores: “Pedagogia”, “Anos Iniciais”, “Educação Infantil” e “Formação em Serviço”, que em algumas pesquisas alguns autores utilizam termos afins: “Formação de Professores” e “Formação Continuada”.

Os trabalhos em que esses descritores não estavam presentes no título, no resumo e nas palavras-chave foram descartados e também os que se referiam a programas de pós-graduação não relacionados com a grande área Educação, a exemplo de Ciências da Computação, Ciências da Motricidade, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Multidisciplinar, Ciências Exatas e da Terra, Serviço Social, Teologia, Administração Pública, entre outros, exceto aqueles em que constavam os descritores “Pedagogia”, “Anos Iniciais”, “Educação Infantil” e “Formação em Serviço” ou “Formação de Professores” ou “Formação Continuada”. A partir dessa filtragem, a quantidade de pesquisas foi reduzida para vinte e duas, sendo 15 dissertações e 7 teses como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 2 - Revisão de Teses e dissertações

Área de Concentração	Tipo de Pesquisa	Instituição da pesquisa/ Autor/Ano	Orientador
Educação	Dissertação	PUC-CAMPINAS - SANTOS (2013)	Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Família na Sociedade Contemporânea	Tese	UCSAL – AMORIM (2013)	Dra. Elaine Pedreira Rabinovich
Educação	Dissertação	UNISANTOS – SALGADO (2013)	Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Educação	Tese	UFBA – GONÇALVES (2013)	Dr. Roberto Sidnei Macedo
Educação	Tese	UFBA – PAIM (2013)	Dr. Roberto Sidnei Macedo
Educação	Dissertação	UNISANTOS – CARVALHO (2014)	Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Educação	Tese	UFPA – OLIVEIRA (2014)	Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha Belém
Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação	UFS – SOUZA (2015)	Dra. Maria Batista Lima
Ensino	Dissertação	FUVATES – PEIXOTO (2015)	Dra. Silvana Neumann Martins
Educação	Dissertação	UFMA – PEREIRA (2016)	Dra. Maria Alice Melo
Educação e Diversidade	Dissertação	UNEB – SOUSA (2016)	Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva
Educação	Dissertação	UNISANTOS – VERNI (2016)	Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins
Educação	Dissertação	UFPA – FREIRES (2017)	Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Língua e Cultura	Tese	UFBA – ROSA (2017)	Dra. Márcia Paraquett
Educação	Dissertação	UFPA – PIRES (2017)	Dra. Eliana da Silva Felipe
Educação	Tese	UFSCar – SANTOS (2017)	Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin
Educação e Ensino	Dissertação	UECE – RODRIGUES (2017)	Dr. José Eudes Baíma Bezerra
Educação	Dissertação	UFPA – TEIXEIRA (2018)	Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Educação	Dissertação	UESB – CARDOSO (2018)	Dra. Arlete Ramos dos Santos
Educação	Tese	UNESP – ZANLORENZI (2019)	Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Currículo e Gestão da Educação Básica	Dissertação	UFPA – SILVA (2019)	Dr. Thomas Massao Fairchild
Educação	Dissertação	UFBA – PORTELA (2019)	Dra. Maria Couto Cunha

Fonte: Dados da pesquisa

Sete pesquisas foram produzidas no estado da Bahia, seis no estado de São Paulo, cinco no estado do Pará, uma no estado do Ceará, uma em Sergipe, uma no Rio Grande do Sul e uma no Maranhão.

Como podemos observar, predominantemente as pesquisas são da Área de Concentração em Educação, sendo quinze dissertações e cinco teses no total de vinte

e duas pesquisas, e as demais são de áreas afins e/ou correlatas: Currículo e Gestão da Educação Básica; Família na Sociedade Contemporânea; Língua e Cultura; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática.

Em vista dos objetivos das pesquisas (trabalhos de teses e dissertações), fizemos um quadro para ilustrar de uma maneira mais explícita o que demonstra a temática e o objetivo central de cada trabalho e seu referido autor, considerando os descritores escolhidos, como podemos ver abaixo.

Quadro 3 - Demonstrativo das teses e dissertações: temática e objetivo

PESQUISADOR/ ANO	TEMÁTICA	OBJETIVO
Santos (2013)	Processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício.	Identificar quais as (re)significações da profissão são elaboradas pelas professoras de Educação Infantil a partir do processo de formação em exercício.
Salgado (2013)	A formação de professoras-estudantes e o ensino de Música.	Refletir sobre as percepções e/ou representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre o ensino de Música.
Amorim (2013)	Como as colaboradoras da pesquisa dialogam com as demandas das dimensões do público e do privado na formação.	Analisar como os posicionamentos do “eu” dialogam e se movem ao longo do processo formativo oferecido pelo PARFOR.
Gonçalves (2013)	Professores em atuação: entrecurrículo, experiência e metaformação como referências para uma hermenêutica no campo da formação.	Compreender o processo formativo vivido por um grupo de professores da Educação Básica, tomando como ponto de partida o espaço ocupado por suas experiências.
Paim (2013)	Formação de professores em atuação em Física.	Compreender as re-existências epistemológicas e formativas de professores-estudantes aos atos de currículo constitutivos do Curso de Licenciatura em Física do PARFOR.
Oliveira (2014)	Ensino de Ciências Naturais e concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação.	Compreender o Ensino de Ciências Naturais em escolas públicas da região metropolitana de Belém, a partir das concepções e das Práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR

		que atuam nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Carvalho (2014)	Necessidades e expectativas de professoras-estudantes, sobre a prática profissional.	Compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional.
Verni (2016)	Qualidade da educação infantil.	Contribuir com estudos sobre as possibilidades de consolidação de política de formação nas escolas, enfocando a compreensão de professores-egressos e demais professores e gestores das mesmas unidades escolares a respeito de qualidade na educação infantil.
Sousa (2016)	Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes.	Identificar as contribuições do Programa PARFOR/UNEB para a (re)construção das práticas docentes dos seus egressos.
Rosa (2017)	Interculturalidade na Formação de Professores de língua estrangeira no curso do LEMI/PARFOR/UESC.	Verificar como a perspectiva intercultural foi configurada e quais são as implicações na prática dos egressos do curso LEMI/PARFOR/UESC.
Pires (2017)	Profissionalização e mudanças na prática pedagógica.	Identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri.
Santos (2017)	Professores-alunos.	Estudar a relação professor-aluno quando os alunos já são professores.
Rodrigues (2017)	Formação no PARFOR e implicações na prática docente.	Analisar os significados atribuídos pelos egressos do PARFOR – Pedagogia à formação adquirida por estes neste curso, observando através da percepção dos mesmos as repercussões desta formação para a sua prática docente.
Cardoso (2018)	Educação do campo e prática pedagógica.	Analisar os impactos do PARFOR como política de formação inicial na prática pedagógica dos Egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UESB, que atuam em espaços campestres de Vitória da Conquista, obedecendo ao recorte temporal de 2012-2015.
Silva (2019)	Culturas na Escrita de Graduandos do PARFOR-LETRAS.	Investigar como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de

		LP de alunos-professores do PARFOR Letras da UFPa em uma turma de São Sebastião da Boa Vista, no Marajó.
Portela (2019)	A formação no PARFOR.	Compreender a percepção de professoras sobre a formação docente, a partir de uma política pública educacional situada, o PARFOR, por entender sua especificidade em formar docentes que atuam na rede pública da educação básica.

Fonte: Brasil/MEC/Capes (2012-2020). Elaborado pelo autor (2020).

No quadro 3 fizemos uma descrição geral e um breve balanço para identificar as principais temáticas abordadas e seus objetivos relacionados ao PARFOR e aos descritores outrora mencionados, tal qual a demanda de estudo.

No que diz respeito ao foco das pesquisas relacionadas ao PARFOR identificada nos vinte e dois trabalhos, os resultados encontrados em relação aos descritores escolhidos foram:

- a) Pedagogia (SANTOS, 2013; TEIXEIRA, 2018; FREIRES, 2017; AMORIM, 2013; SALGADO, 2013; PEIXOTO, 2015; CARVALHO, 2014; PEREIRA, 2016; SOUSA, 2016; VERNI, 2016; OLIVEIRA, 2014; PIRES, 2017; SANTOS, 2017; RODRIGUES, 2017; ZANLORENZI, 2019; PORTELA, 2019; CARDOSO, 2018).
- b) Anos Iniciais (OLIVEIRA, 2014).
- c) Educação Infantil (SANTOS, 2013; PEIXOTO, 2015; VERNI, 2016).
- d) Formação em Serviço ou Formação de Professores ou Formação Continuada (CARDOSO, 2018; PEIXOTO, 2015; PIRES, 2017; PORTELA, 2019; SANTOS, 2013; TEIXEIRA, 2018; FREIRES, 2017; AMORIM, 2013; SALGADO, 2013; SOUZA, 2015; CARVALHO, 2014; PEREIRA, 2016; SOUSA, 2016; ROSA, 2017; OLIVEIRA, 2014; SANTOS, 2017; RODRIGUES, 2017; ZANLORENZI, 2019; SILVA, 2019; GONÇALVES, 2013; PAIM, 2013; VERNI, 2016).

Como podemos verificar, os dados acima listados foram separados de acordo com os descritores que se inter-relacionam com a temática e também descritor inicial PARFOR após fazermos a primeira filtragem.

O primeiro descritor, Pedagogia, faz parte de dezessete pesquisas das vinte e duas analisadas. O curso de Pedagogia, entre os cursos ofertados pelo programa de formação de professores, é o mais procurado e o que mais possui quantidade de turmas ativas e concluídas no território nacional desde o início de sua implantação em 2009, de acordo com dados da CAPES. A oferta do curso no âmbito do PARFOR tem como preocupação inicial atender demandas de formação inserida na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O segundo descritor, Anos Iniciais, foi pesquisado por apenas um pesquisador entre os vinte e dois analisados. Como os descritores se inter-relacionam entre si, o descritor Anos Iniciais, portanto, é objeto de estudo da Pedagogia e demais cursos oferecidos pelo PARFOR. No caso da pesquisa em análise, o propósito foi compreender o Ensino de Ciências Naturais em escolas públicas de uma região metropolitana brasileira, a partir das concepções e das práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR que atuam nos Anos Iniciais.

A “Educação Infantil” foi o terceiro descritor analisado nas pesquisas e despertou o interesse de três dos pesquisadores dos trabalhos analisados. Os pesquisadores analisaram: quais as (re)significações da profissão são elaboradas pelas professoras de EI a partir do processo de formação em exercício; quais as contribuições do curso de Pedagogia PARFOR de um determinado instituto de educação para a melhoria das práticas pedagógicas de professores que atuam na EI; e qualidade da EI no contexto do PARFOR.

O quarto e último descritor filtrado/analísado foi Formação em Serviço ou Formação de Professores ou Formação Continuada que foi verificado em todas as vinte e duas pesquisas. Como um dos objetivos principais do PARFOR é propiciar a formação para os professores que estão atuando em sala de aula, mas não possuem formação em nível superior, isso explica a quantidade de pesquisas com o referido descritor. As pesquisas do descritor Formação em Serviço ou Formação de Professores ou Formação Continuada relacionado ao PARFOR tiveram objetivos variados e que se coadunam, a exemplo de: estudar a relação professor-aluno quando os alunos já são professores e compreender as re-existências epistemológicas e

formativas de professores-estudantes aos atos de currículo constitutivos de um curso oferecido pelo programa.

Constatamos, assim, que entre os descritores consultados no catálogo após a filtragem feita da primeira busca com o descritor PARFOR, que, os descritores Pedagogia e Formação em Serviço ou Formação de Professores ou Formação Continuada foram os que mais despertaram o interesse de pesquisa dos pesquisadores analisados, o que caracteriza o PARFOR como um programa que tem mais ênfase ao curso de Licenciatura em Pedagogia, como pudemos analisar dos resultados obtidos, que por sua vez é um curso para professores que estão em serviço, o que caracteriza o curso de Pedagogia do PARFOR como um curso de formação de professores e, portanto, formação continuada.

Mediante a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), reafirma-se os investimentos na formação docente, por meio do artigo 62, que determina que a formação de professores seja feita em nível superior, em cursos de licenciatura, em instituições superiores de formação e ressalta no artigo 87, que todos os professores deverão ser habilitados em nível superior, incluindo-se aí a formação em serviço. A lei determina também, em seu art. 63, que os institutos superiores de educação manterão:

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2010, p. 47).

A partir da análise das temáticas, sentimos necessidade de ler os trabalhos completos e identificar os que possuem mais relação com os conceitos que pretendemos investigar. Nas próximas seções, analisaremos como os conceitos pertinentes a este trabalho (Políticas Públicas e PARFOR ; Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores; Profissionalização Docente; Desenvolvimento Profissional; Reflexão sobre a Docência; Identidade Docente; Narrativas de Formação) foram tratados nas pesquisas que compuseram esta revisão bibliográfica, pela ótica dos teóricos que foram utilizados pelos pesquisadores e pelo

diálogo que os mesmos estabelecem com outros autores da área de pesquisa à qual se insere este trabalho vinculado à linha de pesquisa FPOAE do PPGE da UFSCar.

2.3.1 Políticas Públicas e PARFOR

O PARFOR, como um programa de políticas públicas, foi lançado em 2009 com a meta de formar professores que exercem a profissão sem formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB - (BRASIL, 1996) e as primeiras pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre o tema passaram a ser armazenadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em 2012. O PARFOR contribui para o alcance da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE). A meta aborda as estratégias que preveem implementar cursos e programas especiais para assegurar formação superior aos professores que estão em exercício e possuem somente formação de nível médio ou não possuem a formação específica à área de ensino na qual estão atuando (BRASIL, 2014).

O PARFOR (BRASIL, 2009) é destinado aos professores da rede pública da educação básica, em exercício há pelo menos 3 anos, sem formação adequada à LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Eles devem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas em que atuam como professores na rede pública.

Entre as vinte e duas pesquisas selecionadas no mapeamento, apenas dois pesquisadores apresentaram o conceito de “Políticas Públicas”. Cardoso (2018) utilizou o conceito de Celina Souza (2006) ao afirmar que essas políticas são:

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação das políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

O outro pesquisador que apresentou um conceito de “Políticas Públicas” foi Sousa (2016), quando pontua que “é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento” de acordo com Azevedo (2003, p. 70). Apesar de as demais pesquisas estarem todas relacionadas

ao PARFOR na condição de políticas públicas, os demais pesquisadores não usam aportes teóricos conceituando de forma explícita aquilo que seriam políticas públicas e se referem ao conceito usando expressões do tipo: “políticas públicas educacionais”, “políticas públicas educacionais para a formação de professores”, “políticas públicas para a formação dos professores em exercício”, “políticas públicas de formação continuada”, “políticas públicas do sistema educacional”, “políticas públicas de educação”, “políticas públicas de formação docente”, políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação”, “políticas públicas de Estado”, “políticas públicas educativas”, entre outros.

O PARFOR é uma ação estratégica do MEC, que resultou de um conjunto de ideias/ações que se concretizam por intermédio do princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) neles sediadas. O programa molda-se para aumentar o padrão de qualidade da formação dos docentes das escolas públicas da Educação Básica no Brasil. O propósito é oportunizar cursos de formação inicial em caráter de emergência, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica visando as demandas indicadas nos planos estratégicos estabilizados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Com a mesma finalidade, o PARFOR adotou, para as IES, a formalização de Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, onde estão estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos do PARFOR, com programação e indicadores definidos, visando a previsão da entrada dos alunos em cada curso. Os municípios, junto às Secretarias Municipais de Educação, têm participação efetiva no processo de validação das matrículas dos professores de sua esfera administrativa. Segundo Gatti, *et al.* (2019),

desde a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), que redefiniu as discussões a respeito dos rumos das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores, é notório um movimento no sentido de promover uma proposta curricular mais orgânica nos cursos de licenciatura, que rompa com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura, bacharelado, teoria-prática etc. E, nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, tem sido cada vez mais recorrente a tendência de as ações de formação continuada terem como foco a escola e suas necessidades, fortalecendo e legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente (GATTI *et al.*, 2019, p. 178).

Cada vez mais, percebemos e entendemos a necessidade de legitimar o espaço escolar, que merece toda atenção do governo, estados e municípios. André (2015) sinaliza que “os programas de parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país, porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional”, tendo em vista que os processos de formação continuada são importantes formas de apoio ao trabalho docente que, na concepção de Imbernón (2009, p. 49) deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática.”

As duas pesquisas cujos conceitos sobre Políticas Públicas e PARFOR apareceram, contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho, no sentido de compreender ainda mais essa política de formação de professores na perspectiva de outras vozes.

2.3.2 Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores

Identificamos que o conceito de Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores despertou o interesse das pesquisas de Teixeira (2018), Rosa (2017), Cardoso (2018), Carvalho (2014), Freires (2017), Portela (2019) e Souza (2015) como podemos analisar no quadro a seguir.

Quadro 4 - Fundamentação dos Conceitos Base: Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores

TEÓRICO REFERENCIADO	CONCEITO	AUTOR/ANO
Gatti; Barreto e André (2011)	A formação em serviço de docentes é entendida como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão.	Teixeira (2018)

Placco (2010)	A formação em serviço é um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como <i>locus</i> privilegiado para esse modelo de formação.	Teixeira (2018); Rosa (2017)
Mizukami <i>et al.</i> (2002)	A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.	Cardoso (2018)
Gatti (2008)	Formação continuada é um processo contínuo, que auxilia a prática dos professores no seu exercício profissional, mesmo após sua formação inicial.	Carvalho (2014)
Camargo; Ribeiro, (2014)	Formação de professores é uma necessidade inerente ao processo educacional. Bons professores, capacitados e com condições de trabalho contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, portanto sua formação se reflete diretamente na sua prática cotidiana.	Freires (2017)
Marcelo (1999)	A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.	Portela (2019)
Marcelo (1999)	A formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitados.	Souza (2015)

Nóvoa (1995)	A formação de professores é mais que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.	Rosa (2017)
--------------	--	-------------

Fonte: Brasil/MEC/Capes (2012-2020). Elaborado pelo autor (2020).

No que se refere ao conceito de Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores conforme retrata o quadro acima, os teóricos citados nas vinte e duas pesquisas analisadas foram Gatti; Barreto e André (2011), Placco (2010), Mizukami *et al.* (2002), Gatti (2008), Camargo; Ribeiro (2014), Marcelo (1999) e Nóvoa (1995). Apesar de mudar a nomenclatura, os termos/conceitos são afins e/ou equivalentes no âmbito da formação de professores.

Entre os objetivos do governo em investir na formação de professores está a contribuição na melhoria do desempenho dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O indicador é produzido com base nas informações de duas fontes, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por meio de prova e questionário aplicados a cada dois anos, e o Censo Escolar, respondido anualmente por estudantes de todas as escolas do Brasil, com o intuito de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, baseado no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar.

A formação de professores é um campo amplo que necessita, para sua melhor compreensão, ser visualizada como constituída por variadas concepções e/ou teorias e práticas culturais, políticas e principalmente educacionais. Esse campo tem sido, na atualidade, temática para políticos, professores, pesquisadores, universidades e vários outros âmbitos/setores da sociedade.

A formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que regulamenta o que já determinava a Constituição Federal (CF) de 1988, incluindo nos estatutos e planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária dos professores lotados nas escolas públicas brasileiras. Esses horários são reservados para estudos, planejamento e avaliação, com o objetivo de permitir uma formação

fundamentada entre teorias e práticas. No Art. 13º da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) fica estabelecido as seguintes diretrizes e bases da educação nacional:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Essa lei, assim como qualquer outra de âmbito nacional, permite várias interpretações e, conseqüentemente, variadas práticas de formação continuada de professores, principalmente no que tange ao inciso V quando se refere à participação integral dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, entretanto, “a colaboração entre os participantes da atividade formativa é fundamental, sendo concebida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 82).

A Política Nacional de Formação de Professores está contextualizada dentro do PARFOR e ambos compõem o Sistema Nacional de Formação de Professores. De modo geral, essas propostas de caráter político e institucional dão primazia a ações que desenvolvam e estimulem a integração de cursos e processos de formação iniciais e continuados, buscando consolidar novos meios de ampliação da quantidade de professores no território nacional, intensificando a qualidade dos profissionais em exercício. A Lei nº 11.502/2007, atribui à CAPES a competência pela formação de professores da educação básica que é uma prioridade do MEC. O intuito da referida lei, entre outras coisas, é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior com vistas à qualidade do ensino público como podemos analisar no Art. 2º (BRASIL, 2007):

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos professores, respaldado pela Lei nº 11.502/2007 cujo artigo acima enfatiza.

Um outro conceito que mantém inter-relação com o conceito de Formação de Professores e que também foi atribuído/utilizado pelos pesquisadores nas pesquisas constantes no Quadro 4 é a Formação em Serviço, cujos teóricos citados são Gatti; Barreto e André (2011) e Placco (2010). É importante frisar que este conceito consolida ainda mais o PARFOR e em se tratando dessa política nacional, Gatti (2014) sinaliza que

Conta-se, em nível nacional, não com uma política geral relativa à formação de professores, mas com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (BRASIL, 2009) dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores (GATTI, 2014, p. 34).

Consideramos a observação e /ou crítica de Gatti (2014) com relação ao PARFOR como sendo uma política voltada apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada e entendemos que o PARFOR oferece em rede nacional cursos de licenciatura para professores que estão em exercício, o que explica os conceitos fundamentado por Gatti; Barreto e André (2011) e Placco (2010) no Quadro 4. Ainda considerando a política de formação de professores, Gatti explica que

essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede (GATTI, 2008, p. 59).

Acerca do conceito explicitado no Quadro 4 por Placco, ela ainda esclarece que “a Formação em Serviço é como um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação” (PLACCO, 2010).

70

De acordo com a autora,

O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias:

- a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
- b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica);
- c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;
- e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas (PLACCO, 2010, 1-2).

Mesmo que o conceito formação continuada tenha sido incorporado em uma proporção maior nos estudos acadêmicos e em uma proporção menor nos documentos oficiais brasileiros, consentimos com Gatti, Barreto e André ao declararem que “de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ 2011, p. 198), apesar de haver exceções, pois a formação continuada quando vista como uma atividade dinâmica, como um aprimoramento constante, orientará a uma investigação da prática. Os saberes docentes se transformam e se ampliam na proporção em que o professor busca a compreensão de seus atos, discute suas ações e investiga sua própria atuação em sala de aula (TOZETTO, 2010).

A experiência da formação continuada nos permite afirmar que investimentos nesse processo se revertem em práticas docentes/educativas comprometidas com a efetuação de um ensino expressivo e de qualidade. Tendo em vista o conceito de Formação Continuada de Mizukami *et al.* (2002) e Gatti (2008) exposto no quadro 4, entendemos a prática da formação continuada como uma grande oportunidade de aprendizagem e de análise da ação educativa implementada pela escola, onde os professores preservam o espírito de coletividade, possibilitando o estudo e a formação em serviço.

As associações científicas, a sociedade civil organizada e as entidades sindicais de educação, desde a década de 1980 no Brasil, participou efetivamente na construção de legislações (leis, portarias, decretos, estatutos, resoluções, emendas constitucionais, etc.) que orientam a organização da educação brasileira, por meio da promoção das conferências/congressos nacionais de educação, a exemplo do Congresso Brasileiro de Educação (CBE), Congresso Nacional de Educação (CONED), Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) e Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Para compreender melhor os conceitos de Formação de Professores explicitados no Quadro 4 por Camargo; Ribeiro (2014), Marcelo (1999) e Nóvoa (1995), fundamentamo-nos no que orienta Marcelo ao definir como finalidade da formação de professores “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (MARCELO, 1999, p. 26). De acordo com André

(2010, p. 175) essa explicação “tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno”.

De acordo com resultados de uma pesquisa realizada por André *et al.* (1999) “a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática”. Dessa maneira, compreendemos que a formação deve se desenvolver durante toda a vida profissional, preferencialmente nas unidades de ensino.

Sendo o PARFOR uma política nacional de formação de professores, entendemos que o programa está em articulação com a Meta 12 do PNE, que preconiza a ampliação efetiva de vagas no nível superior, definindo que 40% destas vagas deverão ser ofertadas pelo setor público, tal como contrapartidas e compromissos a serem responsabilizados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nessa perspectiva, em concordância com o PARFOR, compete ao poder público priorizar, na expansão projetada pelo PNE, a formação dos professores por meio de suas instituições de educação superior.

Nesse sentido, entendemos que o conceito de Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores presente nas teses/dissertações das pesquisas analisadas no levantamento corroboram para uma melhor compreensão e desenvolvimento deste trabalho, uma vez que são conceitos afins e/ou equivalentes que explicam o real objetivo, como já dissemos, da oferta de cursos de primeira licenciatura, para docentes que não possuam formação específica de nível superior na área em que atuam; segunda licenciatura, para docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam; e formação pedagógica, para docentes com formação superior de bacharelado na área correspondente à área que lecionam.

2.3.3 Profissionalização Docente

A formação em nível superior constitui um dos propósitos do PARFOR e um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação

básica, cujos traços são objeto desse trabalho. O conceito de Profissionalização Docente foi pesquisado por Santos (2017), Rodrigues (2017) e Portela (2019) entre as vinte e duas pesquisas analisadas. Vejamos o Quadro 5:

Quadro 5 - Fundamentação dos Conceitos Base: Profissionalização Docente

TEÓRICO REFERENCIADO	CONCEITO	AUTOR/ANO
Adorno (1995)	Profissionalização docente é o trabalho do professor como trabalho concreto socialmente útil.	Santos (2017)
Veiga, (2005)	Profissionalização é um processo complexo de mudança social envolvendo ações políticas, resistências e contestações.	Rodrigues (2017)
Nóvoa (1992)	A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.	Portela (2019)
Gorzoni e Davis (2017)	A profissionalização diz respeito aos aspectos políticos educacionais como, por exemplo, aos direitos dos trabalhadores da educação e ao desenvolvimento de projetos educacionais.	Portela (2019)

Fonte: Brasil/MEC/Capes (2012-2020). Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com o que vemos no quadro acima, os teóricos utilizados pelos pesquisadores em consonância com o conceito de Profissionalização Docente foram Adorno (1995), Veiga, (2005), Nóvoa (1992) e Gorzoni e Davis (2017).

Semelhante ao que aconteceu em outros países (Nóvoa, 1991, p. 119), a profissão docente, no Brasil, foi sendo regulamentada a partir do momento em que o Estado, para contemplar as necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, assume para si o controle da escola. Assim,

foram tomadas iniciativas com o objetivo de reorientar e regulamentar a formação de professores e gestores, sendo que hoje, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) instituiu a expressão “profissionais da educação”, resultado de uma política de Estado.

Quando se refere ao conceito de Profissionalização Docente com a expressão *profissionais da educação*, A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão. A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) dispõe ainda de forma mais específica sobre a formação dos profissionais da educação quando traz no Art. 61 e 62 que,

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

Como pode ser visto nos artigos acima, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) utilizou os termos *formação de profissionais da educação* e *formação de docentes*, salientando que cabe às universidades e institutos superiores de educação promoverem aperfeiçoamento profissional continuado.

A Resolução Nº 2 de 1º de Julho de 2015 (BRASIL), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e aponta que o movimento de profissionalização docente está ligado com a organização de diretrizes nacionais que são responsáveis por definir princípios, fundamentos, estrutura curricular e objetivo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, segundo uma concepção ampla, plural, técnica e científica do que caracteriza o ato educativo nas unidades/instituições de ensino públicas.

Com a participação ativa da comunidade acadêmica a dimensão profissional da docência é afirmada no Art. 206, inciso V, da CF (1988): “V - valorização dos

profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.” Ancorados em Nóvoa (1992, p. 23), complementamos a intenção que se busca por meio deste inciso: “a profissionalização é um processo, por meio do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

Gatti (2011, p.11) salienta que "não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação" e isso nos faz entender que a profissionalização docente se fundamenta tanto na prática/ação quanto nos conhecimentos especializados/práticos. Partindo dessa afirmação acerca de uma base sólida de conhecimento para que haja consistência na profissionalização docente, ancoramo-nos na Base de Conhecimento de Shulman (2015) com a orientação de que

A maioria das reformas atuais repousa no apelo à maior profissionalização da docência, com padrões mais altos de admissão, maior ênfase nas bases acadêmicas da formação, programas mais rigorosos de preparação prática e teórica, melhores estratégias de certificação e licenciamento, e transformações no local de trabalho que permitam maior autonomia e liderança do professor. Em grande medida, essas reformas querem que o ensino siga o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos, requerem longos períodos de preparação, socializam neófitos na prática com extensos períodos de estágio ou residência, e empregam procedimentos muito exigentes de certificação nacional e estadual (SHULMAN, 2015, p. 223).

Engajados no movimento de reforma educacional, vários pesquisadores e/ou autores se ampararam no conceito de Base de Conhecimento de Shulman (2014) que é “um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo” (SHULMAN, 2014, p. 200) e têm buscado ratificar um repertório de saberes/conhecimentos mobilizados pelo professor no ato educativo. A proposição de Shulman (2014) tem sido a mais difundida e utilizada como fundamentação teórica no âmbito da formação de professores, a exemplo das teses e dissertações da Linha de Pesquisa FPOAE/PPGE/UFSCar. Para esse autor é

necessária aos educadores uma forma de representar e comunicar a base de conhecimento para o ensino com o objetivo de auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Mizukami (2004) realizou um estudo sobre a base de conhecimento profissional para o ensino com as contribuições de L. S. Shulman relacionadas à compreensão de processos de aprendizagem profissional da docência. Segundo Mizukami (2004, p. 03), “os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular”. Todas as profissões possuem um corpo de conhecimentos característicos, que a delimita e identifica seus agentes como possuidores desses conhecimentos e, dessa forma, garante que possam exercê-la perante a sociedade (MARCELO, 2005). Ainda de acordo com Mizukami,

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

76

Consideramos que essas dimensões compõem o processo de profissionalização docente e a esse respeito, Tardif (2000) reconhece que os diferentes profissionais se expressam por conhecimentos especializados, mediante uma formação de alto nível e que os conhecimentos profissionais estão voltados para a solução de questões problemáticas, tendo por referência os conhecimentos profissionais. Para o mesmo autor,

O movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (TARDIF, 2000, p.7-8).

Entendemos que a profissão docente é bastante desafiadora, o que requer dos profissionais uma atualização permanente como participação em congressos, simpósios, conferências, seminários, cursos, colóquios, *workshops*, projetos de

pesquisa com alunos e estudos contínuos, pois é essencial possuir um bom conhecimento daquilo sobre que se vai falar na sala de aula e nas participações em eventos por meio de mesas-redondas, por exemplo, apesar das condições de trabalho e formação oferecidas aos professores de modo geral, pois uma questão é relacionada às demandas ou possibilidades formativas e outra são as condições objetivas para concretizá-las.

Em uma pesquisa em que foi feita uma análise sobre a peculiaridade da profissão docente, Gorzoni e Davis (2017) encontraram o que interpretaram como falta de consenso entre os teóricos com relação aos aspectos que envolvem a temática profissionalização docente. As pesquisadoras verificaram diversidade ao analisar os artigos mapeados em suas pesquisas. Os termos “profissionalização”, “profissionalidade” e “identidade profissional” foram empregados algumas vezes como sinônimos, outras vezes de maneira pouco compreensível para o leitor. A pesquisa de Gorzoni e Davis (2017) apontam ainda que:

Os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, uma vez que os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411).

Segundo Nóvoa (1995), o processo da profissionalização docente e sua disposição/organização em grupo profissional, devem-se às seguintes etapas: (i) o exercício da atividade docente em tempo inteiro, ou pelo menos como ocupação principal; (ii) o título de uma licença oficial que garante a condição de profissionais e funcionam como instrumentos de controle e defesa da sua atividade; (iii) ter seguido uma formação profissional em uma instituição destinada a esta finalidade; (iv) a participação em associações profissionais, as quais garantem a defesa do estatuto sócio profissional dos professores (NÓVOA, 1995).

Entendemos que a valorização dos professores envolve uma conexão entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Atividades de variadas naturezas acerca da profissionalização docente precisam demonstrar crescimento nas perspectivas relacionadas à carreira e modificar o imaginário relativo à profissão docente, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores, o que passa, de acordo com Vaillant (2007), “por devolver a

esses profissionais a confiança em si mesmos, o que pode ser conseguido com políticas adequadas que perdurem no tempo” (VAILLANT, 2007, p. 8-9). Dessa forma, destacamos o que há muito tempo Nóvoa (1992) afirma: “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”, o que constitui a formação e o desenvolvimento profissional (sobre o qual falaremos na próxima seção) como contribuições à profissionalização docente.

O conceito de Profissionalização Docente presente nas pesquisas do levantamento também colabora para a compreensão e melhor desenvolvimento deste trabalho; colaboraram para que entendêssemos ainda mais os relatos das participantes quando na produção dos memoriais de formação, cuja percepção acerca da profissionalização docente não estava explícita, mas presente nas entrelinhas.

2.3.4 Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional docente origina-se da experiência acumulada pelos docentes ao longo da vida e da carreira, inicia-se quando na condição de estudantes, através dos anos escolares frequentados, etapa na qual são criadas representações do que é ser professor e suas características. Depois, ao ingressar em um curso de formação inicial, o “aprendiz” viverá um “momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2013, p. 27) e se prolonga por toda carreira docente.

No contexto de nossa pesquisa, os pesquisadores que apresentaram conceitos de Desenvolvimento Profissional foram Freires (2017), Sousa (2016) e Portela (2019). Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 82) afirmam que “o desenvolvimento profissional pode conduzir a melhorias nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos.” A carreira do professor caracteriza-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com estas autoras, estamos ainda começando a compreender o que e o como os professores aprendem no processo de desenvolvimento profissional e sobre o impacto das mudanças dos professores na aprendizagem dos alunos (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.82).

O desenvolvimento profissional não equivale apenas a cursos de formação de professores mas soma ao conhecimento obtido ao longo da vida. É preciso também relacionar o desenvolvimento profissional docente com o desenvolvimento organizacional da escola, que, conforme Day (2001), deve atender a seis concepções:

- i. o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida;
- ii. deve ser autogerido, sendo, contudo, da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- iii. deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
- iv. deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo;
- v. deve configurar-se como um processo credível;
- vi. deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional (DAY, 2001, p. 176).

Marcelo (1999, p. 144) conceitua o desenvolvimento profissional como sendo uma série de processos e estratégias que contribuem com a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que favorecem para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam habilitados a aprender com a sua própria experiência. Marcelo e Vaillant (2009) referem-se à definição de desenvolvimento profissional docente de Kelchtermans como sendo: um processo de aprendizagem que resulta da interação significativa com o contexto (espaço e tempo) e que eventualmente conduz a mudanças na prática profissional dos docentes (ações) e em seu pensamento sobre essa prática (KELCHTERMANS, 2004, *apud* MARCELO E VAILLANT, 2009 p. 77). Os autores salientam ainda que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem, não linear e evolutivo, em que os resultados não somente se percebem na mudança das práticas de ensino, como também no pensamento em relação ao como e ao porquê dessa prática.

Os teóricos referenciados pelos pesquisadores quanto ao conceito de desenvolvimento docente nessa pesquisa foram Marcelo (1995), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) e Nóvoa (2009) como podemos analisar no quadro 6 abaixo, relacionados aos respectivos conceitos usados.

Quadro 6 - Fundamentação dos Conceitos Base: Desenvolvimento Profissional

TEÓRICO REFERENCIADO	CONCEITO	AUTOR/ANO
Marcelo (1995)	O conceito de desenvolvimento profissional de professores tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.	Freires (2017)
Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003)	Desenvolvimento profissional é um processo interno em que o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de sua atividade, ou seja, são processados os saberes que farão parte do conjunto de elementos necessários à prática educativa.	Sousa (2016)
Nóvoa (2009)	O desenvolvimento profissional está intimamente relacionado a mudanças nas condições de aprendizagem, nas relações em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo, envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar.	Portela (2019)

Fonte: Brasil/MEC/Capes (2012-2020). Elaborado pelo autor (2020).

Tendo em vista os conceitos apresentados nas pesquisas do quadro acima, entendemos o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no ambiente de trabalho do professor, ou seja, a escola.

Imbernón (2009) discute o desenvolvimento profissional docente por meio de um ponto de vista bastante amplo, o que não pode ser reduzido apenas à formação inicial, mas que compreenda conhecimentos essenciais à profissão docente. Esse autor considera também a situação profissional, incluindo um conjunto de aspectos que dizem respeito às condições de trabalho, tais como: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que a profissão é exercida, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 43-44)”, o que confere uma perspectiva para além da formação dos professores, possibilitando um caráter de importância ao contexto de trabalho, colaborando com as normas que

definem as relações entre as pessoas da escola e características de todos os membros da equipe escolar (coordenadores pedagógicos, gestores, docentes, etc.)

Para Imbérnon (2009) a formação não é a única forma de que o professor possui para que possa desenvolver-se profissionalmente. Além da formação, soma-se também, segundo esse autor, o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico corroborando com Mizukami (2004), além do conhecimento e compreensão de si mesmo e o contexto profissional em que ele atua. O conceito de desenvolvimento profissional delimita que a formação envolve variados tipos de aprendizagens apropriando-se de tarefas formais e informais, que induzem à revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento e da ação dos professores, principalmente o seu compromisso profissional (DAY, 2001).

Day (2001) adiciona ao conceito de desenvolvimento profissional a ideia de ser um processo individual ou coletivo e de possibilitar a inteligência emocional. Para esse autor,

Desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento profissional, o planejamento e prática com as crianças, os jovens e seus companheiros, ao longo de cada uma das etapas de sua vida como docente (DAY 2001, p. 4).

Sendo assim, inferimos que os teóricos analisados nesta seção estão em concordância no que concerne ao conceito de desenvolvimento profissional, sendo um processo de aprendizagem individual ou coletiva que parte de indagações sobre a prática, o que pode possibilitar mudança na maneira de pensar e de agir dos docentes, com o intuito de aumentar a qualidade da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

O desenvolvimento profissional tem se tornado um requisito básico para quem quiser ser reconhecido como profissional e isso requer um compromisso constante com a aprendizagem dos alunos e com a intervenção nos complexos sistemas que compõem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2009). Em conformidade com as ideias do autor, a formação de professores estabelece-se como campo de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas de professores em formação e em exercício que permite intervir no desenvolvimento profissional docente

(MARCELO, 1995). Neste panorama, o desenvolvimento profissional docente abarca uma variedade de processos e estratégias passíveis de permitir a reflexão de educadores, seja no âmbito da formação inicial ou no exercício da docência.

Para Veiga (2008, p. 212), o desenvolvimento profissional docente “[...] trata-se de uma evolução que se constitui a partir do crescimento da integração de estruturas básicas do conhecimento prático, adquiridas com a experiência do exercício da profissão, do crescimento profissional e das atividades formativas.” Dessa maneira, o desenvolvimento profissional dos professores apresenta-se como um processo de fundamentação da profissionalidade do ser professor. Há muitos teóricos que pesquisam o desenvolvimento profissional docente e, tanto os conceitos mais antigos quanto os mais recentes entendem que esse processo pode ser individual ou coletivo, mas deve contextualizar-se na escola, que é o local de trabalho docente. Esse conceito vem se modificando, estimulado pelo novo entendimento que temos hoje a respeito dos processos de ensinar e aprender (MARCELO, 2009).

Day (2001) orienta que, diferentemente dos professores iniciantes, os professores que já alcançaram um nível mais alto de desenvolvimento profissional apresentam maiores habilidades quando nos momentos de “gerir o caráter imediato e a interação que caracterizam a vida no contexto da sala de aula” (DAY, 2001, p. 91), distinguindo o que é mais importante em cada circunstância e considerando-a de uma maneira mais ampla para as tomadas de decisões.

2.3.5 Reflexão sobre a docência

Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência apontam para a relevância da *reflexão* e *inquirição*, que é o processo de explorar aspectos da prática docente, analisando-a e problematizando-a de modo a que o professor seja capaz de responder às situações novas de incertezas e dilemas (REALI; REYES, 2009, p. 26).

Entre os vinte e dois trabalhos, os pesquisadores que discutiram o conceito de reflexão em suas pesquisas foram Pereira (2016), Sousa (2016), Rodrigues (2017) e Portela (2019). Por meio de uma perspectiva histórica, vários teóricos contribuíram para a compreensão do conceito de professor reflexivo, a exemplo de Dewey (1997),

Schön (1983), Alarcão (1996, 2003, 2013) e Zeichner (1993, 2003) cujos estudos são amplamente difundidos na Linha de Pesquisa FPOAE/PPGE/UFSCar. Já os teóricos citados nas vinte e duas pesquisas no que concerne ao conceito de reflexão foram Alarcão (2005), Freire (1996) e Nóvoa (1992) como podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 7 - Fundamentação dos Conceitos Base: Reflexão sobre a Docência

TEÓRICO REFERENCIADO	CONCEITO	AUTOR/ANO
Alarcão (2005)	A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.	Pereira (2016)
		Sousa (2016)
Freire (1996)	A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.	Rodrigues (2017)
Nóvoa (1992)	A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.	Portela (2019)

Fonte: Brasil/MEC/Capes (2012-2020). Elaborado pelo autor (2020).

Posto isso, identificamos que houve convergência nas pesquisas analisadas sobre a análise do tema que propusemos na realização do presente trabalho, principalmente quando na análise dos memoriais de formação propostos às professoras participantes desse estudo.

Segundo Dewey (1997) toda reflexão emerge de uma experiência e se desenvolve por meio do estabelecimento de relações entre os atos e suas consequências. Assim, a ação refletida possibilita ao ser reflexivo reconstruir sua prática futura. O autor defendeu a importância do pensamento reflexivo e apresentou estratégias para que seja possível praticá-lo, reconhecendo que refletimos sobre uma variedade de coisas quando pensamos a respeito delas. Para ele, “a capacidade para refletir aparece quando nos deparamos com o problema e aceitamos a incerteza, a hipótese” (DEWEY, 1997, p.159).

Schön (2000) nos mostra que, para evitar que a prática docente se torne isolada, devemos desenvolver atividades que relacionem o conhecimento e a reflexão-na-ação dos educadores junto com a teoria e prática, apresentando como atividade um tipo de pesquisa onde se estude os métodos em que os sujeitos adquirem talento artístico prático. Para isso, Schön (2000) se utiliza da proposta de Dewey com relação a um tipo de pesquisa que propicie um ensino prático reflexivo, sendo:

Uma série de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, em casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. O problema é complexo e difícil. Aprender envolve...pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um deles deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários e irrelevantes. Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas de graus relativos de sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material (DEWEY *In*: SCHÖN, 2000, p. 228)

Esse autor salienta que a exposição sugerida por Dewey se encaixa ao tipo de pesquisa propícia ao ensino prático reflexivo, visto que os pressupostos dominantes que as escolas têm sobre a aprendizagem, a divisão estrutural e política em departamentos e cursos, são contrárias à criação de uma base de pesquisa a um ensino reflexivo. Ao mesmo tempo, o autor nos mostra que há forças favoráveis ao ensino prático reflexivo, que as agitações nas escolas são fruto da percepção de que é necessária a mudança e que há dúvidas sobre a eficácia dos métodos tradicionais de educação (SCHÖN, 2000).

Schön (1983) entende que a prática docente conduz à elaboração de um conhecimento-na-ação que é advindo exclusivamente da prática. A teoria desse autor sobre a prática reflexiva, para a formação de um professor reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação (que traz em si um saber que está presente nas ações profissionais), a reflexão sobre a ação (que está em relação direta com a ação presente) e a reflexão sobre a reflexão na ação (que leva o professor a desenvolver

novos raciocínios, novas maneiras de pensar, compreender, agir e equacionar problemas, etc.). Esse conhecimento modifica-se conforme o docente se depara com novas situações conflituosas com as quais precisa lidar, sendo preciso uma reflexão no decorrer da própria ação, que Schön classificada como a reflexão-na-ação. A reflexão sobre a reflexão-na-ação possibilita que o professor alcance um melhor entendimento acerca do que o levou a agir e sobre os problemas enfrentados no cotidiano das aulas. Essa reflexão favorece o planejamento de intervenções futuras e contribui para o desenvolvimento de novos raciocínios, posturas e modos de equacionar problemas (ALARCÃO, 2013). Para a autora, a percepção de professor reflexivo está relacionada com a percepção de uma instituição educativa também reflexiva. Nesse ínterim, a escola é vista como:

Uma comunidade socialmente organizada, com uma gestão integrada de pessoas e processos, onde todos os seus atores sociais: alunos, professores e comunidade desempenham papéis ativos, embora diversificados, na construção de seu projeto educativo (ALARCÃO, 2003, p. 140).

A autora salienta ainda que os docentes realizam um importante papel na produção do conhecimento pedagógico porque eles refletem na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a aquisição desse conhecimento pelo aluno que refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (ALARCÃO, 2013, p. 176). Dessa forma, o professor como profissional reflexivo não atua apenas como um simples transmissor de conteúdos curriculares, mas, na relação com os educandos, outros docentes e demais sujeitos da comunidade pertencente à escola, é capacitado a pensar sobre sua prática, contrapondo suas ações e o que julga acreditar como correto para seu desempenho profissional com as consequências a que elas conduzem.

Ao considerar os aspectos sociais que existem na prática docente, Zeichner (1993) cita a importância do caráter coletivo do processo de reflexão e da existência de uma troca mútua de informações como finalidade de superar as dificuldades específicas da conjuntura escolar em que os professores desenvolvem seus trabalhos. O autor esclarece também que a discussão sobre o ensino reflexivo deve começar nos cursos de formação inicial e deve atravessar toda a carreira do professor,

podendo incluir análises de erros cometidos e daquilo que facilita e/ou dificulta o aprendizado do aluno, assim como o uso de abordagens “não convencionais” para o ensino de determinados conteúdos e a exposição de procedimentos e do “porquê” de as técnicas ministradas funcionarem ou as hipóteses em que não podem ser aplicadas (ZEICHNER, 2003).

Não existe ninguém mais oportuno que o próprio professor para analisar crítica e experiencialmente se determinado aprendizado tem validade no contexto da sala de aula, possibilitando que ele teorize sobre sua prática, uma vez que “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Falar sobre uma oposição entre teoria e prática só é possível no sentido de que a teoria apenas transforma nossa consciência dos fatos e nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas, enquanto na prática o sujeito pratica uma determinada ação sobre algo que existe independente de sua consciência.

Zeichner (1993) afirma ainda que a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho docente que, para ser compreendida, deve integralizar as condições de produção desse trabalho. Dessa forma, um professor que não reflete sobre a prática acaba atuando de acordo com a rotina, aceita a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele. O professor reflexivo é, conseqüentemente, o que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento; uma nova prática incide sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores (ZEICHNER, 1993). Na maioria das vezes, é o contexto em que os professores trabalham que condiciona a maneira como conseguem concretizar a reflexão sobre a sua prática. Assim, é importante, segundo Day (2001), “colocar a aprendizagem através da reflexão no centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional dos professores”. A reflexão é, então, um processo de atribuição de significados que levam os docentes de uma experiência a outra seguinte, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideias (REALI & REYES, 2009, p. 28).

São características importantes na prática da reflexão sobre o ensino: (a) a atenção do professor estar voltada para o interior e exterior da escola; (b) o compromisso com a reflexão enquanto prática social; e (c) a manutenção da tendência democrática e emancipatória dessa prática, não abandonando questões como a

natureza da escolaridade, da prática docente e das relações entre raças e classes sociais (ZEICHNER, 1993; 2003).

Dessa forma, compreendemos que a discussão acerca da reflexão engloba um aspecto pessoal para o sentido da profissão docente e sua atuação enquanto educador. Alarcão defende que,

ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos de seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO 1996, p. 177).

Nesse sentido, as discussões aqui estabelecidas nos possibilitam entender um pouco mais sobre quais são as características que um professor reflexivo deve possuir, levando em consideração que “o pensamento reflexivo constitui um princípio educativo e, da mesma forma, um princípio da vida democrática” (DEWEY, 1997, p. 85).

A percepção do conceito de reflexão sobre a docência presente nas pesquisas analisadas se aplica a todo o material coletado para a análise deste trabalho, uma vez que todos os memoriais de formação analisados trazem, sob a ótica das professoras participantes, elementos de reflexão sobre sua trajetória de formação e sobre a docência.

2.3.6 Identidade Docente

No âmbito da formação de professores, as pesquisas e a literatura a respeito da identidade docente demonstram que ainda há muito para se compreender sobre essa temática. Na organização do quadro a seguir, apresentamos o conceito de identidade docente extraído dos aportes teóricos apresentados nas pesquisas analisadas. Entre os vinte e dois trabalhos, os pesquisadores Amorim (2013), Sousa (2016) e Souza (2015) são os que apresentam conceitos dessa temática, com bases em aportes teóricos de Dubar (2005), Pimenta (1999, 2005) e Garcia, Hypólito e Vieira (2005). A constituição da identidade docente é marcada tanto por vivências anteriores

ao ingresso no curso de graduação quanto pela trajetória da carreira do professor (MARCELO, 2009) e as pesquisas que tratam da identidade docente centram-se nos diferentes níveis de ensino, desde a educação básica, o ensino superior e o ensino profissionalizante.

Quadro 8 - Fundamentação dos Conceitos Base: Identidade Docente

TEÓRICO REFERENCIADO	CONCEITO	AUTOR/ANO
Dubar (2005)	Identidade docente é o resultado simultâneo entre o estável e o provisório, entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, entre o biográfico e o estrutural, os quais estão imbricados nos processos de socialização em consonância com os sujeitos e as definições institucionais.	Amorim (2013) Sousa (2016)
Pimenta (1999, 2005)	A identidade docente é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.	Souza (2015)
		Sousa (2016)
Garcia, Hypólito e Vieira (2005)	A identidade docente é uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções.	Sousa (2016)

Fonte: Brasil/MEC/Capes (2012-2020). Elaborado pelo autor (2020).

Tendo em vista os conceitos de identidade docente apresentados no quadro 8, observamos que os mesmos se coadunam, todavia, os estudos de Dubar reiteram que

a identidade é um produto de comportamentos, características e atitudes assumidas pelos indivíduos a partir dos papéis assumidos por eles em diferentes contextos como: a família, amigos, ou espaços profissionais. A identidade profissional está ligada, portanto, a um lugar de trabalho, a determinado contexto social de profissão. É reconhecida como o conjunto de transações internas ao indivíduo, ou subjetivas, e externas, entre os indivíduos e as instituições (DUBAR, 2005, 2006).

A partir das afirmações de Dubar (2005, 2006), inferimos: para que possamos compreender a identidade docente, é preciso investigar o tempo e os variados lugares de trabalho, espaços da formação e contextos sociais vividos por este profissional, em que as marcas são ressignificadas durante toda a sua carreira. Para fortalecer ainda mais o que dissemos, baseamo-nos em Marcelo quando afirma que “a identidade docente constitui a partir das identificações que se vai estabelecendo no campo de atuação desta profissão passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais numa dimensão espacial e temporal (MARCELO, 2009).

Em uma pesquisa feita por Rodrigues e Mogarro (2019), os autores identificaram que existem variadas denominações encontradas nos artigos mapeados por eles para definir a identidade docente, a exemplo de: identidade profissional; identidade do professor; identidade profissional do professor. Por meio dessas diferentes designações e caracterizações, observamos que não há consenso acerca da definição sobre a identidade docente e isso nos leva a inferir que definir a identidade docente é um pouco complexo, pois é um conceito amplo e abrangente (RODRIGUES; MOGARRO, 2019). Partindo desse pressuposto, percebemos que é possível, dentro dos aportes teóricos disponíveis sobre a temática, evidenciar alguns aspectos e argumentações importantes para a identidade docente.

No dia-a-dia da vida profissional dos professores, a identidade docente vai sendo engendrada por meio do significado que cada professor confere à atividade docente, mediante seus valores, da forma como se situam no mundo, dos seus saberes, representações, agonias e aspirações e do sentido que é conferido em sua vida a tarefa do ser professor, assim como através de sua rede de relações com outros colegas de profissão no contexto escolar (PIMENTA, 2007). As discussões em torno da identidade docente devem considerar a composição das representações de educadores na visão de variados conceitos e concepções, partindo da compreensão de que essa representatividade profissional começa a se definir mediante a posição social que os indivíduos ocupam, nos diferentes grupos sociais, em variados contextos históricos.

É necessário que entendamos o desenvolvimento da identidade docente na perspectiva de seu dinamismo como um processo retórico e evolutivo de interpretação de si mesmo, enquanto sujeito, inserido em um determinado contexto e em uma

sociedade em constantes mudanças, pois a formação profissional apresenta-se como elemento cultural e social para a sua construção; “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida” (MARCELO, 2009, p. 12).

Ao considerarmos uma abordagem teórica sobre a definição de identidade docente e da sua construção na formação de professores, Nascimento (2007) destaca três dimensões consideradas fundamentais:

a) dimensão motivacional, que está relacionada ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma; b) dimensão representacional, que está relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor; e c) dimensão socioprofissional, que está relacionada aos níveis social e relacional e baseia-se nos processos de socialização profissional (NASCIMENTO, 2007, p. 208).

A autora considera ainda que estas dimensões mencionadas acima sobre a identidade docente relacionam-se numa dinâmica complexa, articulando-se com a profissionalização docente em construção e com base na formação profissional, que evidencia um valor fundamental para o seu desenvolvimento na fase de formação inicial.

É preciso que reconheçamos o trabalho docente como integrante de uma nova política pública, que potencialize os anseios de ser docente e não apenas estar docente. Acerca disso, Pimenta (2007, *apud* SOUZA, 2015) reitera:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor (PIMENTA, 2007, p. 19).

Vale salientar que o trabalho docente é condicionado pela formação, mas isto não determina sua identidade. A identidade profissional envolve as interrogações de como o sujeito se identifica com a profissão, expressa no molde de ser professor. Ou seja, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de

maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16). Esse conceito apoia-se na ideia de que a atividade política está presente na construção dessa identidade docente, sendo ela, portanto, uma construção, antes de tudo, política. Assim, entendemos que a construção dessa identidade docente é um processo extenso e complexo, que carece de tempo, que precisa de inovações e que os professores se apropriem das mudanças.

A identidade docente, consciente ou inconscientemente, estabelece negociações das quais certamente fazem parte das histórias de vida dos professores, de suas condições concretas de trabalho, do imaginário recorrente sobre a profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA 2005, p. 54-55). A existência de uma identidade própria para a prática da docência denota o comprometimento do professor para a sua função social, surgindo daí a autonomia e a responsabilidade com aquilo que faz. Isso contribui consequentemente para o crescimento do interesse pelos estudos sobre as identidades profissionais no campo do trabalho (DUBAR, 2006).

Acreditamos que o conceito de identidade docente é de grande importância para as investigações sobre formação de professores, assim como os demais conceitos tratados nessa revisão, que se apresenta como uma contribuição para a compreensão dos variados processos e dimensões que concebem os indivíduos em professores. “A investigação sobre a identidade dos professores constitui um elemento importante para a formação docente e para os formadores de professores” (FLORES, 2015, p. 140 *apud* KORTHAGEN, 2004).

Desse modo, observamos que o conceito de identidade docente apresentado pelas pesquisas do levantamento também contribuiu para que melhor entendêssemos o que as professoras participantes desse estudo trouxeram em seus memoriais de formação. A existência de uma identidade própria para a profissão docente aponta o compromisso do professor para a sua função social, aflorando daí a autonomia e a responsabilidade com aquilo que faz. Os memoriais apontaram que o professor apreende estes quesitos por meio da formação escolar/escolarização, formação inicial e experiências variadas, nos percursos da formação continuada, por meio de influências familiares e sociais, etc. Inferimos que o processo de identidade docente é permanente e está fortemente relacionado à cultura e às exigências que se apresentam em qualquer sociedade.

2.3.7 Narrativas de Formação

O uso das narrativas de formação permite conhecer professores/as na sua complexidade, tornando significativos os seus comportamentos para que possamos entendê-los no contexto da coletividade em que estão inseridos/as.

Há muito tempo as narrativas vêm sendo usadas nas pesquisas sobre formação de professores. Essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida dos docentes, acompanhado por Connelly e Clandinin (1995), entre outros autores. As narrativas vêm sendo muito utilizadas por pesquisadores como método de investigação em educação, a exemplo da Linha de Pesquisa FPOAE/PPGE/UFSCar que, em seus estudos e produções, as utilizam como ferramenta. Bolívar (2002) entende a narrativa como a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida.

No bojo deste trabalho, a narrativa faz parte da metodologia e quanto a este conceito, gostaríamos de saber se ele também aparecia nos estudos do levantamento. Desse modo, apresentamos aqui os demais conceitos/temas na condição de categorias teóricas e a narrativa enquanto conceito/tema teórico-metodológico.

Nas pesquisas analisadas em nosso levantamento, o conceito de narrativa foi apresentado apenas por Sousa (2016) cujos teóricos foram Josso (2004) e Meihy (1991). Josso vê a narrativa como processo de produção da vida e não apenas como forma de comunicação. Para a autora:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso ser psicossomático (JOSSO, 2004, p. 48, grifo das autoras).

O conceito que Sousa (2016) apresenta de Josso em sua pesquisa é o de que as "narrativas podem ser descritas como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros,

pertencas” (JOSSO, 2004, p.186). Quanto ao conceito que o pesquisador apresentou de Meihy (1991), temos que

as narrativas são sempre versões editadas do que aconteceu, não são descrições objetivas e imparciais, pois a pessoa sempre faz escolhas sobre o que quer contar, é uma técnica de recapitular a experiência passada através da combinação da sequência verbal de sentenças com a sequência de eventos que de fato ocorreram (MEIHY, 1991, *apud* JOSSO, 2004).

De acordo com Oliveira “por meio da narrativa de formação são potencializadas as reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, do saber-fazer e dos conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação” (OLIVEIRA, 2011, p. 235).

Josso (2004) *apud* Amorim (2013) em sua pesquisa consultada no levantamento/revisão feito/a pelo pesquisador, orienta que

as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e consciências. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (JOSSO, 2004, p.49).

Josso (2004) afirma ainda que o uso das narrativas de formação permite-nos discriminar as experiências vividas que foram partilhadas de forma coletiva e as que vivemos individualmente. Desta maneira, essas experiências permitem-nos analisar uma determinada situação e/ou um novo episódio/acontecimento. A autora sugere que para entendermos a maneira como acontecem essas experiências, devemos examinar as seguintes categorias:

- (i) **ter experiência** - aqueles acontecimentos que tivemos, e que acabaram se tornando significativos em nossas vidas, mesmo sem tê-los provocado;
- (ii) **Fazer experiência**: aqueles acontecimentos que nós mesmos provocamos; e
- (iii) **Refletir sobre a experiência**: à reflexão sobre os dois itens anteriores, ou seja, tanto sobre os acontecimentos que não provocamos quanto os que nós mesmos provocamos (JOSSO, 2004, grifo nosso).

Nas narrativas, aparecem marcas, lembranças e imagens refletidas, amparadas, fundamentalmente, na análise das três categorias abordadas por Josso (2004), por meio “das experiências que tiveram da apropriação e do pensar sobre elas”. Sob o conceito de pesquisa envolvendo narrativas podemos incluir várias perspectivas, como a análise de biografias e de autobiografias, as histórias de vida, as narrativas pessoais, as entrevistas narrativas, as etnobiografias, as etnografias e as memórias populares, e até mesmo acontecimentos singulares, compreendidas num determinado contexto. Por meio da produção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e as suas trajetórias de formação.

As narrativas possuem significados e características próprias e possibilitam ouvir dos sujeitos diversas perspectivas sobre determinada formação e sua prática docente. Segundo Josso (2007),

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO. 2007, p. 414).

Associado a essas ideias, de acordo com Nóvoa (1988), o uso das histórias de vida ou do método biográfico compreende uma linha inovadora de estudos que têm auxiliado a busca de uma nova epistemologia da formação.

Passeggi (2013) usou variadas formas de escrita de si como fonte de suas pesquisas e também constatou que essas escritas indicam elementos para pensar a docência, o professor, o ensino, a aprendizagem, entre outros aspectos.

Concordamos com Clandinin e Connelly (2011) quando afirmam que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. Os autores acreditam que todo nós vivemos histórias e é quando contamos essas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando, o eu possibilita que criemos novas histórias.

As concepções apontadas por Clandinin e Connelly (2011) acerca da narrativa surgem como um caminho alternativo em que pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa consigam viver uma relação saudável e produtiva, pois para eles, a vida é carregada de fragmentos narrativos, experienciadas por meio de circunstâncias do tempo e do espaço numa perspectiva de continuidade e descontinuidade.

À vista disso, as experiências ganham um lugar de destaque segundo os autores supramencionados. De acordo com eles, Educação e Estudos em educação são configurações de experiência e a narrativa seria a melhor maneira de exprimir e compreender a experiência. A narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51). Também fazendo referência à questão da experiência, Oliveira salienta que

O professor em exercício ou o futuro professor, ao buscar palavras para melhor se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode, a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Para Bolívar (2002), o uso da narrativa em educação permite-nos entender a maneira como os professores dão sentido ao seu trabalho docente e ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, tal qual o contexto em que estão inseridos.

O conceito de narrativas analisado nas pesquisas do levantamento muito contribuiu para que elaborássemos o roteiro (APÊNDICE C e APÊNDICE L) que utilizamos para produção de dados; auxiliou para que fizéssemos a análise com melhor fluidez. Ademais, todos os conceitos teóricos e o conceito teórico-metodológico de narrativas apresentados colaboraram para que melhor entendêssemos o que as pesquisas vêm discutindo e concluímos que todos eles convergiram com a temática que esse estudo apresenta, facilitando ainda mais com o desenvolvimento, descrição e fundamentação apresentada pelo pesquisador ao longo de todo o trabalho, principalmente na análise de dados.

Assim, com a finalidade de colaborar com o avanço de ações e políticas voltadas para a formação em serviço de professores da educação básica realizamos este levantamento bibliográfico.

Os estudos relacionados, cujos conceitos foram aqui apresentados, apontaram, portanto, que o PARFOR, enquanto temática central desta pesquisa, vem sendo analisado por pesquisadores da grande área de concentração em educação como parte das políticas públicas de formação de professores no país, assim como por outras áreas/programas de pós-graduação.

No próximo capítulo, de caráter metodológico, discorreremos acerca da abordagem de pesquisa adotada, quais procedimentos e tratamento dos dados realizamos na pesquisa.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO A PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.

Arilda Schmidt Godoy

No geral, a pesquisa é sempre uma busca por respostas a um ou vários problemas. O problema direciona e exige que o pesquisador trace caminhos que são indicados pela própria realidade material.

Nesta seção, apresentamos as fases de realização deste estudo, constituído por uma questão norteadora e objetivos, tendo em vista que esta tese visa a realização de uma pesquisa qualitativa tendo como fonte de dados entrevistas narrativas e memoriais de formação de professores vinculadas à política do PARFOR, oferecido pela UESB no polo de um município do sudoeste baiano, bem como as contribuições do PARFOR/UESB na melhoria da prática pedagógica na perspectiva de professoras egressas do curso de Pedagogia e atuantes nas salas de aula da Rede Municipal de Educação deste município.

3.1 Questão e objetivos da pesquisa

Este estudo desenvolvido no PPGE da UFSCar buscou analisar dados obtidos por meio de sete (07) professoras egressas a partir de narrativas que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho que possui por objeto o Curso de Licenciatura de Pedagogia do PARFOR ofertado pela UESB num polo de um município do sudoeste baiano.

Entendemos que o PARFOR, sendo uma política de formação em serviço, é parte constituinte para a valorização dos professores da Educação Básica. Dessa forma, para orientar o desenvolvimento dessa pesquisa temos como objetivo geral

analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para a formação de professoras egressas de um município do sudoeste baiano. O objetivo visa responder a seguinte questão de pesquisa: Como egressas analisam o PARFOR e os desdobramentos de sua participação no Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional docente? Para que este objetivo possa ser atingido, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os limites e potencialidades em torno das motivações para o ingresso no curso e os aspectos positivos/negativos ou lacunas da formação vivenciada no PARFOR;
- Investigar os impactos, as mudanças ocorridas e os desdobramentos da formação inicial na vida profissional das docentes participantes do PARFOR;
- Compreender o desenvolvimento profissional das professoras participantes por meio de narrativas.

Considerando a questão, o objetivo geral e os específicos, esta pesquisa busca possibilidades de ampliação do conhecimento acerca da formação de professores por meio das entrevistas narrativas e memoriais de formação na perspectiva de professoras egressas do PARFOR, atuantes na rede de ensino da SEMEC, a partir de uma abordagem qualitativa.

Essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)¹⁰ da UFSCar, conforme Parecer Consubstanciado do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 52213221.1.0000.5504 (ANEXO).

3.2 Contexto da pesquisa: campo e sujeitos

¹⁰ A principal ação do CEP é analisar todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, em qualquer uma das áreas do conhecimento. A missão do CEP é prezar pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Também é papel do CEP, fiscalizar, educar, ensinar preceitos éticos relacionados à pesquisa envolvendo seres humanos. Fonte: CEP/UFSCar.

Este estudo foi realizado em um município do sudoeste baiano, localizado no TI 09, Vale do Jiquiriçá, pertencente ao conjunto de 27 territórios de identidade cujo conceito surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento (SEI, 2021).

No município o PARFOR foi implantado oficialmente no dia 2 de agosto de 2014 com a Aula Inaugural da primeira turma por meio da UESB com a finalidade de contribuir para que professores-alunos em exercício na rede pública de educação tivessem acesso à formação superior exigida pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996) que torna a graduação uma exigência. O PARFOR no município tem o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) onde as professoras egressas atuam e da prefeitura municipal. Para participar, o educador deveria ter sido inscrito na Plataforma Freire. As aulas eram ministradas por professores da UESB e ocorriam a cada 15 dias, sempre aos sábados nos turnos matutino e vespertino.

Estiveram presentes na aula inaugural da primeira turma alguns professores-formadores, a Assessora Especial da Reitoria da UESB, a Coordenadora Adjunta do PARFOR/UESB – Campus Jequié, a Coordenadora do Curso de Pedagogia do polo, o Secretário da Coordenação do PARFOR/UESB e a Secretária de apoio Acadêmico. Também estiveram presentes o secretário municipal de educação e outras autoridades, a exemplo de prefeitos de cidades vizinhas que também fizeram adesão ao PARFOR. A conclusão do curso para a primeira turma se deu no dia 02/03/2018 através de solenidade de formatura com um grupo formado por 22 alunas e um aluno, sendo 23 no total, onde apenas 17 colaram grau. Na composição total de número de alunos da turma também haviam alunos de outros municípios circunvizinhos.

Em 15 de julho de 2016, a prefeitura do município, por intermédio da SEMEC, realizou a aula inaugural da segunda turma de Pedagogia do PARFOR. A aula inaugural da segunda turma contou com a participação de variadas autoridades e ocorreu no Colégio Municipal Antônio Francisco de Souza (CMAFS), reunindo os alunos das duas turmas e outros convidados.

O programa chegou no município após a portaria Nº 0772 de 22 de maio de 2014, em que o Reitor da UESB na época homologou o resultado do Processo Seletivo do PARFOR da Educação Básica, segundo a Lei Estadual n.º 7.176, de 11/09/97, observando as disposições do Edital nº 062/2014, publicado no Diário Oficial do Estado (D.O.E.) de 12 e 13/04/2014 na modalidade presencial, destinados aos

professores da rede municipal, para preenchimento de vagas no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Há uma necessidade indispensável no município da implantação de mais cursos e/ou turmas de graduação, bem como de cursos sequenciais para atender à demanda existente. Atualmente, muitos cidadãos da cidade deslocam-se até outros municípios do estado para poderem cursar graduações e/ou cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* pois não há oferta dos mesmos no município e microrregião.

No município a demanda por curso superior é atendida por instituições localizadas em outras cidades, o que acarreta um alto custo para os estudantes, que além de pagarem as mensalidades têm que arcar com os custos de transporte ou moradia fora de seu município de origem.

O município já possuiu alguns polos de instituições particulares de ensino superior na modalidade semipresencial, ofertando cursos de Administração, Letras, Pedagogia, entre outros.

A UESB oferece cursos de licenciatura desde 2009 no âmbito do PARFOR para professores em exercício na rede pública de ensino, os quais não possuem formação em nível superior adequada para sua área de atuação. O sistema estadual de ensino superior do estado da Bahia possui quatro universidades, sendo: UESB, UEFS, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente, essas instituições oferecem em suas estruturas dezenas de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, contemplando variadas áreas do conhecimento. As quatro instituições desempenham papel muito importante na formação de professores nas regiões e territórios de identidade em que estão presentes.

Como já fora dito, no município pesquisado, a UESB atuou enquanto polo do PARFOR entre os anos de 2014 e 2019 considerando o início e a conclusão de duas turmas de licenciatura em Pedagogia. Para dar continuidade à formação de professores oferecida pelo plano no município, a PMI por meio da SEMEC estabeleceu convênio com a UEFS logo em 2018, quando no dia 14 de setembro de 2018 ocorreu a Aula Magna do PARFOR UEFS com a presença de estudantes, professores formadores da UEFS e autoridades locais. As aulas tiveram início no dia 25/10/2018.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram professoras egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB da primeira e segunda turmas entre

os anos de 2014 a 2019, sendo elas atuantes na rede municipal de educação. Dos alunos que compunham a primeira turma e se formaram, 19 (dezenove) possuíam vínculo com a SEMEC, sendo efetivos ou contratos temporários quando na época de levantamento dos dados. Quanto a segunda turma, entre os que se formaram, 25 (vinte e cinco) possuíam vínculos efetivos ou contratos temporários também, totalizando uma quantidade de 44 (quarenta e quatro) professoras egressas nas duas turmas. Para delimitar ainda mais os sujeitos participantes, identificamos as professoras que estavam em sala de aula da EI ou Anos Iniciais e excluímos as que estavam desenvolvendo atividades na gestão escolar (direção e vice-direção) ou coordenação pedagógica das escolas, o que resultou num total de 16 (dezesesseis) professores/as.

Por meio de contato e mensagens via *WhatsApp* cujos números foram fornecidos pela secretaria de educação, enviamos o arquivo em PDF correspondente à Carta-Convite (APÊNDICE B) às professoras egressas que possuem vínculo com escolas do município e que atendem aos públicos da EI e Anos Iniciais.

O PARFOR atende estudantes de diversos municípios pertencentes ao TI 09 Vale do Jiquiriçá, entretanto, por conta da amplitude geográfica do território, esta pesquisa teve como foco as professoras egressas da Licenciatura em Pedagogia desse programa na UESB, atuantes em salas de aulas de escolas e/ou creche que ofertam EI e Anos Iniciais. A Carta-Convite foi enviada ao total de 16 (dezesesseis) professoras egressas que concluíram o curso nas duas turmas e possuem vínculo (na EI e Anos Iniciais com escolas do município, como já fora dito e enfatizamos. Após o retorno do contato via *WhatsApp*, enviamos via *e-mail* individual o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) às professoras, obtendo um retorno de 08 (oito) respostas, sendo que 01 (uma) não concordou em participar e 07 (sete) concordaram em participar conforme o que esclarecia a Carta-Convite e o TCLE, convictas de que contribuiriam com a pesquisa na condição de sujeitos participantes, realizando entrevista narrativa e produzindo memorial de formação, sobre os quais falamos nas próximas seções. Portanto, esse estudo foi desenvolvido a partir dos dados produzidos por 07 (sete) professoras egressas em Pedagogia que participaram do PARFOR/UESB.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos participantes e em homenagem ao nome da professora orientadora do autor desta pesquisa, professora Dra. "ROSA Maria Moraes Anunciato", atribuímos nomes de flores a cada professora

egressa respondente do memorial de formação e da entrevista narrativa, a saber: Orquídea, Bromélia, Begônia, Camélia, Margarida, Hortênsia e Violeta, as quais apresentamos na seção Quem são as nossas flores.

3.3 Abordagem da pesquisa

A questão levantada e os objetivos definidos apontam para uma pesquisa qualitativa, que dá voz aos sujeitos sociais, para analisar os múltiplos aspectos e particularidades que envolvem o objeto de estudo. Optamos por utilizar a linha de investigação numa abordagem e metodologia qualitativa, considerando que, por meio de seus métodos e técnicas, é possível compreender melhor a realidade subjetiva dos sujeitos a serem pesquisados. Para isso, estaremos ancorados nos fundamentos e conceitos de pesquisa qualitativa interpretativa de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986). Para eles, nas abordagens dessa natureza, a preocupação do pesquisador no processo é muito maior do que com o produto.

Geralmente, o interesse dos pesquisadores ao estudarem certo problema é o de averiguar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O significado que os seres humanos dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial. Existe sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva participante', ou seja, a maneira como os informantes enfrentam as questões que estão sendo focadas. Os dados qualitativos configuram descrições detalhadas de situações, acontecimentos, sujeitos, interações e condutas analisadas: citações diretas de pessoas a respeito das suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e fragmentos/passagens completas de documentos equivalentes e históricos de casos.

A nossa escolha pela linha de investigação numa abordagem qualitativa tem relação com o fato de a mesma, segundo Minayo (2001), ser orientada para um trabalho que envolve significações, anseios, crenças, valores e atitudes, fornecendo a compreensão de determinados fenômenos sociais, que, apoiados em uma fundamentação teórica crítica, leva em conta o olhar dos sujeitos sobre o objeto, dando-lhe significado para além do olhar do pesquisador. A partir da pesquisa qualitativa, buscamos interpretar os fenômenos por meio do contexto estudado, o que

possibilitou que tivéssemos uma visão mais ampla da colaboração e limitação que compreende o PARFOR enquanto política pública de formação de professores.

3.4 Procedimentos para a Produção de Dados: memorial de formação e entrevista narrativa

A partir dos procedimentos metodológicos aqui definidos e considerando as técnicas para a produção de dados, partimos dos seguintes instrumentos: memorial de formação e entrevista narrativa.

Cunha (1997) apresenta as narrativas como instrumentos de ensino e de pesquisa que proporcionam a construção e desconstrução das experiências vividas pelo narrador. Segundo ela, “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (CUNHA, 1997, p. 186). Entretanto, todas as informações sobre a história de vida dos sujeitos enriquecem nossos dados, aproximando-nos ainda mais de sua formação profissional e acadêmica, características que se fazem através das diferentes experiências ao longo da vida de cada sujeito, o que não pode ser restringido das narrativas dos sujeitos participantes. De acordo com a autora,

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p.187).

Dessa forma, as narrativas possibilitam aos sujeitos participantes mais liberdade para expor-se e abrir-se, pois quando permite ao sujeito ir e vir na sua escrita, permite também compreender seus pensamentos, ações e limites. Oliveira (2011) afirma que “a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente”. Nesse sentido, as narrativas podem ser usadas com o intuito de analisar os principais

aspectos que despertaram os estudantes a escolherem a profissão. Nessa direção, Cunha (1997) sinaliza que:

As inúmeras pesquisas qualitativas que se desenvolvem no Brasil, em especial na área de educação de professores, mostram que a teorização sobre esta metodologia vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória (CUNHA, 1997, p. 186).

O entendimento relacionado a história de vida como sendo um relato oral ou escrito, recolhido por meio de entrevistas narrativas, de diários pessoais, etc., objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos. A autora entende ainda que a narrativa é um modo de organização legítima para que os professores exponham seus saberes e experiências e construam instâncias de trocas a partir destas, e nestas, maneiras de dizer. A narrativa então se caracteriza, neste cenário, como uma possibilidade de recurso de reflexão por parte do professor acerca do seu trabalho, uma vez que ela tem adquirido uma importância crescente nos estudos/pesquisas sobre os professores e suas práticas de ensino. Por meio das narrativas é possível organizar ideias e circunstâncias presenciadas, e, ancorados nelas, dar significado a estas experiências, as quais são consideráveis em nossa identidade docente, conforme afirma Oliveira (2011):

[...] a escrita de narrativas é uma das formas de os professores revelarem o que pensam sobre o seu ofício. A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências.

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Além disso, ao descrever suas histórias por meio das narrativas, pode-se exteriorizar lembranças e assim, apresentar análises que possibilitem melhorar o conhecimento acerca de si e criar novas considerações a respeito das ações pedagógicas. Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas representavam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que

estaria "garantindo" consistência à pesquisa. Logo, percebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações (CUNHA, 1997, p. 186).

3.4.1 Memorial de Formação

Nosso primeiro instrumento de produção de dados, o memorial de formação, é apresentado por Passeggi (2010) da seguinte forma:

Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem (PASSEGGI, 2010, p. 1).

105

A grande área de Ciências Humanas e Sociais possui uma série de instrumentos e técnicas de produção de dados, entretanto, tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, o memorial de formação e as entrevistas narrativas se configuram como os instrumentos que melhor ajudarão a alcançar os objetivos traçados e responder à nossa questão, uma vez que mediante a apreensão dos memoriais de formação, procedemos uma análise interpretativa sobre o vivido, sendo, desse modo, um instrumento a serviço da formação de professores, além de nos aproximar de uma concepção de aprendizagem ao longo da vida e da formação como um *continuum*. Como as demais narrativas autobiográficas, o memorial de formação é uma narrativa na qual o autor faz relatos de sua própria experiência de vida, procurando apresentar histórias a que conferem o estado de mais importantes ou interessantes, no que concerne à sua existência.

De acordo com Oliveira (2011),

As narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque

o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto, como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

Assim, a narrativa enquadra-se na autobiografia, uma vez que é escrita pelo sujeito participante, sendo em nosso caso professoras egressas do sistema municipal de educação do município vinculadas à SEMEC. Na narrativa os sujeitos trazem relatos acerca da formação e das experiências vividas com um roteiro (caminho) a seguir, requerido pelo pesquisador. A narrativa não se limita ao solicitado e acaba sobrepujando a expectativa do pesquisador. Por meio dos resultados obtidos nas narrativas, ou seja, os achados, podemos ter um percurso bem maior do que tão somente o da formação profissional e/ou acadêmica, posto que elas podem trazer em seu bojo aspectos da vida pessoal do sujeito.

Com base no pensamento de Reis (2008),

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. (REIS, 2008, p. 18).

É justamente por conta das observações que Reis nos apresenta que acreditamos que o memorial de formação, ao ser utilizado por nós como um instrumento de produção de dados, muito contribuirá para que identifiquemos informações e características do PARFOR/UESB investigado.

Sobre o memorial de formação, Prado e Soligo (2005) afirmam:

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 59-60).

O memorial de formação apresenta-se também como um registro que oferece a capacidade de relembrar o vivido e refletir acerca da construção de uma formação profissional carregada de experiências formadoras possíveis de serem narradas e refletidas no percurso pessoal e formativo que apreende as diferentes fases da vida dos sujeitos. De acordo com Passeggi (2010) em relação à estrutura do memorial de formação, pode-se optar, ou não, por uma ordem cronológica e organizá-lo em função de fatos relacionados a atividades de formação, assim como explicitar contextos e relações interpessoais, etc. para pôr em foco a experiência e expectativas relacionadas à atuação docente. A autora acrescenta que,

O êxito da escrita do memorial autobiográfico se realiza quando se explora seu potencial formativo, deixando-se envolver por uma reflexão ética sobre o percurso intelectual e o encantamento estético de se fazer do memorial uma arte formadora de si mesma enquanto profissional (PASSEGGI, 2010, p. 127).

Considerando a importância e envolvimento por essa reflexão ética como afirma Passeggi (2010), entendemos que a reflexão corrobora também para o processo formativo e constituição da identidade docente.

Guedes-Pinto (2012, p. 1) destaca que “a tarefa de escrever um memorial de formação pode se configurar, a princípio, como um desafio difícil de se enfrentar, pois nos provoca inúmeras questões e dúvidas”. Sobre esse aspecto a autora salienta que os questionamentos e dúvidas fazem parte do processo da escrita de um texto marcado pela subjetividade por tratar-se do relato da experiência vivida do sujeito narrador e que ainda possui a particularidade de se referir à sua história pessoal. Para

Guedes-Pinto (2012, p.1) “a história de cada um não poderá ser igual a de qualquer outro e, neste sentido, ela sempre contribuirá com mais uma versão dos fatos vividos”. O exercício de rememoração feito com professores pode trazer pistas e colocar em evidência sua prática docente (GUEDES-PINTO, 2012).

Acerca do ato de rememorar, a autora afirma ainda que,

ao rememorarmos, ao nos voltarmos ao passado e procurarmos torná-lo um relato, geralmente o fazemos por meio da narrativa. Esse modo de dizer específico - o narrar - possui algumas peculiaridades que o distinguem de outros modos de dizer e que por isso mesmo o tornam como meio eleito para a rememoração (GUEDES-PINTO, 2012, p. 2).

Por meio do memorial de formação, o sujeito que narra é ao mesmo tempo narrador, escritor e personagem da sua história. Em geral, trata-se de um texto em que os acontecimentos são apresentados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência determinada a partir das memórias e das escolhas do narrador, para registrar sua própria experiência. As orientações para a produção do memorial de formação (APÊNDICE C) foram dadas, de maneira que as professoras participantes pudessem seguir um roteiro/estrutura pré-estabelecido pelo pesquisador ou o/a que elas julgassem mais conveniente.

Esta etapa metodológica tem o intuito de recuperar a experiência dos egressos do curso de Pedagogia do PARFOR, buscando explorar sua relação com o processo de formação escolar, que em todos os casos foi permeado por narrativas. A narrativa pessoal de cada um é fundamental para que se possa conhecer seu processo de formação e como cada um se insere no mundo social. Elas são feitas por meio de roteiros ou questões geradoras (APÊNDICE C), que abrem espaço para que os sujeitos participantes da pesquisa narrem suas memórias enquanto alunas, podendo colocar em primeiro plano a experiência vivida.

3.4.2 Entrevista Narrativa

O instrumento autobiográfico de produção de dados, entrevista narrativa, é apresentado por Bolívar (2012) a partir de quatro elementos: (i) um narrador, que nos

conta suas experiências de vida; (ii) um intérprete ou pesquisador, que questiona, colabora e "lê" essas histórias para preparar um relatório; (iii) textos, que indicam tanto o que foi narrado no campo, como o subsequente relatório elaborado; e (iv) leitores, eles lerão as versões publicadas da investigação narrativa.

A entrevista narrativa pode ser vista de várias maneiras, como uma técnica a ser dominada, um momento de encontro ou até mesmo como uma forma interativa de oralidade; é um dos principais meios de produção de dados na pesquisa acadêmica. Portelli (2010) afirma que as entrevistas sempre revelam eventos ou aspectos desconhecidos de acontecimentos que julgamos conhecer, podendo lançar luz sobre áreas inexploradas da vida diária. A elaboração da entrevista ocorre desde o preparo do roteiro a ser usado pelo entrevistador/pesquisador, a escolha do entrevistado, passando pelo momento de sua produção propriamente dita e, consecutivamente, a análise. Mesmo depois de passar pelo processo de análise, o registro da entrevista continua permitindo uma gama de novas percepções, olhares e interpretações. Portelli (2010, p. 19) faz uma observação para o que ele denomina de "conteúdos da memória" que na compreensão do autor "são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador".

Para Jovchelovitch e Bauer (2010), uma das principais características da entrevista narrativa é a não intervenção do pesquisador durante o relato da pessoa entrevistada. A atribuição do pesquisador é apresentar a quem está sendo entrevistada uma pergunta gerativa, que não seja dirigida a respostas pontuais e que estimule uma narração imprevisível, repentina, ou seja, improvisada, não previamente elaborada. Para isso, o pesquisador deverá sugerir temáticas sobre a realidade que está sendo investigada/pesquisada para que o entrevistado as desenvolva da forma como julgar adequado, no momento do relato.

A preparação da entrevista narrativa ocorre antes mesmo do encontro entre o pesquisador e o entrevistado, isto é, antes da entrevista propriamente dita. É uma fase destinada à investigação do campo a ser pesquisado e às lacunas que serão preenchidas durante a realização da entrevista. O objetivo dessa fase de preparação é dar suporte às entrevistas no sentido de auxiliar o pesquisador na produção das questões que ele elabora, baseado nos objetivos da investigação (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 63).

A entrevista narrativa é, pois, um processo de produção de dados que procura entender as experiências dos participantes, dentro de uma realidade social definida,

privilegiando a reflexão do entrevistado que atribui significado às suas experiências, por meio de narrativas construídas de acordo com os seus próprios critérios de uso e relevância. A importância da entrevista narrativa como técnica usada na pesquisa de cunho qualitativa é bastante reconhecida, principalmente nas pesquisas da área da educação.

Ainda de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010), a entrevista narrativa incentiva o participante da pesquisa que vai ser entrevistado a relatar episódios importantes de sua vida, o que configura como um método de contar, narrar e escutar histórias para atingir seus objetivos. Assim, a entrevista narrativa é estimulada por questões próprias, a partir do momento em que o sujeito pesquisado começa a relatar a sua história, preservando ele mesmo a fluidez da narrativa.

As realizações das entrevistas narrativas ocorreram por meio de algumas entradas temáticas cujo roteiro foi enviado antecipadamente a todas as professoras participantes de modo que facilitasse a análise dos dados obtidos cujos procedimentos serão explicitados em seção específica deste capítulo: Procedimentos para Análise de Dados.

Dentre as sete professoras que produziram o memorial e foram convidadas para participarem da entrevista, cinco, efetivamente participaram, sendo: Orquídea, Bromélia, Margarida, Camélia e Violeta. Por motivos e/ou circunstâncias pessoais, as professoras Begônia e Hortênsia não puderam participar, justificando, portanto, os motivos.

As narrativas, a partir dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas, são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional e possibilitam a reflexão acerca da ação docente, levando em consideração que as professoras são consideradas atrizes sociais que, ao narrarem suas histórias de vida, constroem nessa ação, a própria vida e a própria profissionalização.

3.5 A Covid-19 e sua influência no delineamento da pesquisa

Desde o final de 2019, momento em que concluíamos os créditos parciais das disciplinas obrigatórias e optativas da Matriz Curricular do curso de doutorado,

estruturada conforme o que recomenda o Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar e o Regimento Interno do PPGE, uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2¹¹ propagou-se de forma rápida pelo mundo, afetando um grande número de segmentos da sociedade, sendo um deles o sistema de educação escolar. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a *Covid-19* pode variar de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves (OMS, 2020).

Em vista disso, em decorrência do aumento de índices de novos casos e mortes em diversos países, no mês de março de 2020, a doença foi decretada como uma pandemia¹² e as nações tiveram que envolver todo o governo e a sociedade com o intuito de salvar vidas e minimizar os impactos da calamidade (OMS, 2020). Em nosso país, as escolas de Educação Básica, devido a adoção da quarentena como forma de conter e/ou combater o contágio do Coronavírus, tiveram as aulas presenciais suspensas e esse também foi o caso da Educação Superior, cujo estudo se desenvolve na UFSCar, que também tiveram suas atividades acadêmicas interrompidas. Essa interrupção das práticas didático-pedagógicas nas escolas, faculdades, institutos e universidades ocasionou a transposição das atividades escolares/acadêmicas para o uso de ferramentas digitais através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), principalmente nas instituições privadas de ensino.

Por conta da interrupção das atividades presenciais na UFSCar e conseqüentemente no PPGE, tivemos que seguir orientações do CEP, no CAEE nº 52213221.1.0000.5504 quanto ao andamento do projeto que originou essa pesquisa, tendo que seguir algumas recomendações do Parecer Consubstanciado do CEP (ANEXO).

Dado esse contexto pandêmico, as participantes da pesquisa foram convidadas por meio das TDICs, onde cada uma das professoras, aqui identificadas com nomes de flores, que responderam a Carta-Convite (APÊNDICE B, enviado via *WhatsApp* por

¹¹ SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”. Fonte: Portal Instituto Butantan, 2022.

¹² Uma enfermidade se torna uma pandemia quando atinge níveis mundiais, ou seja, quando determinado agente se dissemina em diversos países ou continentes, usualmente afetando um grande número de pessoas. Quem define quando uma doença se torna esse tipo de ameaça global é a Organização Mundial da Saúde (OMS). Fonte: Portal Instituto Butantan, 2022.

número concedido pela SEMEC) receberam o TCLE via *e-mail* (APÊNDICE A) assinado e rubricado pelo pesquisador e devolvido também via *e-mail* com a anuência de “concordo” ou “não concordo” em participar da pesquisa. Sendo assim, as orientações para a participação das professoras e/ou produção de dados (memorial de formação e entrevista narrativa) através das TDICs dificultou um pouco o andamento da pesquisa, considerando que as atividades síncronas e assíncronas possuem aspectos diferentes e nos impediam de ter contato físico com as professoras no sentido de poder orientá-las pessoalmente quanto a produção/escrita do memorial de formação, além do retorno/resposta do *e-mail* para envio dos instrumentos de produção de dados demandarem tempo diferentes para cada uma delas, característica de uma atividade/tarefa assíncrona.

De acordo com Nóvoa (2022),

O apelo a uma ‘personalização’ das aprendizagens em espaços “domésticos”, através do recurso a uma panóplia de meios digitais, conduz a uma desintegração da escola, em particular da escola pública, do comum. Obviamente, não é possível negar a importância do digital e das ‘*learning sciences*’¹³, que são centrais para pensar a educação hoje. Mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforce, a educação como bem público, como bem comum (NÓVOA, 2022, p. 26, grifos do autor).

112

Posto isto, concordamos com Nóvoa (2022) no sentido de entender que é impossível negar a importância das tecnologias digitais cujas discussões e aplicabilidades devem estar a serviço do funcionamento e aprimoramento das atividades desenvolvidas por professores, estudantes e profissionais de educação em geral que ocupam os ambientes escolares e universitários, reforçando-os como bens públicos necessários ao melhor desenvolvimento da sociedade. O autor reforça ainda que,

O mais importante é a construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo

¹³ *Learning sciences*: aprender ciências (tradução nossa).

e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc. (NÓVOA, 2022, p. 27).

Essas características comentadas por Nóvoa (2022) puderam ser observadas ao longo das aulas, estudos, Seminário de Teses e Dissertações, Estudos e Produções e diálogos estabelecidos durante o contexto pandêmico cujas TDICs foram usadas pelo pesquisador e demais participantes da linha de pesquisa FPOAE do PPGE/UFSCAR, assim como em outras participações feitas pela pesquisador no âmbito de outras atividades acadêmicas oferecidas por outras IES sincronicamente via plataformas digitais e/ou *softwares*. Para confirmar ainda mais o que Nóvoa (2022) relata, o pesquisador identificou as mesmas características na atuação enquanto tutor virtual de um curso de especialização em Gestão Pública Municipal de uma IES pública, a UEFS.

Nóvoa afirma ainda que a metamorfose ainda é possível, “como se percebe em muitas iniciativas tomadas por professores e por escolas, que foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, reforçando as dimensões públicas e comuns da educação” (NÓVOA, 2022, p. 27).

Apesar das dificuldades impostas pela pandemia, o que dificultou consideravelmente a condução metodológica da produção de dados, principalmente por ter que ficar esperando respostas de *e-mails* e pela expectativa de receber um aceite do TCLE com a opção “concordo” em participar assinalada, foi possível driblar os empecilhos cuja resiliência diante de cada desafio foi extremamente necessária, além de ajudar também e significativamente na superação de outros problemas de ordem pessoal, que somados aos impactos da pandemia de *Covid-19*, causaram-me marcas profundas e extremamente doloridas.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Para que pudéssemos produzir os dados para análise, utilizamos a entrevista narrativa que foi realizada através do *Google Meet* por meio de um *link* enviado individualmente e foram gravadas, sendo da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados produzidos, bem como os procedimentos para

assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, assim como fazer o *download* dos dados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Quanto ao memorial de formação, foi desenvolvido em roteiro (via documento *Word* editável) também enviado individualmente aos e-mails de cada participante, tendo somente como remetente o pesquisador.

Após a produção dos dados, estes seguiram para a fase de análise que teve como procedimento os seguintes passos: (i) transcrição integral das entrevistas narrativas efetivadas pelas colaboradoras da pesquisa, gravadas e armazenadas no *Google Drive*, (ii) leitura das entrevistas narrativas e (iii) apreensão dos variados significados de uma experiência vivida por meio das falas dos sujeitos, relacionando-as com o contexto no qual estão inseridas e buscando uma sistematização a partir de categorias e subcategorias.

Em vista disso, a análise dos dados ocorreu na perspectiva qualitativa interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2001) e pelos fundamentos da abordagem narrativa cujos resultados são discutidos à luz do referencial teórico que valida nossa investigação.

Segundo Minayo (2001) a análise qualitativa deve contemplar o olhar aprofundado para os dados e a sua interpretação. Mesmo de forma inconsciente, a interpretação se inicia no próprio decorrer das entrevistas, de modo que “mesmo durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo” (MINAYO, 2001, p. 68). A análise qualitativa de dados é um fenômeno que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa, que norteia este trabalho.

De acordo com André e Lüdke (1986),

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.45, grifos das autoras).

À vista disso, inicialmente, o que o pesquisador precisa fazer é organizá-los. Há muitas metodologias de análises de dados e todas dizem respeito às concepções epistemológicas do pesquisador. Dessa forma, “a análise está presente em vários

estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 45). Dessa maneira, em relação ao tratamento dado às narrativas (memoriais e entrevistas) coletadas, o papel do pesquisador foi o de interpretar as variadas falas dos sujeitos participantes (professoras alunas) e realizar a produção deste texto como registro de caráter científico do conhecimento construído e expresso a respeito de suas participações no curso e as implicações na condição de alunas egressas. Como a pretensão com esta pesquisa é analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) para a formação de professoras egressas de um município do sudoeste baiano, desse modo, utilizamos as narrativas como instrumentos de descrição das suas vivências no curso de Pedagogia, pois acreditamos que essas exposições se constituem, de certa forma, na própria história desses sujeitos e da sua formação.

Para melhor analisarmos os dados, adotamos o conceito de categorização que é um dos procedimentos de análise comum a vários tipos de metodologias. Para isso, alguns pesquisadores utilizam tabelas, outros analisam por meio de excertos do texto, outros dividem o todo em pequenas unidades e a partir destas unidades realizam a classificação em categorias. Para realizar uma categorização dos dados da pesquisa, é preciso fazer a leitura completa do corpus de análise, seja ele transcrições de entrevistas, dados de questionários ou ainda seu diário de observações. Sem um procedimento de análise de dados, a pesquisa corre o risco de ficar presa às próprias concepções prévias do pesquisador, não o desafiando a buscar respostas à sua questão de pesquisa e muito menos contribuindo para o campo de pesquisa de sua investigação.

No nosso caso, as categorias de análises foram escolhidas por intermédio de uma produção de classificações que se deram mediante repetidas leituras dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas, organizando os dados de acordo com um conjunto específico e seletivo de dimensões comuns (BOLÍVAR, 2002).

Dessa maneira, por meio da categorização, pretende-se chegar a características dos sujeitos estudados buscando, em suas narrativas, temas que possam ser comuns. Ou seja, as categorias surgem dos dados a partir de um estudo/leitura das narrativas, categorizando-as para se chegar a generalizações do grupo estudado buscando, em suas narrativas, temas que sejam comuns.

Alertam André e Lüdke (1986):

a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.49).

A análise de dados teve como procedimento os seguintes passos: (i) organização/esquematização dos dados, (ii) leitura dos memoriais de formação, (iii) efetivação de transcrição integral das entrevistas narrativas, leitura e registro dos apontamentos realizados ao fim da gravação, (iii) interpretação e descrição das informações pesquisadas.

A seguir, apresentaremos o que as participantes nos oportunizaram conhecer por meio das narrativas coletadas através dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas. No capítulo, transformamos os dados obtidos em informações para a pesquisa com base no diálogo estabelecido entre os teóricos da linha de pesquisa, do levantamento bibliográfico e documentos oficiais e/ou legislações educacionais. Dessa forma, tendo em vista os procedimentos apresentados, a análise dos dados é norteada por meio de categorias e subcategorias de análises.

Nesse sentido, a partir do narrado, direcionamos as informações coletadas em conformidade ou contraste ao aporte teórico apresentado na fundamentação teórica desse trabalho, ou seja, a análise é constituída pelas conexões feitas entre as informações coletadas por meio das narrativas e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo ao problema/questão com base nos objetivos. Isso posto, baseado na finalidade da pesquisa e inspirado em André e Lüdke (1986), foram organizados quatro grupos de categorias de análise que derivaram subcategorias, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 9 - Categorias e subcategorias de análises

Categorias	Subcategorias
1 – Infância, Escolarização e Família	Histórias de vida / Características e influências da família / Lembranças da infância
	Escolarização
	Dificuldades enfrentadas
	Trajetória de vida

2 – Curso de Pedagogia	Escolha do curso e da profissão
	Idealização da profissão
	Oportunidade de cursar o Ensino Superior
	Motivações para o ingresso no curso
	Aspectos positivos e negativos observados no curso
3 – Implicações do PARFOR	Implicações (como pessoa, no planejamento, na formação)
	Atuação Profissional
	Superação e desafios enfrentados
	Mudanças ocorridas na carreira profissional
4 – Desenvolvimento profissional: a docência antes e depois do PARFOR	Início da docência
	Desdobramentos na vida profissional
	As flores entre saberes e práticas

Fonte: Elaboração do próprio autor.

É considerando as categorias e subcategorias constantes no quadro acima que realizamos a análise e interpretação das narrativas que compõem o escopo empírico dessa pesquisa, articulado com a discussão teórica e metodológica que fundamentam e orientam os objetivos desta tese.

4. NARRATIVAS DE PROFESSORAS: QUEM SÃO E O QUE DIZEM AS FLORES

*Caminhando e cantando, e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando, e seguindo a canção
Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer [...]*

Geraldo Vandré – Pra não dizer que não falei das flores, 1994.

O trecho da música que abre essa seção acabou tornando-se um hino de resistência do movimento civil e estudantil no país que fazia oposição à Ditadura Militar brasileira. Foi censurada e proibida pelos militares durante anos, após tornar-se um hino de resistência desses movimentos. A escolha do trecho como epígrafe, dá-se pelo fato do autor deste trabalho identificar-se com a canção e sua história e/ou contexto de escrita/produção, principalmente por ter se tornado um ato de resistência quando no período da Ditadura Militar. Infere-se da música que todos devem lutar por um ideal e não ficar esperando o pior acontecer, ou seja, cada pessoa deve fazer a sua história.

“Pra não dizer que não falei das flores” é também uma forma de introduzir esse capítulo cujo objetivo é analisar os dados coletados das professoras egressas a partir dos instrumentos utilizados: memorial de formação e entrevista narrativa. Por meio dos dados coletados, fizemos uma descrição das percepções que as professoras egressas, nossas professoras Orquídea, Bromélia, Begônia, Camélia, Margarida, Hortênsia e Violeta têm sobre o curso do PARFOR/UESB, as implicações e as relações dessa formação com suas experiências, sendo um movimento de ir e vir que pode envolver representações, sentimentos, projetos, intenções, saberes, etc.

É a perspectiva dos sujeitos e o modo particular de entender determinada experiência que torna a narrativa um instrumento interessante, tendo em vista que o autor conta o que apenas ele pode dizer, sendo competência do pesquisador descrever a partir do narrado, sendo a sua interpretação apenas uma, dentre múltiplas possíveis a serem interpretadas.

Desse modo, primeiramente, faremos uma breve apresentação das professoras e na sequência, respectivamente, descreveremos e/ou analisaremos as categorias adotadas para análise de dados: “Infância, Escolarização e família”, “Curso de Pedagogia”, “Implicações do PARFOR” e “Desenvolvimento profissional: a docência antes e depois do PARFOR” associadas às subcategorias como observamos no quadro anterior. Vale ressaltar que as categorias e subcategorias ao serem analisadas conjuntamente se entrelaçam/entrecruzam, tal qual as narrativas das professoras, participantes do mesmo curso cujo local e contexto de realização é o mesmo.

4.1 Quem são as nossas flores

Já apresentamos no capítulo concernente à metodologia o contexto da pesquisa, campo e sujeitos de forma geral. Por conta disso, nesta seção, de forma bem sucinta, apresentamos as nossas professoras por meio de fragmentos das próprias falas/relatos delas, como participantes da pesquisa:

- **ORQUÍDEA** - *Eu sou Orquídea, filha do senhor (escreve o nome) e de dona (escreve o nome), pais muito exemplares e que sempre me incentivaram a estudar. Nasci no distrito de (escreve o nome do distrito), onde passei a minha infância e estudei os anos iniciais, pois naquela época as crianças começavam a estudar com sete anos de idade. Terminei meus estudos em (escreve o nome do município), minha 1ª e 2ª série foram em sala [turma] multisseriada. Não tínhamos salas regulares em escolas, então ocupávamos garagens, depósitos de algumas pessoas da comunidade (Memorial de Formação).*
- **BROMÉLIA** - *Eu, Bromélia, 35 anos, nasci em 13 de setembro de 1986, na cidade de (escreve o nome município), filha de (escreve o nome) e (escreve o nome), tenho três irmãos (Memorial de Formação).*

- **BEGÔNIA** - *Setembro, dia 04 de 1993 em um sábado, na cidade de (escreve o município), foi a data marcada para a minha chegada ao mundo, onde iniciava a trajetória de uma garotinha doce, brincalhona, estudiosa e de muita fé. Meu nome atualmente é [cita o nome], mudança que ocorreu depois do meu casamento, mas meu nome de batismo era (escreve o nome), escolhido pela minha mãe (escreve o nome) (Memorial de Formação).*

- **CAMÉLIA** - *Sou Camélia, tenho 37 anos nasci na cidade de (escreve o nome do município). Tenho 1,50m de altura, peso 64 kg, sou evangélica e tenho 1 filho já adolescente de 14 anos. Hoje moro na cidade de (escreve o município) (Memorial de Formação).*

- **MARGARIDA** - *Eu, Margarida, nascida em 07 de dezembro de 1980, no povoado (zona rural) de (escreve o povoado) localizado na cidade de (escreve o nome da cidade). Sou de uma família humilde composta por quatro irmãos sendo eu a segunda e única filha do casal. Meus pais são trabalhadores rurais e hoje já aposentados moradores ainda do mesmo lugar citado (Memorial de Formação).*

- **HORTÊNSIA** - *Meu nome é Hortênsia, filha de (escreve o nome) e (escreve o nome). Nasci no dia 13 de dezembro de 1992 na cidade de (escreve a cidade), tenho dois irmãos e sou apaixonada pela minha família. Somos unidos e abençoados por Deus (Memorial de Formação).*

- **VIOLETA** – *Eu me chamo Violeta, nasci em (escreve o nome do município), um lugar abençoado, onde tive uma infância muito feliz, estudei lá toda a minha vida escolar básica, da alfabetização até o ensino médio. Tive muita sorte de ter estudado em escolas públicas de qualidade (Memorial de Formação).*

Como podemos identificar nos fragmentos das descrições feitas acima, o grupo de 07 (sete) profissionais que compõem os participantes dessa pesquisa é constituído majoritariamente por sujeitos do gênero feminino, identificados por nome de flores cuja descrição/apresentação foi feita por elas mesmas, as professoras egressas. Essa característica majoritária já é observada há muito tempo através de estudos, a exemplo de um que se tornou pioneiro onde Gatti e Barreto (2009) ao analisarem o perfil de estudantes de cursos de licenciatura nos microdados do Exame Nacional de desempenho do Estudante (ENADE) do ano de 2005, verificaram que naquele ano 75,4% dos estudantes eram do sexo feminino, sendo o curso de pedagogia aquele que apresentava o valor mais expressivo, com 92,5% de estudantes deste mesmo sexo.

Levando em consideração esses dados de Gatti e Barreto (2009), no polo em que nossas professoras cursaram o curso de licenciatura em Pedagogia, das duas turmas compostas por 50 estudantes (semestre 2014.2) e 60 estudantes (semestre 2016.2), respectivamente, apenas 08 (oito) estudantes eram do gênero masculino, sendo que desses 01 (um) desistiu. Observamos, portanto, que no polo as duas turmas também foram majoritariamente compostas por mulheres, o que torna, assim como na pesquisa de Gatti e Barreto, o curso de Pedagogia PARFOR UESB expressivamente do sexo feminino no polo em questão. Em pesquisa desenvolvida por Gatti *et al.* (2019) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), observamos o seguinte quanto a questão de gênero nos cursos de licenciatura, em especial o curso de Pedagogia,

A maciça presença feminina no curso de Pedagogia, constatada ainda uma vez no período considerado, parece de certo modo dar continuidade à trajetória específica da própria escolarização da mulher. Foi por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país, ao mesmo tempo em que se qualificou para entrar no mercado de trabalho como professora primária. (GATTI *et al.*, 2019, p. 161).

Desse modo, a pesquisa de Gatti *et al.* (2019) retratam, portanto, a realidade das duas turmas PARFOR/UESB, cujos alunos, em sua maioria, eram mulheres, como já fora dito anteriormente.

4.2 O que dizem as flores sobre a infância, escolarização e família

Nos memoriais de formação de nossas professoras, a maioria menciona a família e a fé religiosa. Entendemos que a valorização dos princípios familiares e religiosos que são trabalhados em casa são de extrema relevância para o desenvolvimento biopsicossocial, que se manifesta por meio dos costumes, do ensino e das tradições culturais que são repassadas de geração para geração.

O conceito de Infância perpassa desde a Filosofia à Sociologia/Antropologia e a Psicologia do Desenvolvimento, dentre tantas outras áreas. Antes de adentrarmos na categoria sob o rememorar das professoras por meio de suas narrativas, conceituaremos a palavra infância¹⁴ na perspectiva de vocábulo mesmo, sendo o “período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; meninice.” Na sociedade, esse conceito se transforma de um tempo para outro, ganhando novas fundamentações, subsidiadas por discussões que envolvem vários atores sociais, uma vez que a infância revela importantes suposições. Tanto no passado, e até mesmo hoje, a infância foi/é tida como uma espécie de oposição ao adulto, baseado na ideia da falta de maturidade e/ou pouca idade. Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há uma fundação de um estatuto para essa faixa etária, assim como a invenção da adolescência no fim do século XIX (CORSARO, 2003).

Com relação ao conceito de Família, o mesmo passou também por vários debates, inclusive no Supremo Tribunal Federal (STF), cuja discussão não se faz necessária aqui, uma vez que estamos apenas introduzindo ideias preliminares sobre a Categoria 1 – “Infância, escolarização e família”. Também de acordo com o Michaelis (2022), família¹⁵ é um “conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto.” Conforme podemos observar, até mesmo no dicionário o conceito mudou ao longo dos tempos e não é impossível que sofra mudança futuramente, pois ambas as palavras/conceitos, assim como muitas outras, para não dizer todas, na Língua Portuguesa, estão suscetíveis a sofrerem mudanças quanto ao

¹⁴ In.: Michaelis. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa.

¹⁵ Idem.

significado. Na perspectiva das narrativas de nossas professoras, esses conceitos aparecem por meio dos sentidos que suas falas/vozes/expressões traduzem.

4.2.1 Histórias de vida / Características e influências da família / Lembranças da infância

Acerca das Características e influências da família, Orquídea afirma o seguinte: que tem “*pais muito exemplares e que sempre me incentivaram a estudar*” (ORQUÍDEA, *Memorial de Formação, grifos nossos*). Essa é uma característica um tanto quanto comum e que se aplica a muitas pessoas/famílias na região nordestina e em outras regiões do país, que veem nos estudos uma forma de ascensão na vida, incentivando, desde a infância, os membros da família a ingressarem na escola.

Também sobre Características e influências da família e Lembranças da infância, a participante Bromélia afirma o seguinte:

*Iniciei minha vida escolar muito cedo, minha mãe trabalhava como auxiliar de ensino em uma classe de educação infantil, em uma escola próximo à minha casa e me levava às vezes. Lá eu ajudava na aula e fazia atividades junto à turma (BROMÉLIA, *Memorial de Formação, Grifos nossos*).*

Apesar de Bromélia não especificar a idade em que ela iniciou a vida escolar dela no fragmento acima, subentendemos (mesmo que ela não explicita que era matriculada na escola) que ela começou a ir para a escola muito cedo pelo fato da mãe ser auxiliar de uma turma da EI, com quem desenvolvia atividades e ainda ajudava na aula. Assim, além da família, a escola destaca-se como um contexto muito importante para o desenvolvimento humano, estabelecendo interface com várias áreas do conhecimento, onde a criança irá conviver com pessoas e símbolos cuja tendência é a de contribuir para a sua formação. Desse modo, a família e a escola são instituições responsáveis pela formação e estruturação dos indivíduos, desde a infância. Ainda nesse contexto, foi pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996) que foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, em que a creche passou a

ser vista como uma instituição voltada para o público de crianças de até três anos de idade e a pré-escola, permaneceu voltada para crianças de quatro e cinco anos, sendo reconhecida como característica do público-alvo das políticas de EI.

A partir do excerto anterior, inferimos que Bromélia traz marcas e/ou lembranças da mãe em sua memória de professora, assim como também pode ter sido influenciada pelo pai e motivada a continuar os estudos. Em seu memorial de formação ela esclarece o seguinte: “*por insistência do meu pai, fiz a inscrição para o concurso público na cidade em que moro. Para minha surpresa, passei e comecei a trabalhar em uma escola do campo*” (BROMÉLIA, *Memorial de Formação*). Nesse caso, observamos que desde pequenininha ela já acompanhava a mãe enquanto auxiliar de classe e tinha seus primeiros contatos com a docência, quando, mais tarde, com orientação do pai, dá início à docência, subcategoria sobre a qual falaremos em outra seção e/ou item específico.

Segundo Pineau (2003, p. 196-198) as histórias de vida são produzidas para dar sentido a sua vida, a sua experiência, para compreendê-la, pesar os acontecimentos, avaliar decisões, etc. Pineau (2003) nos informa que “tentar dizer sua vida é tentar fazê-la, produzi-la e não apenas exprimi-la, comunicá-la, reproduzi-la”. Ao narrar sobre sua história de vida e as lembranças da infância, Begônia justifica que teve uma infância não muito diferente das crianças do nosso país, e continua:

Minha mãe que até então morava em São Paulo volta pra Bahia onde morava meus avós e é aqui onde eu nasço e sou deixada por ela para ser criada por eles, pois via assim a necessidade de retornar para onde morava em busca de trabalhar para ajudar na minha criação. Fui criada pelos meus avós maternos, respeitando-os e amando-os como meus pais, carinhosamente chamados de painho e mainha, pessoas idosas e de índole ímpar, que ajudou fortemente na minha formação como a mulher que sou. Sempre me espelhei neles, acreditando que apesar da falta eminente dos meus pais, o que eles faziam por mim era mais relevante e agregador na minha criação e caráter, pois não me faltou amor, respeito, carinho, afeto, e memórias que hoje me trazem tanta paz, conforto e gratidão.

Até os meus 3 anos eu era a segunda neta que morava com eles, tinha um mais velho de outra tia, até que minha mãe retorna e traz um irmãozinho de São Paulo pra aumentar nossa família, e eu amei demais aquela notícia.[...] Assim, nossa família aumentava, porém, com demasiadas complicações que eu era nova demais para ‘digerir’, apenas sentia e tentava acreditar que tudo estava maravilhosamente bem, pois tinha minha mãe por

perto de mim, meus avós que eu amava, meu primo e agora um irmãozinho (BEGÔNIA, Memorial de Formação).

Como a própria Begônia cita, sua infância não é nem um pouco diferente da infância de milhares de crianças no nosso país, cuja criação é de responsabilidade dos avós maternos ou paternos por conta de variados fatores, especialmente pelas condições econômicas, sendo um fenômeno cada vez mais frequente nas famílias da atualidade, como expressa Begônia em suas lembranças, principalmente quando diz que foi criada pelos avós maternos, que a ajudaram fortemente em sua formação como a mulher que ela é. Na maioria dos casos e como foi narrado no memorial de formação pelo próprio pesquisador que também foi criado pela avó, os avós não medem esforços para cuidar dos netos e os querem em suas companhias, pois eles lhes trazem alegrias, amor e um objetivo para viver, como a própria Begônia expressou a respeito de seus avós maternos: *“pois não me faltou amor, respeito, carinho, afeto, e memórias que hoje me trazem tanta paz, conforto e gratidão”*.

Margarida, ao escrever sobre sua infância e família, esclarece:

Posso afirmar que tive uma infância feliz com brincadeiras da época e ensinamentos bons de meus pais que, apesar das dificuldades enfrentadas, não deixou de viver alegres e estarem sempre de bem com a vida. Hoje agradeço por tudo, pois me fez crescer na convivência de pessoas que influenciaram positivamente em minha capacidade e me incentivaram a estar sempre buscando algo de melhor, tanto na minha vida pessoal quanto na profissional (MARGARIDA, Memorial de Formação).

Dentre outras coisas presentes na fala de Margarida, os ensinamentos transmitidos pelos pais são características e influências da família muito importantes e que, no caso dela, influenciaram também nos aspectos pessoais e profissionais, como ela mesma sinaliza e sente-se agradecida. Os dados mostram que a família extensa incluindo avós, tios e tias atuaram como responsáveis legais na vida de algumas de nossas professoras, como no caso de Margarida e Begônia. Verificamos, então, que “são laços particulares que mantemos com os avós e, de forma mais ampla, com os mais velhos” (JOSSO, 2006, p. 378).

A educação e/ou ensinamentos adquiridos por Margarida por meio de seus pais na infância podem ser validados/respaldados, inclusive, por meio CF (1988) ou da própria LDB quando explicita que

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, inegavelmente, compreendemos que existem variadas formas de pensar sobre o conceito de educação, como está evidenciado na própria constituição brasileira, enfatizando, em vista disso, que ela é também dever familiar, como ocorreu com Margarida ao falar dos ensinamentos bons que adquiriu dos pais, apesar das dificuldades enfrentadas.

Também em relação à infância e família, Hortênsia relata o seguinte:

[...] posso dizer que minha infância foi tranquila e bastante saudável, nos tempos livres brincava muito com meus irmãos e amigos. Sempre fui uma criança muito tímida e quieta, não era muito de aprontar, mas estava sempre me divertindo. Gostávamos muito de brincar de bicicleta, bolinha de gude, boleado, esconde-esconde, foi uma infância tranquila (HORTÊNSIA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

Observamos que Hortênsia, apesar de tímida e quieta, estava sempre se divertindo e gostava muito de brincar, característica essa que está presente no universo da EI e dos Anos Iniciais.

O lúdico, em cada momento da vida da criança, tem um significado diferente e bastante especial e está inserido na vida dos seres humanos, desde muito cedo. Isso está explícito na fala de Hortênsia quando ela afirma que gostava muito de brincar de bicicleta, bolinha de gude, boleado e esconde-esconde, brincadeiras comuns e tradicionais no universo das crianças oriundas de cidades do interior do sudoeste baiano e Brasil afora. Assim como Hortênsia, as crianças quando brincam com a família ou na escola com os/as professores/as, estão suscetíveis a terem uma infância tranquila.

A professora Violeta também apresenta características, lembranças e influências da família em seu memorial de formação: [...] meus pais sempre me incentivaram a estudar e hoje sei que o bem maior que você pode dar para seus filhos são os estudos. Lamento muito por meus irmãos não terem estudado (VIOLETA, *Memorial de Formação, Grifos nossos*). Diante disso, identifica-se que a família, assim como na vida das demais professoras participantes, também teve grande e importante influência na infância/vida dela, visto que ela foi a única entre seus irmãos que estudou, e lamenta muito por causa disso. Mesmo lamentando a falta de estudos dos seus irmãos, Violeta não deixa evidente se eles são analfabetos ou não. Nesse contexto, há muito tempo que se discute e que se sabe que o índice de analfabetismo no país é muito alto, havendo analfabetos funcionais que mesmo tendo frequentado a escola não conseguem ler (ou escrever) um bilhete, só para citar um exemplo. Por isso, a escola precisa considerar todos esses aspectos, repensando seus valores e procurando diminuir as diferenças entre os estudantes, distinguindo porque uns aprendem e outros não.

A análise apresentada nesta seção refere-se a uma análise dos dados produzidos pelas professoras egressas do PARFOR/UESB, aqui denominadas por nomes de flores, a partir das narrativas produzidas por elas. Até aqui, os dados analisados consistem nas apresentações feitas pelas próprias professoras em seus memoriais de formação, com ênfase a uma breve apresentação de cada uma delas por meio de excertos extraídos das narrativas, bem como a descrição da Categoria 1 – “Infância, escolarização e família”, correlacionando-a com a subcategoria “Histórias de vida / Características e influências da família / Lembranças da infância”.

Entre os principais achados dessa subcategoria temos, portanto, o incentivo dos pais nos estudos, o auxílio na realização das atividades de uma turma de EI quando no início da vida escolar, o início da docência em escolas do campo, a contribuição dos pais e avós na criação e na educação e infância marcada por brincadeiras diversas.

4.2.2 Escolarização

Dentro da Categoria 1 – “Infância, escolarização e família”, analisaremos nessa seção a subcategoria “Escolarização”, a partir daquilo que as professoras egressas narraram e que suscitaram no pesquisador sentidos voltados para o que a subcategoria conota, denota ou deixa subentendido, fazendo conexões com a literatura e/ou teóricos que a linha de pesquisa FPOAE/PPGE/UFSCar utiliza em seus estudos e produções.

Iniciamos com a professora participante Margarida que traz em sua narrativa uma história um tanto quanto interessante:

A minha trajetória escolar começou em 1987, aos sete anos, pois naquele tempo só se matriculava com essa idade. A primeira escola na qual comecei era uma escola pequena de duas salas com quadro de giz branco que se chamava (escreve o nome da escola), localizada no povoado de (escreve o nome) na zona rural de (cita a cidade), cursando na época o “ABC” com a professora (escreve o nome) que naquele tempo não tinha ainda uma formação completa, mas cumpria com seu papel conforme o que tinha a oferecer para seus alunos com muita dedicação e empenho (MARGARIDA, Memorial de Formação).

Infere-se que a professora Margarida iniciou a sua escolarização aos 07 (sete) anos de idade, entretanto, o Art. 208 da CF de 1988 sinaliza que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Emenda Constitucional 59, de 11/11/2009, art. 1º (D.O.U 12/11/2009. Nova redação ao inciso I).

Outro aspecto interessante na narrativa de Margarida diz respeito ao fato de sua primeira professora não possuir “formação completa”. Infere-se, nesse caso, que a sua professora não possuía formação em nível superior, sendo, portanto, uma professora-leiga, característica comum na época, principalmente em se tratando de professores/as que lecionavam em escolas situadas na zona rural, que é o caso da escola em que Margarida iniciou os estudos. Sobre o conceito de professor-leigo, Picanço (1986) parte do princípio de que a existência desse professor no país não foi um assunto muito estudado no campo acadêmico, pois o olhar dispensado a sua presença na educação brasileira se deu mais pela via da contabilidade, do que pela via acadêmica, ou seja, a lógica era mensurar a formação ou escolaridade dos

professores com vínculo no ensino das 1ª a 4ª séries do primeiro grau na época, atualmente 1º ao 5º anos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A professora Bromélia também fala sobre sua escolarização em sua narrativa. Vejamos:

Sempre estudei em escolas municipais, cursei a Educação Infantil na (cita o nome da escola), o Ensino Fundamental I e II cursei na (cita o nome da escola), estudei o Ensino Médio no (cita o nome da escola), magistério em 4 anos, concluí o Ensino Médio em 2005 (BROMÉLIA, Memorial de Formação).

Do mesmo modo que a professora Margarida, Bromélia também cursou a Educação Básica em instituições da rede pública.

A professora Begônia traz um relato bastante marcante em sua narrativa sobre sua escolarização e diferente das professoras anteriores ela iniciou sua vida escolar numa instituição da rede privada:

[...] aos 03 anos comecei minha vida escolar numa escola particular chamada (escreve o nome da escola) onde lembro-me com muito carinho da professora e diretora onde aprendi a ler e fiquei lá até a alfabetização.

Três anos depois na direção de um italiano chamado (escreve o nome) juntamente com outros italianos, trouxe pra cidade um projeto chamado (escreve o nome), que se tornou uma extensão da escola particular que já existia chamada (escreve o nome) porém agora agregando também na educação de crianças carentes da cidade. Na época, em 2000, minha mãe que estava na cidade visitando a mim e meu irmão, aproveitou a oportunidade para tentar me inserir nesta escola, um projeto de amor, acolhimento e fé.

O projeto que [acontecia] numa escola religiosa tradicional e gozava de excelente conceito na cidade me abraçou e no período de 2000 à 2010 tive a louvável chance de usufruir de todos os bens possíveis, tanto dos materiais escolares ao amor infinito de professores, conhecidos na cidade como profissionais muito competentes e rígidos, bons adjetivos para os padrões da época, bem como o padre criador do projeto, na direção de (escreve o nome) e colegas que foram perpetuando diante de cada ano, uma grande amizade que levamos pra toda vida. Ao longo da história, (escreve o nome) se consolidou como a principal escola de formação da cidade, com discurso e práticas pedagógicas estimulantes ao aprendizado e desenvolvimento integral do

aluno. Meus tempos no (escreve o nome), me trazem boas recordações: hoje como pedagoga levo comigo experiências de grandes e excelentes professores, atualmente amigos e colegas de profissão. A escola funcionava no período diurno, então estudávamos de segunda a sexta, das 7h às 17h, então era um ensino muito denso, eu estudava muito. Hoje percebo como foi importante essa instituição na minha vida, com uma formação religiosa e humanista, preocupação em cultivar os princípios éticos, o compromisso social, o exercício do espírito criativo e crítico. Sem dúvida, foi nesses tempos de escolaridade, aliado à formação familiar, que se deu a formação de meu caráter, o meu modo de ser pessoal e profissional (BEGÔNIA, Memorial de Formação).

Podemos observar por meio da narrativa de Begônia que ela se sente muito grata pela escolarização obtida na instituição religiosa na qual estudou a educação básica. O projeto no qual ela estudou é filantrópico, cujo financiamento acontece através de pessoas residentes da Itália que fazem doações mensais, que custeiam as despesas dos alunos e alunas matriculados na instituição particular. Por meio do projeto, os estudantes estudam na instituição na condição de bolsistas. A missão do projeto é salvaguardar a vida humana e os que lá estudam estão no centro dos esforços que visam melhorar a sua qualidade de vida e ajudá-los a superar a miséria e a marginalização. Como a própria Begônia afirma, foi nesses tempos de escolarização, aliado à formação obtida por meio da sua família, que se deu a formação do seu caráter e do meu modo de ser pessoal e profissional.

130

Sobre sua escolarização, dentre outras coisas, Begônia acrescenta o seguinte:

[...] durante o curso de Pedagogia, surgiu uma pós-graduação em Políticas Públicas na Educação, e com minha formação em Economia, eu não pensei duas vezes em começar mesmo estando muito atarefada, eu decidi me especializar. Além de experimentar novos modelos de ensino, que me propiciaram um grande conhecimento, durante o curso convivi com pessoas que tiveram grande importância na minha vida pessoal e profissional, o que me agregou tanto que as mantenho até hoje. Concluí o curso de pós-graduação (latu sensu) em 01 de fevereiro de 2019. Após 3 anos cursando pedagogia, no segundo semestre de 2019 me formei e coleí grau no dia 05 de setembro desse mesmo ano, 1 dia após meu aniversário, posso dizer que a comemoração e alegria foi duplicada (BEGÔNIA, Memorial de Formação).

Begônia também possui bacharelado em Economia e segundo ela, trabalhava durante o dia, à tarde estudava e à noite viajava para outro município às 17h e retornava às 23h chegando muitas vezes até de madrugada em casa, quando o ônibus quebrava ou havia acidente nas estradas, o que a prejudicava em algumas aulas também, pois na ida, ao acontecer algum imprevisto, perdia as aulas daquele dia.

Nos últimos anos, várias instituições de ensino buscaram aprimorar seus cursos de formação de professores, como é o caso do curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR e que a professora Begônia cita. Além disso, foram propostas mudanças relativas a políticas educacionais voltadas aos docentes, tanto em âmbito federal como regional e local (GATTI, *et al.* 2019).

Assim, em nível nacional, temos a Resolução n.º 2 de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Algumas modificações sofrem abalos com a BNCC e o novo Ensino Médio como a proposta Base Nacional Comum da Formação de professoras, Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação.

Tal qual a professora Begônia, a escolarização da professora Hortênsia também teve início na rede particular de ensino e ela também participou do projeto filantrópico na condição de estudante. Sobre sua escolarização, ela comenta o seguinte:

Comecei a estudar aos 4 anos numa escola particular chamada (escreve o nome). Era uma escola na qual meu tio (escreve o nome), conhecido como professor (cita o apelido) era o vice-diretor. Eu me espelhava muito nele, éramos muito apegados, cursei até a alfabetização e minha formatura foi linda. No ano seguinte, minha mãe me matriculou em outra escola, no (escreve o nome), uma escola bastante conhecida na minha cidade, por sua qualidade de ensino e por sua história, sendo um projeto gerenciado por um frei (escreve o nome) que mora na Itália e que decidi junto com colaboradores italianos investir na educação de crianças carentes do município de (escreve o nome). A escola era excelente, comecei cursando o 1º ano do ensino fundamental, sendo a mesma de tempo integral, onde entrava às 7h e saía às 17h. O quadro de professores encantadores, muito comprometidos e responsáveis, sempre fui uma aluna esforçada e muito dedicada (HORTÊNSIA, Memorial de Formação).

Na narrativa de Hortênsia, um aspecto importante a ser observado é o fato dela ter se “espelhado” em seu tio, que atuava na escola em que ela se alfabetizou. Ela afirma que a escola funcionava em tempo integral. Sobre esse aspecto, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) recomenda a progressiva implementação do ensino em tempo integral nas instituições brasileiras de ensino público:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O discurso de educar de maneira integral e de preparar os estudantes, física, afetiva, cultural e cognitivamente ganhou força e atingiu todos os campos da esfera política, concretizando-se nos documentos oficiais do país que regulamentam a educação. Além da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), a CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069 de 1990) são documentos legais que estabelecem o direito à educação integral a todas as crianças e adolescentes do Brasil. Apesar disso, houve um não cumprimento ao longo do governo Bolsonaro daquilo que essas leis determinam e pelo contrário, houve um desmonte de muita coisa que fomos construindo democraticamente anteriormente.

Em sua narrativa, Violeta pontua que estudou no município em que nasceu: *“estudei lá toda a minha vida escolar básica, da alfabetização até o ensino médio. Tive muita sorte de ter estudado em escolas públicas de qualidade”* (VIOLETA). Observamos que nessa afirmativa Violeta parte do senso comum, da sua concepção quando fala da qualidade do ensino nas escolas públicas, porém não explicita o que para ela seria um ensino de qualidade. Visto isso, a qualidade do ensino tem sido alvo de discussões há muito tempo, especialmente na educação da rede pública. No entanto, faz-se fundamental um grande esforço, por parte da sociedade, para se superar e ir além das dificuldades que são encontradas para que a construção de um ensino de qualidade seja efetivado e abranja todos os espaços e/ou âmbitos de ensino e aprendizagem do país e não seja atrelada a avaliações padronizadas nacionais e/ou internacionais. Moreira, Anunciato e Viana (2020) enfatizam que o conceito de

qualidade na educação envolve o compromisso dos professores com a aprendizagem e inclusão dos seus estudantes. Assim,

“as narrativas das professoras mostram de que modo a qualidade da/na educação se associa ao trabalho docente como luta pela justiça social, quando procura valorizar e atender à diversidade e à inclusão de todos. Demonstram ainda como esse trabalho desafia as forças históricas e estruturais que condicionam a transformação da educação, procurando os fins democráticos que a educação escolar deve perseguir (Moreira, Anunciato e Viana, 2020, p. 149).

Sobre aspectos de sua escolarização, a professora Orquídea afirma:

[...] Tive a oportunidade de fazer [cursar] uma Licenciatura em Letras com Inglês, mas não me senti completa, pois era muito mais voltado para o fundamental II, já que na rede municipal não tem inglês nos anos iniciais (ORQUÍDEA, Memorial de Formação).

Nesse sentido, não podemos perder de vista que a docência diz respeito a uma prática profissional bem estabelecida, complexa e socialmente situada, em que os/as professores/as são pessoas ativas que ressignificam e intervêm no dia a dia de sua prática pedagógica. Partindo desse ponto de vista, a professora Orquídea, ao fazer o curso de licenciatura em Letras, não se sentiu completa e na oportunidade que teve, fez o curso de Pedagogia PARFOR/UESB, intervindo, portanto, em sua formação com a capacidade que tem de ressignificar-se no âmbito da profissão docente.

Quanto à rede municipal não ter na sua matriz curricular a disciplina de Inglês, a professora Orquídea refere-se aos anos iniciais, uma vez que esse componente curricular é ofertado na matriz curricular dos anos finais e também no EM do município, cuja unidade escolar é administrada pela secretaria de educação do estado da Bahia.

Identificamos, portanto, que a escolarização das professoras foi permeada de sonhos, lutas, dificuldades, mas, acima de tudo, dedicação, empenho e conquistas.

4.2.3 Dificuldades enfrentadas

Na seção que se inicia, abordaremos questões que envolvem as dificuldades vividas/enfrentadas ao longo da vida pessoal e/ou profissional de nossas professoras, participantes dessa pesquisa.

Atualmente, as condições e/ou dificuldades vividas pelas mulheres em seu dia a dia não são poucas, porque além de se responsabilizar pelos serviços de casa e cuidar dos filhos muitas delas também trabalham fora e procuram recuperar o tempo perdido quanto aos estudos, retomando-os com o objetivo de uma melhor adequação profissional ou dando continuidades em curso de níveis superiores e em especializações, buscando uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, assim como realização profissional. Porém, não tem sido fácil dar conta de tantas tarefas e por conta disso a mulher acaba por se sentir sobrecarregada, às vezes, por não conseguir desenvolver suas tarefas com excelência. Mesmo assim, diante da pressão interior e social, ela tem sido sinônimo de força, superação, resiliência e conquista pelo exemplo que tem dado não só para a sociedade contemporânea, mas para as próximas, que não se entrega diante das dificuldades/adversidades que venha a enfrentar nos variados setores da vida. Diante das dificuldades/adversidades, a resiliência (DAY, 2014) tem sido bastante discutida na educação e ela é uma competência que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que esteja comprometida em se tornar um ser humano melhor e consiga atuar com eficiência e superar seus desafios no cotidiano. Isso não implica na aceitação de situações injustas na família e nas condições de trabalho dos professores.

Como já fora apresentado na seção “Quem são as nossas flores”, a professora Orquídea estudou em turma multisseriada e afirmou que na sua época não tinha salas regulares em escolas, então ela e seus colegas ocupavam garagens/depósitos de algumas pessoas da comunidade. Esse episódio foi uma dificuldade, não por Orquídea ter estudado em classe multisseriada, mas por ter estudado em um depósito ou garagem, questão que ainda pode ser recorrente em algumas regiões do país, considerando que existem casos em que essas classes funcionam em locais nada propícios. Entende-se por classe multisseriada o ato de reunir na mesma turma alunos e alunas de diferentes idades e níveis, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, em que as aulas são ministradas sincronicamente por um/a único/a professor/a.

Em relação a professora Bromélia, as dificuldades não são diferentes da realidade de muitas mulheres que cursam alguma atividade acadêmica ou são

egressas de algum curso, a exemplo da licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB. Podemos confirmar isso e o que foi dito no segundo parágrafo dessa seção com a própria fala da professora, quando ela comenta: *“cursar a graduação e conciliar o trabalho e a vida familiar foi difícil, tive dificuldades mas com determinação concluí e posso garantir que tive experiências maravilhosas”* (BROMÉLIA, *Memorial de Formação, Grifos nossos*). Desse modo, mesmo com a pesquisa de Gatti *et al.* (2019) que aponta as mulheres como maioria nos cursos de licenciatura das IES brasileiras, a resiliência (Day, 2014) é a maior responsável no sentido de contribuir para que elas vençam as dificuldades que envolvem dimensões pessoais, culturais, econômicas e pedagógicas.

A dificuldades pelas quais Begônia passou também são recorrentes em muitas famílias brasileiras, sendo de caráter socioeconômico principalmente, desde pequena,

*[...] Cresci ouvindo a versão [história] da minha mãe que aos 29 anos partiu para São Paulo deixando-me para trabalhar e futuramente me oferecer uma vida melhor, sem os apertos dos quais ela passou, pois precisou largar a escola para ir embora trabalhar, pois meus avós tinham 9 filhos e por ela ser a mais velha, queria poder ajudá-los financeiramente. Eu lembro-me que dificilmente a via, pela dificuldade dela de se transportar a (escreve o nome da cidade), onde moro desde sempre (BEGÔNIA, *Memorial de Formação*).*

135

No trecho acima, a professora Begônia comenta que sua mãe teve que deixá-la com seus avós (como já comentamos na seção/subcategoria Histórias de vida / Características e influências da família / Lembranças da infância) para ir para o Sudeste do país, especificamente São Paulo, a procura de trabalho a fim de dar-lhe uma condição de vida melhor. Essa característica é também recorrente e bastante comum em sentido socioeconômico nas famílias de origem nordestina, principalmente, que migram para os grandes centros do país, sendo São Paulo o principal destino, a procura de melhores condições de vida para si e seus familiares.

Também são de ordem socioeconômicas as dificuldades que a professora Margarida passou, sendo oriunda da zona rural:

[...] muitas coisas aconteceram em minha vida, mudamos de um município para outro em busca de melhoras passando por

escolas diferentes e chegou até o ponto de ter que parar de estudar por alguns anos por conta do local onde fomos morar na zona rural de (escreve o nome). Lá na época não tinha escolas próximas, só existia uma e era a quilômetros de distância, não existia transportes e não tinha condições de ir a pé e por outras questões pessoais que impedia de ir até a escola. Por conta dessas dificuldades acabou atrasando todo meu estudo (MARGARIDA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

A professora Margarida também nos reporta para uma questão recorrente no país, em se tratando da educação brasileira, principalmente no nível básico (ensino fundamental e médio): a evasão. A esse respeito, Santos (2020) pontua que:

Essa situação pode ser ligada a muitos obstáculos, considerados, muitas vezes, intransponíveis para milhares de jovens e adolescentes que se afastam da escola e não concluem a educação básica, ao menos. Dentre tais índices, destaca-se: a necessidade de trabalhar para ajudar a família; escola distante de casa; não ter um adulto que leve até a unidade escolar; falta de interesse e doenças; falta de transporte escolar; a necessidade de sustentarem-se; o ingresso na criminalidade e na violência; dentre outros (SANTOS, 2020, p. 2).

136

Como podemos observar a partir de Santos (2020) a dificuldade de Margarida que culminou na evasão por um determinado período de sua vida foram questões relacionadas à distância da escola mais próxima e falta de transporte escolar, pois ela afirma que na zona rural em que foi morar na época não tinha escolas próximas e a que existia era a quilômetros de distância em relação à sua casa, não existindo transporte e possibilidades de poder ir a pé.

No contexto da discussão até aqui estabelecida em relação às dificuldades, a professora Hortênsia comenta em sua narrativa que teve várias dificuldades, porém nunca foram empecilhos para desistir do seu sonho (HORTÊNSIA) o que nos remonta também à questão da resiliência, já mencionada, e que também ocorre com a professora Violeta, quando explica: *“já com 46 anos de idade e tendo que conciliar os estudos com casa, filhos, marido e trabalho, fui uma guerreira” (VIOLETA).*

As falas das professoras Hortênsia e Violeta reforçam, portanto, o que discorreremos no segundo parágrafo dessa seção, todavia, a ascensão das mulheres em direção a carreiras mais prestigiadas é incontestável, pois elas avançaram nas

chamadas profissões/atividades do gênero masculino e sobressaem-se em relação ao universo de alunos do ensino superior, o que já se reflete no mercado de trabalho atualmente, tendendo a aumentar ainda mais no futuro.

Compreendemos, portanto, que o ingresso na universidade promove importantes mudanças na vida dos sujeitos. O discente enfrenta uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e até mesmo institucionais. É necessário entender que o desenvolvimento profissional, a profissionalização e a identidade docente estão aliados a dimensões maiores, ou seja, as políticas públicas educacionais que estão voltadas para atender à demanda de formação de professores.

A CF de 1988 assegura direitos sociais para todo cidadão, porém, para que eles sejam de fato garantidos é necessário que tenhamos políticas públicas consolidadas. Entretanto, ainda há uma grande dificuldade de implementação dessas políticas no Brasil. Isso se deve em grande parte pela falta de diálogo/comunicação entre os entes federados (estados, municípios e distrito federal) junto ao MEC e muitas vezes pela carência de intersetorialidade das ações. Uma das dificuldades enfrentadas para a implementação e consolidação das políticas públicas educacionais é em relação às frequentes mudanças na agenda política, que podem ser descritas como as bandeiras de um partido político, suas ideias mais elementares e os problemas a serem atacados ou perseguidos durante a sua gestão. Assim, cada governante quer deixar sua marca e há falta de continuidade das políticas, quando um novo partido político assume o governo do estado ou da prefeitura, por exemplo, inicia-se um novo projeto pedagógico como se nunca tivesse tido nada antes. (ANUNCIATO, 2019)

Assim, entre as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras, destacam-se a dificuldade de cursar a graduação e conciliar com o trabalho e a vida familiar, mudança de uma cidade para outra, falta de escola próximo ao local onde uma delas morava, falta de transporte, assim como busca por emprego em outro estado por parte de um membro da família, ou seja, a mãe de uma delas.

4.2.4 Trajetória de vida

Todo professor é um ator social e suas concepções e ações no dia a dia carregam as marcas do contexto nos quais se inserem, estavam ou estão inseridos.

[...] minha mãe (escreve o nome) me registrou sozinha, pois não constava na minha documentação a paternidade. Minha trajetória nesse sentido foi marcada por uma infância não muito diferente das crianças do nosso país, pois começa antes mesmo do meu nascimento (BEGÔNIA, Memorial de Formação).

Posto isto, inferimos que a trajetória da professora Begônia de fato, como ela mesma menciona, tem relação e não é diferente de grande parcela das crianças no Brasil, no tocante ao nome do pai na certidão de nascimento. Apesar do reconhecimento de paternidade ser um procedimento simples e com pouca burocracia, o número de crianças sem o nome paterno na certidão de nascimento cresceu pelo quarto ano seguido no país. Quase 100 mil crianças nascidas em 2021 não têm o nome do pai na certidão de nascimento (ARPEN¹⁶ - Brasil).

138

O nome paterno no registro civil é um direito da criança, que possibilita uma série de benefícios. No Brasil temos o ECA (Lei 8.069 de 1990) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que regulamentam e estabelecem normas e critérios, amparando as crianças e adolescentes, assim como a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e a CF (1988) como já apontamos.

Em relação a professora Margarida, após as dificuldades vividas (como vimos na seção “4.1.3 Dificuldades” desse trabalho), a trajetória que ela nos permitiu conhecer consistiu na seguinte explanação:

Anos depois, mais precisamente em 1997, voltamos para (escreve o nome do município) e voltei a estudar novamente lá até a oitava série. Em 2001, vim morar em (escreve o nome do município), cidade na qual resido até hoje e continuei estudando até consegui, depois de muita dificuldade, minha tão sonhada formatura de magistério em 2005 [Ensino Médio com Habilitação em Magistério] (MARGARIDA, Memorial de Formação).

¹⁶ Fundada em setembro de 1993, a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (ARPEN-Brasil) representa a classe dos Oficiais de Registro Civil de todo o País, que atendem a população em todos os estados brasileiros, realizando os principais atos da vida civil de uma pessoa: o registro de nascimento, o casamento e o óbito. Fonte: https://arpenbrasil.org.br/press_releases/brasil-registra-terceiro-ano-com-queda-consecutiva-nos-reconhecimentos-de-paternidade/. Acesso em 31 de Mar. 2022.

Desse modo inferimos que na sua trajetória de vida, além das dificuldades apresentadas, ela também sonhava pela formatura em magistério, ou seja, o EM com Habilitação em Magistério, respaldado pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (BRASIL, 1999).

Outra professora também se reportou em uma passagem da narrativa à sua trajetória de vida:

E lá estava eu cursando a minha segunda faculdade com uma pequena diferença de uma para a outra, a primeira de Economia foi uma oportunidade que surgiu que eu agarrei e obtive muitos aprendizados, porém não me identifiquei e a de Pedagogia eu já era apaixonada pela área e no decorrer do curso me apaixonei mais ainda, claro que tive várias dificuldades, porém nunca foram empecilhos para desistir do meu sonho (HORTÊNSIA, Memorial de Formação).

Nessa seção e também nas demais seções desse capítulo de análise de dados, as falas estão de tal forma imbricadas umas às outras que nessa passagem da narrativa da professora Hortênsia sobre sua trajetória, observamos aspectos do que discutimos na seção “4.1.2 Escolarização”, da mesma forma como ocorreu também nessa seção com a professora Margarida cujas dificuldades também estavam atreladas à sua trajetória de vida, características discutidas/apresentadas em seções anteriores.

4.3 O que dizem as flores sobre o Curso de Pedagogia

Escolher um curso universitário é uma decisão muito importante que marca o futuro na vida de qualquer pessoa, desde um jovem e/ou adolescente a professoras que já atuavam em salas de aulas e não possuíam a formação devida, como é o caso de nossas professoras, as participantes desta pesquisa. Para todas elas, a escolha em cursar a licenciatura em Pedagogia PARFOR/UEFS deu-se por meio da disponibilidade do curso oferecido pelo polo no município em que atuavam e atuam enquanto professoras.

O programa acontece com o intuito de permitir que professores/as em exercício na rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior exigida na LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Dessa maneira, apresentaremos nessa seção, a Categoria 2 - "Curso de Pedagogia", a partir das observações e pontos de vistas de nossas professoras, enquanto egressas, acerca de suas escolhas em terem participado do curso. Associado a isso, faremos correlação com as subcategorias "Escolha do curso e da profissão", "Idealização da profissão", "Oportunidade de cursar o Ensino Superior", "Motivações para o ingresso no curso" e "Aspectos positivos e negativos observados no curso".

4.3.1 Escolha do curso e da profissão

Para iniciarmos nossa discussão acerca da subcategoria "Escolha do curso e da profissão", usaremos um trecho da narrativa da professora Orquídea:

[...] Eu via que o meu trabalho precisava ser mais estruturado com uma faculdade mais voltada para a turma que eu gosto de trabalhar, então a Pedagogia veio a somar na minha vida profissional (ORQUÍDEA, Memorial de Formação).

140

Nesse trecho, observamos que a professora Orquídea já exercia a profissão docente, todavia sentia necessidade de formação adequada para atuação no nível de ensino em que atuava. Assim, a partir da oportunidade que surgiu em cursar a licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB, ela abraçou a chance, que, segundo ela, somou em sua vida profissional, até porque a sua formação inicial é em Letras Inglês, cuja disciplina não é ofertada na matriz curricular dos anos iniciais do município em que ela atua.

Para uma melhor compreensão do relato de Orquídea acerca de conhecimentos mais voltados para a turma que ela gosta de trabalhar, ancoramo-nos em Shulman (1986, 1987) a partir dos dois modelos construídos com o intuito de explicar características gerais acerca do repertório de conhecimentos que os professores precisam para a prática da docência e do processo pelo qual os conhecimentos profissionais são construídos: (i) a base de conhecimento para o

ensino que refere-se a o que um professor precisa saber para ser professor (explicitada pelas categorias “conhecimento de conteúdo específico”, “conhecimento pedagógico geral”, “conhecimento pedagógico do conteúdo”, “conhecimento do currículo”, “conhecimento dos alunos e de suas características”, “conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais” e “conhecimento dos conteúdos educacionais”, que podem ser agrupadas em: *conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo*) e (ii) o processo de raciocínio pedagógico, que representa como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e de aprender, sendo constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (SHULMAN, 1986, 1987).

Para Imbernón (2009), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, tendo início na experiência escolar, que se prossegue ao longo da vida, incluindo questões relacionadas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Para que a promoção da qualificação de uma categoria profissional tão imensa como a dos professores, os próprios processos de formação docente acabam desempenhando um considerável papel propulsor do aumento do ensino superior no Brasil. Eles igualmente têm colaborado para conferir uma feição peculiar aos cursos (BARRETTO, 2015; GATTI; BARRETTO, 2009).

Sobre a escolha do curso e da profissão a professora Bromélia declara: [...] *compreendi que a minha preferência pela Educação Infantil e creche foi descoberta após o curso de Pedagogia do PARFOR (BROMÉLIA, Memorial de Formação)*. Sobre esse aspecto da escolha do curso, Gatti *et al.* (2019) destaca:

[...] as respostas mais numerosas sobre a escolha da licenciatura ou da docência coincidem: ‘Porque acredito ser essa a minha vocação!’ A atual representação do magistério como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às tecnicidades da profissão. A importância do curso de licenciatura parece maior entre os estudantes de Pedagogia. Para os demais essa escolha figura mais frequentemente como uma opção possível de atividade profissional e não necessariamente aquela (GATTI *et al.*, 2019, p. 310).

As pesquisadoras salientam ainda que com o aumento das matrículas nos cursos de licenciatura, que são consideradas prioridades nas políticas de expansão dos cursos de nível superior, e com a mudança na extração social dos estudantes sustentada pelas políticas públicas voltadas à inclusão social, o que sinaliza a opção dos estudantes é que a influência da família na escolha do curso tende a diminuir consideravelmente.

Considerando a escolha do curso e da profissão, a professora Begônia pontua:

No segundo semestre de 2016 comecei a minha segunda formação superior [graduação] pelo PARFOR, e apesar de ser na cidade que atuamos e não precisar de transporte como na primeira faculdade, o início é sempre muito difícil e desafiador. Nossas aulas se dividiam entre os dias de sexta à noite e aos sábados durante o dia numa escola do município para que pudéssemos receber os professores para as aulas presenciais. Esse curso trouxe um lado da profissão que eu não conhecia, e que me fez aprofundar, indagar, perceber e amar ainda mais a profissão. Posso dizer que participar deste curso, certamente, mudou minha carreira profissional e foi um divisor de águas na minha vida (BEGÔNIA, Memorial de Formação).

Quando a professora Begônia afirma que o curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB foi um divisor de águas em sua vida, é no sentido de ter dado a ela a oportunidade de escolher a profissão docente como a mais promissora, pois apresentou a ela um lado da profissão que ela não conhecia, uma vez que a sua formação superior inicial aconteceu no curso de bacharelado em Economia. Apreende-se da narrativa da professora Begônia que o curso de Pedagogia a fez aprofundar, indagar, perceber e amar ainda mais a profissão.

Na narrativa da professora Margarida, identificamos que ela tinha uma grande vontade de fazer um curso de nível superior:

[...] a vontade de cursar uma faculdade sempre foi grande e real para mim. Em 2014, surgiram as inscrições na Plataforma Freire para formação de uma turma de pedagogia em um Polo do PARFOR que estava prestes a abrir aqui na cidade de (escreve o nome da cidade), mas para mim foi sem sucesso, pois só poderia fazer as inscrições quem já era professor da rede, e eu atuava apenas como assistente de classe. Em 2016, novamente abriram as inscrições para uma nova turma no mesmo Polo, as exigências

continuaram, mas tivemos o apoio de pessoas [...] e posso afirmar que naquele momento, o meu desejo estava prestes a começar a ser realizado e a certeza de uma nova trajetória (MARGARIDA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

No caso da professora Margarida, ela começou o exercício da profissão na condição de professora assistente de classe. Em sua narrativa ela evidencia que desde a primeira turma do curso de licenciatura no polo ela tentou ingressar e só na segunda turma obteve êxito.

As histórias das professoras participantes se entrecruzam, como exprimem suas narrativas. A escolha do curso e da profissão das professoras Margarida e Hortênsia, por exemplo, se aproximam. Sobre características referentes à subcategoria em análise, Hortênsia sinaliza:

[...] no ano de 2015 eu me formei no curso de economia, foi um dia muito feliz e uma conquista brilhante na minha vida. Porém, depois de formada eu não me identifiquei com o curso, continuei trabalhando como professora e pensando em cursar Pedagogia que era a área na qual eu me identificava e estava apaixonada, foi quando em 2016, recebi um convite para cursar o PARFOR-UESB em (escreve o nome do município). O curso seria realizado às sextas-feiras à noite e aos sábados o dia todo. Eu trabalhava na escola (escreve o nome da escola) no distrito de (escreve o nome do distrito), onde comecei no ano de 2016 e estou até hoje. Sou apaixonada pelo distrito, as crianças de lá são encantadoras (HORTÊNSIA, Memorial de Formação).

Como observamos no fragmento acima, a narrativa da professora Hortênsia, entrelaça-se com a professora Begônia. Ambas realizaram o curso de bacharelado em Economia, no entanto, nenhuma delas seguiu carreira na profissão após a conclusão, pois, receberam propostas de estágio na escola em que concluíram o EM e, conseqüentemente, já atuando como auxiliares de classe, receberam convites para cursarem Pedagogia. Desse modo, elas se inscreveram na Plataforma Paulo Freire (como era chamada na época) e conquistaram a vaga que as tornaram profissionais de Pedagogia onde atuam até hoje enquanto professoras da EI e dos Anos Iniciais.

No mesmo contexto a respeito da escolha do curso e da profissão, a professora Violeta explana: *amo ser professora, apesar de só conseguir fazer a minha graduação*

recentemente, mas já atuava como professora... (VIOLETA, Memorial de Formação). Nessa fala de Violeta, temos outro entrecruzamento com as características apresentadas pela professora Margarida, quando expusemos o conceito de professor-leigo pesquisado por Picanço (1986).

Além disso, ainda é expressivo o número de profissionais que atuam na educação básica que não são graduados nas respectivas áreas conforme a Meta 15 do PNE (garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam).

Para confirmar isso temos como base o Resumo Técnico - Censo Escolar da Educação Básica 2021. Em relação ao número de docentes na EI, quando observada a escolaridade, 80,3% possuem nível superior completo (78,1% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2%, bacharelado) e 12,3% têm curso de EM normal/ magistério. Em relação aos Anos Iniciais, 86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, bacharelado) e 9,2% têm EM normal/magistério. Nos anos finais do ensino fundamental, 92,5% dos docentes possuem nível superior completo (89,6% em grau acadêmico de licenciatura e 2,9%, bacharelado). Dos docentes que atuam no EM, 97,4% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 5,8%, bacharelado) e 2,6% possuem formação de nível médio ou inferior (BRASIL, 2022, p. 39-44).

É comum também ver sujeitos com as mais diferentes profissões desempenhando a função de professores em uma etapa educacional na qual a formação pela licenciatura faz toda a diferença para o exercício da função. Assim, não podemos perder de vista que a graduação na licenciatura, independente da área, possui uma variedade de disciplinas pedagógicas e/ou componentes curriculares incluídas na matriz curricular de um curso (vide Quadro 1 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR/UESB), que orientam na/para a formação de um profissional que terá como função ensinar, sendo seu principal público os estudantes da educação básica.

Ao se inscreverem no curso, todas as participantes e os demais colegas da turma tiveram que seguir alguns protocolos/orientações dadas por responsáveis pelo polo e pela instituição UESB, a exemplo de inscreverem-se na Plataforma Freire que, como já fora dito, é um sistema desenvolvido pelo MEC por meio do qual o professor se inscrevia em cursos oferecidos pelo PARFOR, com o objetivo de adequar a sua graduação. Em 2019, a CAPES modificou a Plataforma Paulo Freire criada para os professores buscarem cursos de aperfeiçoamento profissional retirando a homenagem ao educador Paulo Freire do nome. Atualmente, a "Plataforma Freire" é chamada de "Plataforma da Educação Básica", o que consideramos uma espécie de desconstrução.

Desse modo, considerando as narrativas das professoras, suas escolhas em relação ao curso e à profissão aconteceram a partir da necessidade de um curso universitário mais voltado para a turma que gostava de trabalhar, preferência pela EI e pela creche, percepção/sentimento de amor à profissão e vontade/sonho de cursar um curso universitário.

4.3.2 Idealização da profissão

Na perspectiva da subcategoria "Idealização da profissão", é importante considerar que investigar a formação docente implica também na investigação da formação concernente ao desenvolvimento humano, de ordem mais subjetiva, construída socialmente ao longo da existência dos indivíduos, isto é, na sua identidade, e que reflete na maneira como encaram a profissão. Nesse sentido e de forma breve, a subcategoria em questão pretende analisar os excertos das professoras identificados nas narrativas com vistas à profissão docente e com ênfase à percepção, valorização e idealização profissional.

Partindo desse cenário, a professora Margarida esclarece:

[...] a educação sempre foi o meu desejo, mesmo antes quando ainda estava estudando nas primeiras séries iniciais, onde amava imitar minhas professoras, portanto, estar inserida nessa área sempre foi a minha vontade e com certeza experiência para a vida toda e uma motivação ainda maior para ingressar na faculdade (MARGARIDA, Memorial de Formação).

A partir do trecho acima, inferimos que Margarida idealizava a profissão já a partir de seus primeiros anos de estudos nos anos iniciais do ensino fundamental quando imitava a professora dando aula. Essa percepção de Margarida quando do exercício da atividade docente traz indícios de representações de um modelo de professor construído antes do ingresso na faculdade como ela mesma diz, sendo que mais tarde esse pensamento se efetivou na prática, dando a ela a formação em Pedagogia PARFOR/UESB, o que reforça a idealização da profissão, desde pequena, mesmo não possuindo ainda um repertório profissional, ou melhor, a base do conhecimento, que é um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para possibilitar processos de ensinar e de aprender, em variadas áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (SHULMAN, 1986).

A outra professora que também narrou a respeito da idealização da profissão foi a professora Violeta, cujas palavras e/ou fragmento foram marcantes e carregadas de sentidos no âmbito da formação docente e prática profissional:

[...] as minhas brincadeiras sempre foram de dar aula. No fundo da minha casa tinha um quatinho onde acabei montando uma escolinha, e lá os meus vizinhos frequentavam com muito entusiasmo, tinha até as participações dos pais, tipo reunião. Eles levavam a sério e eu também. Foi uma época de muito aprendizado e sei que a minha vocação não foi por acaso, tive experiências na minha infância e se eu não tivesse certeza do que eu queria teria mudado porque hoje tem muito mais oportunidades (VIOLETA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

Observamos que nessa subcategoria as narrativas de Margarida e Violeta se assemelham, na medida em que elas idealizam a profissão docente através do que podemos ver na figura síntese abaixo.

Figura 3 - Idealização da profissão



Fonte: Elaboração do próprio autor.

No excerto correspondente à narrativa da professora Violeta, há um elemento bastante interessante e que dá espaço para uma vasta discussão: “*sei que a minha vocação não foi por acaso*” (VIOLETA, *Memorial de Formação*). Professores e professoras que permanecem encantados pela profissão docente, a partir de uma idealização da mesma, continuam, muitas vezes, por falta de oportunidade em outros segmentos no mercado de trabalho, ou pela vocação, como declara Violeta, cuja justificativa é bastante empregada pelos sujeitos que criam/controlam as leis educacionais para explicar a falta de reconhecimento por parte da categoria. Buscam fazer associação do trabalho dos professores a uma atividade divina, que deve ser feita por amor, sem que os profissionais pensem em questões como compensação social e/ou financeira. Sobre esses aspectos, Freire (1991) faz uma severa crítica sobre a condição social que é conferida aos professores, asseverando que:

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho (FREIRE, 1991).

Observações como essas de Freire (1991) explicam declarações como a feita pela professora Violeta, que acredita que a sua vocação pela profissão docente não foi por acaso. Antes da idealização da profissão, é necessário que saibamos de fato o que ela significa, entendendo que qualquer diálogo sobre a formação docente deve

considerar o significado do que é ser professor, tendo em mente que a sociedade atribui a essa profissão os mais variados sentidos. Para esclarecer isso, apossamo-nos do pensamento de Nóvoa (2009) que amplia o conceito:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 12).

Nesse sentido, ao se idealizar a profissão docente, deve-se levar em consideração que a formação do professor vai muito além do senso comum como acreditar que é uma “vocação”, “dom” ou “missão”. É preciso estar sempre repensando sobre a formação de professores, pois, devido ao fato de a profissão docente assumir diferentes complexidades para muitos, faz-se necessário compreendê-la em suas múltiplas características (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2002). Ainda nesse contexto, Nóvoa (2022) confirma que “nos últimos anos houve um regresso do discurso “vocacionalista” que causa graves danos à profissionalização docente” (NÓVOA, 2022, p. 77, grifo do autor). Ainda segundo o autor, “a expansão de práticas de “educação domiciliar”, uma espécie de regresso a um tempo anterior ao modelo escolar, é um bom exemplo destas tendências” (NÓVOA, 2022, p. 58).

A profissão professor/a é uma das mais antigas no mundo. Independente do período histórico ou do tipo de sociedade, a importância social da docência nunca foi posta seriamente em questão. Existem muitos fatores históricos que construíram e continuam construindo a imagem da profissionalização docente na humanidade.

O Instituto Semesp, responsável por estudos e pesquisas divulgados anualmente pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo (SEMESP), com sólida experiência no levantamento e análise de dados sobre o ensino superior, como o Mapa do Ensino Superior no Brasil, aponta que o déficit de professores em todas as etapas da Educação Básica pode chegar a 235 mil em 2040, uma vez que, em se tratando de vocação, as novas gerações não têm estímulo ao magistério devido à desvalorização enfrentada pela profissão (SEMESP, 2022).

Dessa maneira, a dimensão política do processo de profissionalização docente constitui, portanto, uma dimensão a ser cada vez mais explorada entre os

pesquisadores da área de educação, para que haja possibilidade de apreender as dificuldades de um processo que ultrapassa o debate acerca da docência e da educação escolar, visto que tem os vestígios da batalha pela construção/efetivação da democracia.

Discussões sobre a profissionalização e identidade docente são pautadas tanto pelo ponto de vista político quanto pelo ponto de vista acadêmico. De acordo com Nóvoa (2000, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto”. A afirmação do autor tem como base a ideia de que a ação política está presente na construção da identidade docente que é, conseqüentemente, um ato político e humanizado. Numa perspectiva acadêmica sobre identidade docente, Martins e Anunciato (2017) afirmam:

Estudar a constituição da identidade docente de futuros professores por meio das histórias de escolaridade e de formação, assim como sua inserção profissional, é fundamental para o entendimento dos avanços e dos recuos que os auxiliam na aprendizagem de ser professor, pois a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura: ela é construída ao longo da vida. (MARTINS e ANUNCIATO, 2017, p. 3).

Assim, ao longo da vida, o desenvolvimento profissional do professor é construído numa relação dialógica entre atividades próprias do sujeito como motivação, empenho, interesse pela profissão docente, e não somente por meio de incentivos externos que possam ser proporcionados mediante a formação inicial e continuada.

4.3.3 Oportunidade de cursar o Ensino Superior

Quando falamos sobre a oportunidade de cursar o Ensino Superior, estamos falando acerca da democratização do ensino superior, que pode ser interpretada de muitas formas diferentes. Desse modo, nesse momento falaremos sobre alguns posicionamentos das professoras participantes quanto a oportunidade de ter cursado a licenciatura em Pedagogia, sob a perspectiva da participação em um programa de formação de professores específico, PARFOR/UESB.

Como já dissemos, a professora Orquídea teve a oportunidade de fazer uma Licenciatura em Letras com Inglês, mas não se sentia preparada para atuar nos Anos Iniciais. Assim, encontrou no PARFOR/UESB a oportunidade que procurava.

A professora Begônia, além do curso de Pedagogia PARFOR/UESB teve outras experiências, sobre as quais declara:

Após me formar na instituição de ensino médio aos 17 anos, me vi com grandes expectativas para a jornada de formação acadêmica e me inscrevi no vestibular para Fisioterapia na UESB em (escreve o nome do município), após sair o resultado, fiquei feliz por ter passado, entretanto minha mãe não me deixou cursar por questões financeiras pois o curso era diurno e eu precisaria morar em outra cidade e não tínhamos condições para manter os custos. Fiquei muito triste obviamente, mas com esperanças de algo novo aparecer, foi quando surgiu uma oportunidade e fui mais uma vez abraçada com a grande bondade do padre, que ofertou a mim e alguns colegas que se destacaram no período escolar a oportunidade de se graduarem em um curso [Economia no caso de Begônia], e ao mesmo tempo continuar fazendo parte do projeto, colaborando com meus conhecimentos no período da manhã, transmitindo tudo o que me foi oferecido, com amor e dedicação através de um estágio remunerado, para que pudéssemos ter uma renda inicial, visto que iríamos ter um gasto em vários âmbitos, principalmente transporte por ser em outra cidade a faculdade.

[...] Ao retornar para (escreve o nome do município) em 2016 voltei a trabalhar pelo projeto (escreve o nome) em parceria com a prefeitura de (escreve o nome) no distrito de (escreve o nome), e surgiu uma nova oportunidade, dessa vez ofertada pelo município, a licenciatura em Pedagogia pela PARFOR para os professores atuantes que não possuíam formação superior, conforme é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e foi o momento oportuno pra eu abraçar a minha segunda formação, dessa vez a tão sonhada e esperada depois de várias descobertas em sala de aula, afinal era o que faltava pra eu me sentir plenamente feliz e realizada dentro do ambiente escolar (BEGÔNIA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

Por meio da narrativa da professora Begônia, observamos que inicialmente ela prestou vestibular para um curso da área da saúde, Fisioterapia, também na UESB. Pelo fato do curso ser diurno e em outro município e também por questões socioeconômicas ela desistiu, e mais tarde, por meio do próprio projeto em que estagiava, foi contemplada com a matrícula em outro curso numa instituição particular e acabou concluindo no turno noturno o curso de Economia. Como ela já atuava na

condição de assistente de classe no projeto da mesma escola em que fez o EM, surgiu o convite de fazer a segunda licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB que, segundo ela, era o que lhe faltava para se sentir plenamente feliz e realizada dentro do ambiente escolar, entrecruzando, portanto, sua história às demais histórias das nossas professoras participantes.

Na educação e em qualquer outra área, as oportunidades não são iguais para todos. No contexto desse estudo podemos usar como exemplo a própria professora Begônia, sobre quem falamos anteriormente, e a professora Margarida, que teve oportunidades completamente diferentes e distantes. Quanto a oportunidade de realizar o curso de nível superior, Margarida afirma: *“O curso de Pedagogia foi a única opção para mim [oferecido no município], uniu o útil ao agradável, e com a abertura do PARFOR (UESB) na cidade, fez com que meu sonho se tornasse realidade”* (MARGARIDA, *Memorial de Formação*). Assim sendo, a OCDE (2018) em contrapartida, confirma em pesquisa que muitos cursos são fechados no país por falta de candidatos, apesar do curso de Pedagogia ser o mais frequentado, principalmente pelo público feminino como é o caso das professoras participantes em que todas concluíram e atuam na área de Pedagogia.

151

A oportunidade de cursar o ensino superior da professora Hortênsia se entrelaça um pouco com a da professora Begônia. Hortênsia teve duas oportunidades, sendo a primeira em Economia e a segunda em Pedagogia do PARFOR/UESB. Sobre a primeira oportunidade ela se mostra muito agradecida e certifica:

O frei (escreve o nome), presidente do projeto, uma pessoa de coração bom e cheio de luz, por quem tenho muita admiração, um anjo enviado para nossas vidas, ele nos fez uma proposta irrecusável, recém formados ele nos ofereceu pagar uma faculdade para que pudéssemos dar continuidade a nossa jornada e iniciar o tão esperado ensino superior.

*Foram 4 anos muito difíceis, mas muito realizador pois conquistei a minha independência muito cedo, arcava com minhas despesas e ainda ajudava a minha família em casa. Sempre com o apoio dos meus pais eu venci mais uma etapa, e no ano de 2015 eu me formei no curso de licenciatura de Economia (HORTÊNSIA, *Memorial de Formação, Grifos nossos*).*

Observamos que Hortênsia tinha muita vontade de ingressar no meio acadêmico e a primeira oportunidade ocorreu com a oferta do curso de Economia feita pelo responsável pelo projeto em que ela concluiu o EM e fez estágio como professora assistente. A segunda oportunidade ocorreu com a licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB, sobre a qual ela comenta: [...] em 2016, recebi um convite para cursar o PARFOR-UESB em (escreve o nome da cidade). O curso seria realizado às sextas-feiras à noite e aos sábados o dia todo (HORTÊNSIA, Memorial de Formação).

Por meio da leitura dos memoriais de formação de Begônia e Hortênsia, observamos que o curso de Economia não era exatamente o que elas queriam, mas foi visto, portanto, como uma oportunidade de cursar o nível superior.

4.3.4 Motivações para o ingresso no curso

Para darmos continuidade à análise da Categoria 2 - “Curso de Pedagogia”, abordamos a partir de então a subcategoria “Motivações para o ingresso no curso”, que é a penúltima dessa categoria.

As motivações para escolha de um curso de licenciatura constituem circunstâncias críticas tanto para os estudantes quanto para as IES. Na perspectiva dos estudantes, é uma opção que traz consequências de naturezas diversas e compreendem aspectos da vida nas dimensões acadêmica, profissional, social e cultural. Na perspectiva das IES, há um certo interesse na compreensão dos elementos que estimulam na escolha dos cursos e da instituição, com o objetivo de expandir a simetria entre os propósitos dos estudantes e os objetivos da instituição.

Em 2014 iniciei os estudos com o objetivo de melhorar a minha prática profissional, pois mesmo tendo concluído a graduação de Letras, ainda não compreendia alguns métodos da alfabetização e a importância da literatura para o processo de aprendizagem das crianças. A Graduação de Pedagogia seria o curso perfeito para sanar as minhas inquietações (BROMÉLIA, Memorial de Formação).

A professora Bromélia apontou que mesmo já tendo uma graduação em Letras, o que a motivou a cursar a graduação em Pedagogia PARFOR/UESB foi a vontade de melhorar a sua prática profissional, uma vez que ela “*não compreendia alguns métodos da alfabetização e a importância da literatura para o processo de aprendizagem das crianças*” (BROMÉLIA, *Memorial de Formação*). Nesse aspecto, a professora Bromélia entende o curso de Pedagogia como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo, como sendo a teoria ou a ciência da prática educativa, pois ela enxergou a licenciatura em Pedagogia como “o curso perfeito para sanar as suas inquietações”.

Enquanto seres humanos, a motivação é estabelecida por crenças individuais que precisam ser conhecidas, já que elas desempenham influência direta no comportamento humano. Em sua narrativa, Begônia apontou que participar do curso de Pedagogia PARFOR/UESB mudou sua carreira profissional.

Muitas vezes a motivações para realização de cursos universitários e/ou outros vem da própria família como é o caso da professora Violeta que destaca: [...] *meus pais sempre me incentivaram a estudar* (VIOLETA, *Memorial de Formação*). Sobre esse aspecto, já discorreremos na seção da subcategoria “Histórias de vida/Características e influências da família/Lembranças da infância”.

A vontade de realizar um curso universitário foi a motivação que levou a professora Margarida a cursar a licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB. Sobre isso, ela faz a seguinte análise:

*O PARFOR teve objetivos importantes e significativos na formação das pessoas. Trazer aos educadores uma oferta de educação superior gratuita e de qualidade para aqueles que estão em exercício e que não tinha a oportunidade e condições de sair para estudar fora. O PARFOR facilitou muito para estudantes que tinham vontade de cursar uma faculdade e não tinham condições de ir até uma universidade, como foi meu caso (MARGARIDA, *Memorial de Formação, Grifos nossos*).*

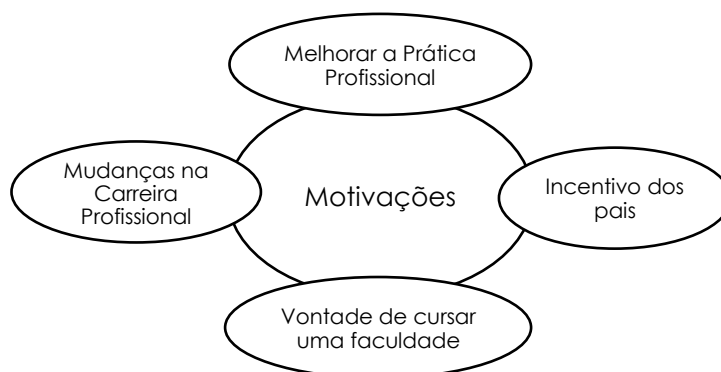
À vista disso, as políticas públicas educacionais nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), buscaram enfrentar as desigualdades de acesso ao ensino superior, tendo a primazia pelo ingresso de uma parcela de candidatos menos

favorecidos por questões socioeconômicas. No caso da professora Margarida, oriunda da zona rural, a sua vontade foi contemplada e ela reforça que muitos estudantes não tinham condições de ingressarem na universidade, e esse foi o seu caso, porém, por meio da política pública do PARFOR como formação de professores, ela conseguiu ingresso e formação em nível superior ao concluir o curso. Também houve uma clara expansão das IES, ligado ao desenvolvimento das atividades acadêmicas do PARFOR, que possibilitaram a criação de polos acadêmicos, objetivando interiorizar a formação superior no país como um todo, uma vez que o programa está presente em todos os estados e não somente na Bahia via UESB.

Somado a isso, as políticas educacionais incluem, em algumas universidades, as políticas afirmativas que são o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente. Existem muitas ações, dentre elas está a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Além delas, podemos citar a Lei de Cotas no Ensino Superior, a Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012, o Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2022).

Na figura abaixo, temos uma figura síntese que demonstra as principais motivações reveladas pelas professoras participantes no decorrer das narrativas para terem realizado o curso licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB:

Figura 4 - Motivações das Participantes



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Posto isto, identificamos que as principais motivações que levaram as participantes a ingressarem no curso foram “melhorar a prática profissional”, “Incentivo dos pais”, “Vontade de cursar uma faculdade” e “Mudanças na carreira profissional”. A motivação é o agente principal do processo de aprendizagem. Sem ela é complicado proporcionar um aprendizado de qualidade, uma vez que um estudante motivado vai comportar-se de forma ativa, envolver-se no processo de ensino-aprendizagem, esforçar-se para adquirir conhecimentos e ampliar suas habilidades, visto que a motivação é considerada um fator muito importante para o sucesso acadêmico.

4.3.5 Aspectos positivos e negativos observados no curso

As mudanças que a pós-modernidade vem provocando afetam direta e indiretamente a Educação e conseqüentemente o contexto dos espaços escolares. Os professores como agentes direto desse contexto percebem os efeitos dessas mudanças, tendo que aprender a lidar com diversas situações que vão desde as mais singulares, até as mais inesperadas, que acabam desencadeando aspectos positivos e negativos no contexto da profissionalização docente.

Debruçar-se sobre a profissão docente é um desafio para os cursos de formação de professores e para a escola, dada a complexidade em ser professor, uma vez que este não é só professor visto que desempenha outros papéis na sociedade, ou seja, é também uma pessoa (NÓVOA, 1995), carregada de dimensões pessoais, sociais e profissionais, obtidos em seu percurso de vida. Desse modo, nessa subcategoria, acreditamos que apontar aspectos positivos e negativos da profissão docente recordados pelas professoras que participaram do curso de Pedagogia PARFOR é essencial para a compreensão da profissão docente e das relações interpessoais vivenciadas no contexto de suas participações da licenciatura que culminam na profissionalização docente.

Primeiramente, trazemos as impressões da professora Margarida quanto aos aspectos positivos:

São vários os aspectos positivos. Um deles é que a pedagogia é um curso que expande os conhecimentos principalmente daqueles que gosto, né. Eu por exemplo, sou apaixonada na Educação Infantil e o tempo que passei estudando no PARFOR, trouxe grandes aprendizados para minha atuação e contribuiu bastantes

com a minha vivência como docente e ser hoje a profissional que me tornei [...] (Margarida, Entrevista Narrativa).

Como podemos observar no excerto acima da professora Margarida, um ponto positivo na percepção dela é que a Pedagogia expandiu o seu conhecimento e ela justifica isso ao fato de gostar do curso. Assim como o curso de Pedagogia, vários outros cursos são ofertados no âmbito do PARFOR como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço criada no Governo Lula (2007-2010) como um mecanismo para garantir aos professores da Educação Básica a formação exigida pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996). A motivação para a criação desse Programa foi a quantidade de docentes lecionando na Educação Básica sem o Ensino Superior, a exemplo da própria professora Margarida que não possuía formação superior e atuava na sala de aula enquanto auxiliar de classe.

Outro aspecto também positivo observado no excerto da entrevista com a professora Margarida é o fato dela gostar de EI, característica que é uma especificidade do universo do curso de Pedagogia e que também é chamada de educação da criança pequena.

Margarida identificou o que reproduzimos abaixo como aspectos negativos:

156

O que mais me deixava um pouco triste era o cansaço, né... era muito corrido ter que trabalhar e às sextas-feiras à noite e os sábados o dia todo ter que estudar. Era bom porque de fato, é... era o que queria, né?... mas por outro lado era bem cansativo. É... se por exemplo o curso fosse durante a semana em meio período, talvez poderia facilitar, esse cansaço diminuir. É uma opinião minha, na verdade. (Margarida, Entrevista Narrativa).

A partir do que Margarida relata, percebemos que estudar, para muitos estudantes, e no caso dela enquanto professora em exercício e cursista de Pedagogia PARFOR, não se constituiu na única tarefa do cotidiano. Grande parte dos estudantes executam diferentes atribuições diárias além de estudar, sendo a profissão docente a que Margarida exercia durante a semana e que tornava o curso cansativo às sextas-feiras à noite e aos sábados nos turnos matutino e vespertino. Esse fenômeno exige que os estudantes conciliem suas vidas profissionais com a formação acadêmica, na intenção de atingir a ascensão pessoal e que sejam capacitados para realizarem suas atividades profissionais.

No contexto do curso, Margarida acredita que uma alternativa que facilitaria/diminuiria o cansaço seria a distribuição da carga-horária das aulas em meio período, o que entendemos que seria um turno.

Em outra perspectiva, as IES precisam criar e/ou fortalecer os mecanismos de apoio à permanência dos estudantes nas universidades e institutos de ensino como ocorre mesmo que timidamente com o Programa de Bolsa Permanência, voltado à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior nos cursos de graduação que estão inscritos no Sistema de Gestão de Bolsa Permanência (SISBP).

Outros aspectos observados por Margarida na entrevista narrativa são as lacunas identificadas durante sua participação no curso:

Assim, o que eu pude perceber foi a falta de recursos durante as aulas, na minha opinião, porque... é... por ser um polo e a universidade na qual eu estudava da UESB ficar em outra cidade, algumas aulas talvez poderiam ser mais proveitosas se tivesse todo material necessário para o momento. Eu lembro que... alguns professores chegaram a trazer alguns objetos [como recursos] para enriquecer a aula naquele dia. É... também um outro ponto que pude observar no curso, foi, é... o tempo para o, o aprendizado nas disciplinas. Os professores procuravam sempre trazer conteúdos ricos, é... em aprendizagem para os discentes, mas às vezes o tempo para o estudo dos conteúdos era muito pouco e passava muito depressa, principalmente quando, às sextas-feiras à noite, por exemplo, era um período curto e esse tempo quando a gente começava a fazer o estudo de algum conteúdo, era muito rápido, o tempo passava e quando a gente dava conta já tinha passado e a gente deixava de aprender algo mais aprofundado (Margarida, Entrevista Narrativa).

A falta de recursos observada por Margarida durante as aulas tem aumentado e atingido todas as universidades, institutos federais e escolas da educação básica. Cortes de recursos atingem o FNDE, o INEP, autarquia responsável pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a CAPES, que financia a pesquisa científica no país, especialmente durante o governo Bolsonaro. Em geral, as dificuldades dentro das unidades de ensino variam de acordo com o ciclo escolar. Todo esse processo de desmonte da educação pública dificulta ou impossibilita o sucesso na aprendizagem dos alunos e contribui com o abandono e a evasão dos estudantes, se

considerarmos um contexto geral. Apesar de apontar a falta de recursos e o tempo escasso para o estudo dos conteúdos, Margarida reconhece o esforço, o trabalho dos professores diante das dificuldades enfrentadas, ou seja, a falta de alguns recursos, na licenciatura de Pedagogia PARFOR. Segundo ela, mesmo com o campus da universidade está sediado em outro município e as aulas não terem todo material necessário para o momento das aulas, os professores procuravam sempre trazer conteúdos ricos para serem estudados/trabalhados durante as aulas.

A professora Orquídea também expunha considerações sobre o que para ela seria pontos positivos ao cursar Pedagogia PARFOR:

[...] o que eu observei muito foi a... professores muito comprometidos com a formação dos graduandos e cada aluno dando o melhor de si, pois não era fácil a tarefa de todos os professores, é... nós enquanto alunos sermos, é... já trabalhar e a gente se esforçar o máximo para estar ali, é... estudando (Orquídea, Entrevista Narrativa).

Com base no que Orquídea relata, entendemos que, no exercício da prática docente e do comprometimento do professor, para que a difusão do conhecimento aconteça não é só o professor que influencia os alunos, mas estes também desempenham uma forte influência sobre o professor, e dessa maneira surge um círculo de uma boa aprendizagem como expresso na fala de Orquídea.

O termo professor comprometido aparece na narrativa de Orquídea e, sobretudo, na fala dos alunos de um modo geral ao se referirem aos professores com essa característica, entretanto aparece também nas falas dos próprios docentes, quando nas reuniões, por exemplo, se referem aos colegas de profissão que possuem essa condição.

Quando aponta os pontos negativos observados no curso, Orquídea fala o seguinte:

Ter que conciliar o trabalho, as horas de estudo e dedicação que o curso exigia, pois eram várias disciplinas e todas de peso, de muita importância. Então a gente não poderia, é... está optando a deixar uma de lado pra se dedicar mais a outra. A gente tinha que se dedicar a todas e isso, é... foi... ficou assim, pesado pra nós (Orquídea, Entrevista Narrativa).

À vista disso, observamos que a fala da professora Margarida se aproxima da fala de Orquídea quando ela registra que o que mais a deixava um pouco triste era o cansaço. Quando Orquídea assinala que tinha que se dedicar a todas as disciplinas e que ficou um pouco pesado para elas enquanto estudantes, em outras palavras ela quis também dizer que ficou/é cansativo, o que configura uma espécie de adversidade vivida ao longo do curso.

Observamos também na narrativa de Orquídea, tal qual identificamos em Margarida, que a questão da conciliação do trabalho é uma dificuldade, ou seja, ponto negativo, comum às duas professoras. Além de conciliar o trabalho, Orquídea pontuou que as horas de estudo e dedicação que o curso exigia também era algo a ser considerado e/ou levado em conta, dada a quantidade de disciplinas que, segundo ela, eram todas de peso e de muita importância. Quanto a lacunas no curso, Orquídea relata que houve lacunas por parte dela *“enquanto estudante e não que o curso ofereceu. É, é... como se a falta fosse nossa enquanto estudante (Orquídea, Entrevista Narrativa)*.

Na entrevista narrativa a professora Bromélia também apontou o que para ela seria pontos positivos:

Bom, eu professora lecionando há um tempo, eu fiz a primeira graduação na área de Letras e nunca me identifiquei com a área escolhida. A partir do momento que eu comecei a cursar a graduação de Pedagogia foi um divisor de águas na minha vida profissional. O curso de Pedagogia me proporcionou a prática ainda melhor daquilo que eu já sabia e eu pude entender a importância de cada processo no processo de aprendizagem das crianças. É... a questão da literatura me fez abrir os olhos com relação a importância de trabalhar a literatura principalmente na educação infantil onde eu atuo hoje (Bromélia, Entrevista Narrativa).

Observamos que foi a partir do momento que Bromélia começou a graduação em Pedagogia que ela percebeu que sua prática em sala de aula melhorou e ela passou a entender os processos de aprendizagem das crianças, mesmo já possuindo a primeira graduação em Letras. Em sua fala, Bromélia aponta aspectos da identidade profissional docente, em permanente constituição. Segundo Marcelo,

A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

A partir do curso de Pedagogia, Bromélia evoluiu ao longo da carreira docente e achou que o curso foi um divisor de águas, que representa mudanças no rumo de sua carreira docente, principalmente por achar-se influenciada pelo curso e pelo contexto da EI, onde pôde reconhecer a importância de trabalhar a literatura. Sobre esse aspecto ela acrescenta:

Eu não entendia a necessidade de trabalhar literatura com as crianças, né, entendi o porquê trabalhar e como deveria ser trabalhado. A partir do momento que eu comecei a trabalhar que eu entendi e que eu pude buscar isso na graduação (Bromélia, Entrevista Narrativa).

A partir do que aponta Bromélia, entendemos a identidade profissional docente como um processo de interpretação e reinterpretação de experiências que se evolui através das experiências vividas nos contextos educacionais. Bromélia também apontou um aspecto negativo durante o momento da entrevista narrativa:

Os aspectos negativos eu diria que eu só tenho um. Foi em relação ao período que a gente cursou, porque a gente trabalhava durante a semana e fazíamos esse curso quinzenalmente aqui em [cita o nome da cidade]. E era aula na sexta à noite e no sábado o dia inteiro. E durante a semana a gente tinha as atividades que deveríamos fazer em casa que contava com carga horária. Foi cansativo, porém foi satisfatório no final porque realmente aprendemos aquilo que a gente deveria aprender. Tirando isso eu não tenho nenhuma queixa com relação ao curso. Tudo que eu aprendi, tudo que foi dado eu aproveitei (Bromélia, Entrevista Narrativa).

Como já fora exposto por Margarida e Orquídea, elas tiveram dificuldade em relação ao trabalho na docência e a conciliação com o curso enquanto alunas. No caso de Bromélia, o aspecto negativo refere-se à periodicidade das aulas do curso associada ao fato das aulas terem acontecido às sextas-feiras à noite e sábado

durante os turnos matutino e vespertino, o que também foi relatado pela professora Margarida. Apesar de cansativo e as aulas terem ocorrido dessa maneira, aos fins de semana, quinzenalmente, a professora Bromélia considerou satisfatório, porque, segundo ela, aproveitou tudo o que foi transmitido pelos professores.

A professora Camélia indicou o que seriam pontos positivos na perspectiva dela ao participar da graduação em Pedagogia PARFOR:

É... sobre a minha participação, nos aspectos positivos, percebi a coletividade, valorização do profissional, organização do aprendizado, novas confiabilidades, aumento na produção e construção e desconstrução, disciplinas como obrigatórias, eletivas e optativas (Camélia, Entrevista Narrativa).

Como podemos observar, Camélia lista uma série de aspectos que ela considera positivos/assertivos, identificados no curso durante a sua participação, marcada pela subjetividade e pela experiência vivida durante o curso com seus professores e colegas do curso, o que fica explícito quando ela cita a coletividade.

Em relação ao que a professora Camélia considerou negativo em sua participação no curso, ela afirmou o seguinte: “sobre os aspectos negativos, é... percebi falta de alguns materiais didáticos e organizações nas datas dos dias letivos” (Camélia, Entrevista Narrativa). Desse modo, observamos que o seu ponto de vista é semelhante ao da professora Margarida quando também citou a falta de recursos durante as aulas como uma lacuna. Entretanto, Camélia cita de forma mais específica o que seriam esses recursos pois ela comenta de forma mais direta a *falta de materiais didáticos* como um aspecto negativo.

Entendemos aqui por material didático todo ou qualquer material que os professores possam usar em sala de aula, desde aqueles materiais mais simples como o pincel anatômico, lousa, módulos e/ou apostilas, impressos, até os materiais mais modernos como o notebook, projetor, entre outros. Utilizar o material didático em sala de aula, de maneira que torne o processo de ensino aprendizagem mais concreto e mais eficaz, é uma das preocupações que tem acompanhado a educação brasileira durante sua história.

Quando questionada acerca dos aspectos positivos observados/identificados durante a participação no curso, a professora Violeta comentou:

Pois é, professor, a Pedagogia pra mim agregou muito, muito mesmo na minha vida até porque eu tinha um sonho em me tornar profissionalmente, né, uma pedagoga, porque eu já sou, já era uma pedagoga dentro de mim, porém me faltava ainda, é... fazer o curso, a licenciatura em Pedagogia. Então hoje eu me sinto assim profissionalmente muito mais segura, mais preparada a está fazendo o meu trabalho, né. Então hoje eu me sinto totalmente realizada e feliz. Amei sim fazer esse curso (Violeta, Entrevista Narrativa).

Tendo em vista o que a professora Violeta apresenta, percebemos que cursar a graduação em Pedagogia foi um sonho realizado para ela que discorre sobre esse aspecto como um ponto positivo e realmente, a conclusão de um curso de ensino superior ainda é um sonho para muitas jovens e pessoas adultas de muitas famílias brasileiras. Profissionalmente, ele se sente mais segura e preparada para realizar as suas práticas pedagógicas na docência. Paralelo a esse dado, se considerarmos o cenário nacional segundo a 12ª edição do Mapa do Ensino Superior do Brasil, levantamento realizado pelo SEMESP e divulgado em 2022, o total de matrículas nas IES no Brasil cresceu apenas 0,9% de 2019 para 2020 (SEMESP, 2022).

Essa porcentagem, embora seja positiva, oculta uma queda de 50% em comparação à edição anterior, quando as matrículas tinham aumentado 1,8%. A projeção para 2021 feita pela pesquisa, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), deverá registrar uma redução de cerca de 7,0% no total das matrículas. O levantamento observa também uma tendência de queda acentuada no número de matrículas e de migração do modo presencial para o Ensino a Distância (EaD) (SEMESP, 2022). O estudo mostra que apesar do aumento a modalidade EaD não alcança o público mais jovem, o que acarreta na queda da taxa de escolarização no Brasil. O levantamento feito com base nos dados do Censo de 2020 mostra também os impactos da pandemia de Covid-19 que influenciou no número de matrículas e na evasão. O crescimento começa a partir dos anos 1990 e, após programas como o PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) do Governo Lula (2007-2010), houve perspectiva da democratização de acesso.

No que se refere aos pontos negativos, quando questionada, a professora Violeta apontou:

[...] negativos, né, eu acredito que tem em todos os cursos, né? Pra nós, é... a dificuldade maior é porque o polo era, é... em [cita o nome do município], os professores vinham aqui sempre nas sextas, sábado o dia todo. Então por ser dona de casa implicava um pouquinho né, na... no final de semana, praticamente comprometia, né, o fim de semana, aí tinha essas dificuldades, questões de concilia [estudo e casa]. [...] Mas, foi tudo tranquilo. A gente conseguiu sim se organizar e concluí o curso, foi tudo de bom. Ficava assim, é... meio corrido mas acabava que a gente conseguia conciliar. Mulher tem dessas coisas, né, consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Foram esses pontos negativos que eu achei, né, mas foi tranquilo (Violeta, Entrevista Narrativa).

Na narrativa da professora Violeta, observamos pontos semelhantes aos expostos por Margarida e Orquídea quanto a dificuldade de conciliar o curso com o trabalho. Violeta também comenta sobre a periodicidade do curso, tal qual Bromélia e Margarida quando citou as sextas-feiras e sábados como aspectos que comprometiam o fim de semana com a participação no curso. Ademais, há um aspecto a ser destacado na fala de Violeta: “*então por ser dona de casa implicava um pouquinho*” (Violeta, Entrevista Narrativa). Desse modo, depreendemos que as tarefas de “dona de casa” ainda são visivelmente marcadas pela divisão por gênero, entretanto as funções desempenhadas por homens e mulheres como estereótipos criados pela sociedade precisam mudar, principalmente a partir da luta do movimento feminista.

A vida acadêmica das mulheres donas de casa e trabalhadoras em geral nunca foi fácil, assim como a história de batalha pelas conquistas de seus direitos. Violeta acrescenta que “*mulher tem dessas coisas, né, consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo*” (Violeta, Entrevista Narrativa). Por meio dessa fala, de modo geral, mesmo já levando uma árdua jornada de trabalho no dia a dia com a maternidade, como donas de casa e como profissionais, depreendemos que as mulheres, mesmo assim, dão continuidade aos estudos e cursam a universidade, a exemplo de Violeta ao concluí a graduação em Pedagogia e conseqüentemente realizar o seu sonho. A presença das mulheres nas universidades tem-se mostrado uma das mais significativas, com desdobramentos nos mais variados setores da sociedade.

Considerando os aspectos positivos identificados nas entrevistas narrativas das professoras cujas discussões e/ou análises foram apresentadas nessa subseção, observemos a figura abaixo.

Figura 5 - Aspectos positivos



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Percebemos, portanto, que, dentre os variados aspectos apresentados pelas professoras participantes quando no momento da realização da entrevista narrativa, destacam-se as aprendizagens adquiridas ao longo do curso, o perfil dos professores como profissionais comprometidos, melhorias identificadas nas práticas pedagógicas e realização de sonho enquanto concluinte de curso de nível superior.

Quando compilamos os dados extraídos dos principais elementos observados pelas professoras como aspectos negativos, temos:

Figura 6 - Aspectos negativos



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Assim, tivemos como os principais aspectos negativos observados pelas professoras durante suas participações no curso a conciliação com o trabalho e funções do lar, uma vez que todas elas além de estudantes eram/atuavam como professoras ou auxiliares de classe; o cansaço, entendendo que elas tinham que estudar depois de uma semana de trabalho; comprometimento das funções no lar, a periodicidade das aulas, visto que o curso acontecia às sextas-feiras à noite e aos sábados nos turnos matutino e vespertino, quinzenalmente; a falta de materiais didáticos e recursos, que auxiliam os estudantes a compreenderem melhor o conteúdo abordado pelos professores.

Além disso, vale destacar que a implementação de políticas públicas educacionais no Brasil está fortemente atrelada às demandas de aperfeiçoamento de melhorias nos processos político-administrativos, entretanto, muitas delas enfrentam problemas de morosidade, necessitando de ações coordenadas por parte do governo federal, no sentido de evitar desmontes, cortes financeiros e fazer com que elas saiam efetivamente do papel e sejam pontualmente executadas, dando garantias de direitos aos professores em todo o território nacional.

4.4 O que dizem as flores sobre as implicações do PARFOR à atuação profissional

A categoria “Implicações do PARFOR” sobre a qual discutiremos a partir de então, está atrelada às subcategorias “Implicações (como pessoa, no planejamento,

na formação)”, “Atuação Profissional”, “Superação e desafios enfrentados” e “Mudanças ocorridas na carreira profissional” ao participarem do curso na perspectiva das professoras participantes, ou seja, nossas flores.

As discussões em torno do desenvolvimento profissional dos professores, que é um processo contínuo, são recorrentes nos últimos anos, mediante as demandas educacionais no país, na busca por mais profissionais e que estes sejam cada vez mais qualificados. Esse é o caso do PARFOR, não apenas no contexto local, mas em todo o país, possibilitando aos professores em exercício, das redes públicas de ensino a oferta de uma formação mediante cursos de licenciatura em diversas IES.

Os memoriais de formação das professoras participantes traduzem um pouco da relação entre os conhecimentos obtidos na formação e a execução destes em sala de aula, permitindo o diálogo entre a teoria e a prática, favorecendo mudanças e melhorias na prática docente e no desempenho dos estudantes, revelando o que esta formação no PARFOR implica no desenvolvimento profissional, somando com a prática que as professoras já possuem na profissão docente.

Uma abordagem sobre aspectos da trajetória de vida, superações, dificuldades, mudanças e desdobramentos na vida das professoras a partir de suas participações no PARFOR envolve conhecer dimensões da profissão, como os caminhos percorridos durante a formação e indagações relacionadas às circunstâncias que ocorreram na vida pessoal e profissional das professoras, do mesmo modo que suas expectativas e frustrações.

Nas seções a seguir, analisaremos essas características a partir do olhar e relatos das professoras, não perdendo de vista uma correlação com a literatura que discute a formação de professores no cenário nacional, principalmente.

4.4.1 Implicações (como pessoa, no planejamento, na formação)

A partir da narrativa da professora Orquídea, percebemos que a sua participação no PARFOR implicou na sua mudança de percepção, como pessoa e em elementos do planejamento.

[...] já tenho 27 anos de serviço prestado à comunidade e depois da faculdade percebo que sou uma profissional mais dinâmica e segura do que faço. E o melhor de tudo é saber trabalhar com a ludicidade (que antes da faculdade até eu pensava que era apenas “enrolação de aula”) e hoje percebo e tenho a maior convicção que o planejar e o direcionamento faz a maior diferença. O porquê e o para quem não pode faltar em nossas indagações e nas escolhas dos nossos conteúdos (ORQUÍDEA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

A experiência com a prática docente da professora Orquídea já dura vinte 27 (vinte e sete) anos, e dessa forma, com os conhecimentos adquiridos na formação do PARFOR, busca agregar novas experiências, aprendizagens na docência que venham somar e auxiliar no dia a dia em sala de aula, no local de trabalho e consequentemente no desenvolvimento profissional.

Uma implicação bastante rica no relato de Orquídea refere-se ao planejamento quando ela afirma que hoje percebe e tem uma maior convicção que o planejamento faz a maior diferença, posto que o planejamento é o instrumento que direciona e alicerça um ensino de qualidade, sendo a partir dele que o docente consegue organizar seu trabalho de forma objetiva e consistente. Em decorrência da complexidade cada vez maior atribuída à tarefa de educar, a necessidade do planejamento impõe-se como uma ação imprescindível.

Outro aspecto importante observado na narrativa de Orquídea foi a visão que ela passou a ter acerca de atividades que envolviam a ludicidade durante sua participação no curso. Infere-se que antes do curso Orquídea achava que atividades que envolviam as brincadeiras poderiam ser uma espécie de enrolação. O papel educativo do lúdico favorece a aprendizagem do sujeito: o saber, o conhecimento e a compreensão de mundo. Não apenas Orquídea, mas todos aqueles que trabalham com educação devem saber: seja na EI, no EF ou até mesmo em outros espaços educacionais, o lúdico é um recurso metodológico capaz de possibilitar uma aprendizagem espontânea e natural, o que muito contribui para o desenvolvimento da identidade e da autonomia principalmente das crianças.

Outra implicação observada na narrativa da professora Orquídea é como pessoa:

Com o curso de Pedagogia pelo PARFOR, é notório que eu como pessoa ganhei, e a sociedade me tendo como uma profissional atuante, também ganhou. Só tenho a agradecer a UESB por proporcionar tantos profissionais a se tornarem melhores no que fazem (ORQUÍDEA, Memorial de Formação).

A fala de Orquídea diz respeito ao reconhecimento dela quanto a profissional atuante que ela se tornou, assim como o reconhecimento da IES na qual cursou o PARFOR que segundo ela proporcionou profissionais que ajudou ela e seus colegas a se tornarem melhores nas atividades que realizam profissionalmente.

A professora Begônia segue um pensamento semelhante ao da professora Orquídea, tendo, portanto, uma implicação como pessoa e como profissional quando declara: [...] *por tudo, embora incrivelmente difícil e estressante, considero que esse tempo [formação no PARFOR] só me fez crescer como profissional, professora e pessoalmente, pois meu conhecimento [adquirido] no PARFOR ampliou muito (BEGÔNIA, Memorial de Formação).* Pela fala de Begônia também é possível compreender o desenvolvimento profissional que põem em foco a formação, a aquisição e o desenvolvimento de competências (MARCELO, 2009). O diálogo no âmbito da educação sobre o desenvolvimento profissional acontece tanto em cursos de caráter técnico, voltados para a formação profissional, quanto na própria discussão sobre o papel da Educação Básica, bem como na Educação Superior, em todas as etapas do meio acadêmico.

Como já dissemos, há um entrelaçamento nas narrativas das professoras cujas histórias possuem características, análises e observações afins, tanto em nível profissional quanto pessoal e de formação. Nessa subcategoria, “Implicações (como pessoa, no planejamento, na formação)”, os relatos das professoras Orquídea e Begônia se aproximam quanto as implicações e o mesmo ocorre com a professora Camélia.

A partir do momento que dei início a essa profissão [docência], foram dias corridos, noites sem dormir, muito preocupada em não conseguir me preparar para as apresentações, o TCC e o Relatório Final. Mas enfim, tudo acabou dando certo. Hoje posso dizer que entrar [ingressar na licenciatura] no curso oferecido pelo PARFOR, para mim foi algo muito marcante, significativo com muitas experiências e conhecimentos profissionais (CAMÉLIA, Memorial de Formação).

Por meio da fala da professora Camélia, identificamos que a importância do curso de Pedagogia em sua vida foi de ordem pessoal e profissional, agregando conhecimentos e experiências que ela considera marcantes, como as que viveu em relação a preocupações que giraram em torno dos prazos estabelecidos para apresentações de trabalhos e entrega de atividades como relatórios e TCC.

Pelas vozes das professoras Orquídea, Begônia e Camélia, notamos que o programa trouxe implicações importantes no percurso de formação, repercutidos na contribuição para a construção de uma prática docente qualificada na afirmação da identidade e na profissionalização do professor, com base nos aspectos legais da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), entendendo que as mudanças na formação do professor, os planejamentos e os investimentos das iniciativas governamentais expressivamente nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), por meio das políticas públicas educacionais, se aplicaram na formação em nível superior e em programas de aperfeiçoamento.

Bromélia mostrou-se consciente do objetivo do PARFOR quanto ao que ele implicou em sua formação enquanto professora:

[...] Então, surgiu o PARFOR com o objetivo de possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial e preparar o professor para o efetivo exercício da docência (BROMÉLIA, Memorial de Formação).

A formação de professores no país ganhou destaque com a CF de 1988 e com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) em um panorama de incertezas como o baixo índice na qualidade da educação. Defendemos o relato de Bromélia e enfatizamos que a formação oferecida pelo programa objetiva a qualificação dos docentes e do ensino no Brasil, além de buscar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dos profissionais de educação, bem como contribuir para a reflexão sobre a formação de professores. Nesse contexto e fortalecendo ainda mais a declaração da professora Bromélia, atualmente ainda existem no Brasil algumas políticas públicas, planos e/ou

programas de formação de professores ofertados pelo Governo Federal que eram bastantes valorizados e levados a sério nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), e o PARFOR, como fora comentado por Bromélia é apenas um deles, que tem ganhado muito destaque desde sua implementação, firmada/financiada em regime de colaboração entre Governo Federal, estados e municípios com as IES públicas (universidades e faculdades).

Ainda em relação às implicações como pessoa e profissional, a professora Bromélia relata o seguinte em sua narrativa: [...] *percebi após as aulas ministradas que tanto a atuação profissional quanto a minha vida pessoal mudou para melhor, pois tenho um filho e no processo de educação dele pude acompanhar bem de perto (BROMÉLIA, Memorial de Formação)*. Desse modo, concordamos com Oliveira quando ela comenta que “o fato de os professores contarem suas histórias conduz às reflexões e trocas de experiências importantes para a constituição e para o desenvolvimento profissional docente” (OLIVEIRA, 2011, p. 291). Josso (2007) também discute esse tipo de experiência relacionada à condução das reflexões que Oliveira (2011) apresentou:

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular (JOSSO, 2007 p. 414).

A subjetividade que é expressa (pensamento, sensibilidade, imaginação, emoção, amor e uma infinidade de outras coisas) são examinados e confrontados. As reflexões amparadas pelas narrativas da formação de si possibilitam estabelecer a medida das transformações sociais e culturais nas vidas das professoras participantes e de qualquer outro sujeito que se dispunha a produzir uma narrativa, e relacioná-las com o desenvolvimento dos contextos de vida profissional e social. Identificamos essas características na fala da professora Camélia: [...] *meus objetivos nesse curso*

[PARFOR] foram todos alcançados, muita coisa mudou em minha vida (CAMÉLIA, Memorial de Formação).

Na narrativa da professora Margarida, há também marcas de implicações pessoais e profissionais: [...] *durante o curso posso dizer que, a Pedagogia aumentou meus conhecimentos fazendo com que eu me tornasse uma profissional mais capacitada para exercer a profissão com segurança (MARGARIDA, Memorial de Formação).* Assim, observamos que a professora reconhece o importante papel que a formação lhe proporcionou, visto que ela se sente mais capacitada para exercer a docência, reconhecendo também o desenvolvimento da competência profissional. Aprender a ensinar e a ser professor “são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, começando bem antes do momento da formação em cursos de graduação especialmente voltados para esse fim” (TANCREDI, 2009, p. 7). Desse modo, como a própria Margarida mencionou, o curso de Pedagogia aumentou o seu conhecimento e ela já exercia a docência antes mesmo de ingressar no curso.

Ainda dentro desse contexto, Tancredi (2009) sinaliza que há diferença entre aprender a ensinar e aprender a ser professor:

Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa (TANCREDI, 2009, p. 16).

Desta maneira, ser professor, além de saber ensinar, implica em assumir responsabilidades em vários contextos/circunstâncias que envolvem o espaço educacional. Aprender a ser professor e a ensinar converge em eventos que ocorrem ao longo da vida, marcadas por variadas fases da carreira que requerem necessidades formativas próprias.

Já dissemos e reforçamos anteriormente que as histórias de si/narrativas das professoras se entrecruzam e/ou entrelaçam, de acordo com o nosso ponto de vista. Em contrapartida, dialogamos com Oliveira (2011) quando ela afirma:

É importante lembrar que ao mesmo tempo em que uma produção escrita pode ser lida por diferentes pessoas não cabe a ideia de homogeneização dos professores em formação, pois um mesmo

registro escrito gera diferentes significados entre pessoas de um mesmo grupo, pela singularidade das experiências de cada um. As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (OLIVEIRA, 2011, p. 292).

Sendo assim, mesmo que as narrativas de Orquídea, Begônia, Bromélia, Camélia, Margarida, Hortênsia e Violeta se aproximem/entrelacem/entrecruzem, temos que considerar a singularidade nas experiências individuais de cada uma, independente delas serem egressas do mesmo curso. As narrativas apresentaram implicações na contribuição para a constituição de uma prática docente de qualidade que reflete na constituição da identidade docente, que é um *continuum* (MARTINS; ANUNCIATO, 2017), e na profissionalização do docente.

As implicações do curso para a professora Hortênsia foram de âmbito pessoal, profissional e acadêmico, no sentido das experiências e aprendizagens adquiridas, além de ter sido a realização de um sonho.

O PARFOR realizou o meu sonho e de mais 49 pessoas, o curso alcançou todas as minhas expectativas, com excelentes professores que nos proporcionaram trocas de experiências e aprendizagens que melhoraram a cada dia na nossa prática escolar dentro da sala de aula, onde comecei [a] aplicar as teorias explanadas no decorrer do curso. A minha participação durante esses anos cursando Pedagogia foi de suma importância para o meu crescimento profissional. Cada teoria explicada e experiência compartilhada contribuíram cada vez mais com o meu profissionalismo (HORTÊNSIA, Memorial de Formação).

Hortênsia sente-se grata aos professores cujos ensinamentos contribuíram para que ela melhorasse a sua prática pedagógica na sala de aula. Ela atribui ao curso o seu crescimento profissional. As políticas públicas educacionais no contexto do ensino superior (no caso dessa pesquisa, o PARFOR/UESB) e na história da educação pública do país, são marcadas por percursos importantes no que concerne aos avanços e retrocessos em prol de uma educação que ofereça aos sujeitos/cidadãos a qualidade do ensino, de maneira democrática e com acesso permanente no ambiente escolar.

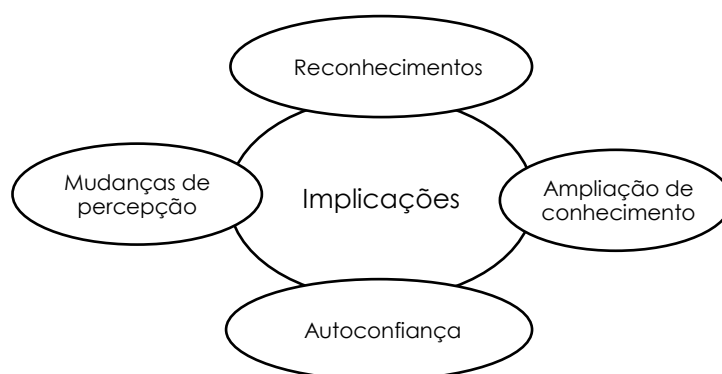
Para a professora Violeta, as implicações foram de ordem pessoal, profissional e também de realização de sonho, tal qual a professora Hortênsia.

[...] os conhecimentos adquiridos no PARFOR me possibilitaram ser quem eu sou [hoje], sem medo de assumir a minha identidade. Tenho mais domínio de mim e não deixo que as opiniões alheias influenciem no meu jeito de ser e de viver. A faculdade é um lugar onde eu sempre sonhei chegar, estranhei muito no início, mais depois fui pegando os macetes e consegui alcançar os objetivos que almejava e hoje vejo que foi um grande desafio e considero-me vitoriosa (VIOLETA, Memorial de Formação).

A subjetividade (GUEDES-PINTO, 2012) expressa no relato da professora Violeta implica em inferirmos que a partir de sua participação no curso ela passou a ter mais autoconfiança, um fator que consideramos positivo junto a uma professora que participou de um curso de formação de professores, razão que nos permite recomendar a continuidade do programa em nível nacional. A escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida (OLIVEIRA, 2011, p. 293).

Dentre os aspectos identificados nas narrativas acerca de implicações como pessoa, no planejamento e na formação, sintetizamos na figura abaixo.

Figura 7 - Implicações



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Em síntese, as implicações consistiram em mudança de percepção como pessoa e no planejamento, reconhecimentos, ampliação de conhecimentos profissionais e autoconfiança.

4.4.2 Atuação Profissional

Nessa seção, falaremos um pouco acerca da subcategoria “Atuação Profissional”, abordada por algumas de nossas professoras participantes em suas narrativas. Para que os professores apreendam os saberes sobre a docência, eles precisam atuar na docência pois não se aprende só ouvindo ou vendo, é necessário agir sobre o ensino para se aprender a ensinar. Sobre esse aspecto, a professora Bromélia relata:

Em outubro de 2007 comecei a trabalhar no (escreve o nome da escola). Iniciei como auxiliar na Educação Infantil. Em 2008 fui professora das disciplinas de Redação, Artes e Relações Humanas da 2ª a 5ª série. Em junho de 2008 tomei posse do cargo de professora concursada no município de (escreve o nome do município). Fui trabalhar no turno vespertino, na (escreve o nome da escola), 1ª série, em seguida lecionei no colégio (escreve o nome do colégio), lá fui professora do Ensino Fundamental I, Iniciei na faculdade (escreve o nome da faculdade) no curso de Letras. Após algum tempo, tive a oportunidade de trabalhar como vice-diretora e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I na mesma instituição. Sempre gostei muito de alfabetizar, trabalhei como coordenadora pedagógica nas escolas do campo, voltei a trabalhar na sede, agora na escola (escreve o nome da escola), exercendo a função de coordenadora pedagógica (BROMÉLIA, Memorial de Formação).

Sobre a atuação profissional expressa no relato da professora Bromélia, obviamente os aprendizados adquiridos na formação obtida pelo PARFOR/UESB foram postos em prática ao longo do seu desenvolvimento profissional. No desenvolvimento da atuação profissional “o primeiro passo refere-se à mobilização dos saberes da experiência profissional somado ao conhecimento ou domínio de uma área e/ou componente curricular específica/o e os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente” (PIMENTA, 2007).

Quanto à professora Violeta, ela relata que já atuava como professora mesmo sem ter a graduação, o que a literatura chama de professor-leigo (PICANÇO, 1986).

Amo ser professora, apesar de só conseguir fazer a minha graduação recentemente, mas já atuava como professora mesmo não sendo graduada. Desde 1994 atuo como professora no município de (escreve o nome do município), só em 2018 consegui realizar um sonho que ficou adormecido por longos anos (VIOLETA, Memorial de Formação).

Tancredi (2009) orienta que quando alguém se insere, na primeira vez, no contexto de uma escola para ensinar intencionalmente certos conhecimentos a determinados alunos, assume para si próprio a tarefa de “ser professor e de ensinar”, mesmo que ele “nem sempre disponha de todos os conhecimentos considerados necessários para desenvolver tal mister e embora nem sempre tenham concluído um curso acadêmico voltado especificamente para o desempenho dessa tarefa” (TANCREDI, 2009, p. 42).

Inferimos que a professora Violeta desenvolvia a docência por meio da formação no antigo magistério, normatizado pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e ancorado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (BRASIL, 1999). A formação de professores em nível médio era uma modalidade de ensino que acontecia na etapa final da educação básica, formando professores, no nível médio, para ensinarem na EI e Anos Iniciais. Segundo a Lei 13.415, de 2017, que modificou a redação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p. 4).

Como podemos observar no relato da professora Violeta, ela atuava na docência desde o ano de 1994 e só em 2018, mais de duas décadas depois, conseguiu realizar o seu sonho de possuir formação em ensino superior, concluindo a licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UESB. Antes da sua participação no

programa, ela atuava na docência, mas não possuía uma formação específica na área. A carreira docente apresenta demandas e concepções que, frequentemente, são desconhecidas. Ainda que elas ocupem diversas dimensões do dia a dia escolar/acadêmico e da trajetória profissional docente, nem sempre são debatidas no âmbito de atuação do professor por variadas razões, porém, esse não é o enfoque de nosso trabalho.

A professora Hortênsia também se posicionou acerca de sua atuação profissional: [...] *sendo assim, já tenho 11 anos [de experiência] em sala de aula e sinto que estou em construção, em fase de aprendizagem (HORTÊNSIA, Memorial de Formação)*. Assim, concordamos com Tancredi quando ela afirma que “a aprendizagem da docência, concebida como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida, desde o ingresso nas instituições escolares como alunos até a aposentadoria, envolve diferentes aspectos (TANCREDI, 2009, p. 41). Em muitos casos, vai além disso, uma vez que muitos professores se aposentam e voltam a trabalhar e participar de eventos, formação, dentre outras atribuições/funções na área educacional.

Hortênsia, com 11 (onze) anos de atuação profissional docente, sente que está em fase de construção e de aprendizagem. O tempo de atuação profissional docente pode favorecer o aperfeiçoamento dos professores quando há comprometimento com o ensino e o interesse em se aprimorar profissionalmente, investindo no próprio sucesso, como reflete a professora Hortênsia, ao relatar o que sente.

4.4.3 Superação e desafios enfrentados

Nas narrativas das professoras, as questões que envolvem a subcategoria “Superação e desafios enfrentados” não foram muito expressivas, uma vez que apenas duas delas fazem menção a esse elemento em seus textos, o que também podemos chamar de eixo.

Promover a superação no espaço escolar é imprescindível para estabelecer laços de afetividade, atitudes e comportamentos otimistas, reafirmando valores e evitando, desta maneira, o isolamento social que leva a outros problemas.

Devo dizer que de todas as realizações, objetivos e planos até aqui sou grata por todas as chances e feliz com a garra e coragem. Tenho deixado todas as barreiras [dificuldades] para trás, lutando diariamente para vencer e chegar à conquista dos planos e sonhos em sala de aula com amor que me move em tudo e qualquer situação (BEGÔNIA, Memorial de Formação).

A narrativa da professora Begônia revela que ela é grata pelas realizações, planos e objetivos conquistados. O amor que a move foi o fator principal para superar, vencer e conquistar seus planos e sonhos, lutando diariamente. O conceito de resiliência (DAY, 2014) estudado na FPOAE/PPGE/UFSCar como já mencionamos explica bastante a subcategoria “Superação e desafios enfrentados”. Existem professores que mantêm, durante suas trajetórias, uma importante resiliência, tornando-se referência de superação para outros professores, tanto pelo que estudam quanto pelo que pesquisam, mas, também, pela dimensão ética e de compromisso que representam.

A professora Margarida, por questões econômicas, não ingressou na faculdade no período que queria:

[...] por questões financeiras, não tive como iniciar uma faculdade, a minha vontade sempre foi atuar na educação, mas percebendo que naquele momento não era possível, comecei a fazer alguns cursos de capacitação como, Educação Inclusiva, Administração Empresarial, entre outros (MARGARIDA, Memorial de Formação).

Vencer essa barreira foi primordial para a atuação profissional da professora Margarida. Como ela mesma relata, sempre teve vontade de atuar como docente, entretanto, antes de entrar num curso de nível superior, fez alguns cursos de curta duração, até que chegou a oportunidade de cursar a licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB. Superar as dificuldades financeiras é uma característica presente na vida de muitos professores dado os baixos salários, principalmente na educação básica e na experiência de professores que desenvolvem a docência enquanto contratados de uma determinada rede e/ou sistema de ensino. Alguns professores da área da educação referem-se a experiências anteriores ao ingresso na universidade, como uma espécie de inspiração, especialmente quando essas vivências são

marcadas por adversidades. Margarida, por exemplo, diz ter participado de cursos específicos que precederam a entrada no universo acadêmico enquanto estudante de licenciatura.

4.4.4 Mudanças ocorridas na carreira profissional

Nesta seção, também de maneira sucinta, descreveremos a subcategoria “Mudanças ocorridas na carreira profissional” a partir do que algumas professoras trouxeram/apresentaram em suas narrativas.

[...] tenho certeza de que tenho contribuído muito para a sociedade com a minha formação no PARFOR no curso de pedagogia e continuarei, pois, acho que ainda tenho muito a contribuir (BEGÔNIA, Memorial de Formação).

Na perspectiva da professora Begônia, após a sua participação na licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UESB, ela “tem contribuído muito para sociedade” com a docência por meio de sua formação. O pensamento de Begônia vai ao encontro do pensamento de Freire (1996) que entende a ação docente como a base de uma boa formação escolar, que colabora para a construção de uma sociedade pensante. Formar docentes na conjuntura atual significa uma análise de cursos, currículos e da própria prática pedagógica, apoiada em pesquisas acerca da realidade, que contemplem a formação do professor e dos estudantes como sujeitos plurais e coletivos que têm muito a contribuir com a sociedade em que vive, como afirma Begônia.

Identificamos características de mudanças ocorridas após a formação no PARFOR/UESB na narrativa da professora Margarida, quando ela diz:

Relembrar a minha trajetória desde o início, passando por vários obstáculos que me fizeram chegar até aqui e poder mostrar e apresentar minhas experiências hoje na docência, é afirmar que a formação de um profissional para a atuação em classe [sala de aula] deixa claro que não são só os processos formativos que nos

colocam à frente daquilo que pensamos, mas o nosso querer e o nosso desempenho é muito importante para assumir o que queremos alcançar profissionalmente (MARGARIDA, Memorial de Formação).

Como toda profissão, a profissão docente também é marcada por algumas dificuldades, principalmente no início da docência como veremos na Categoria 4 - “Desenvolvimento profissional: a docência antes e depois do PARFOR” e na subcategoria “Início da Docência” a partir das constatações observadas nas narrativas das professoras.

Margarida cita que desde o início passou por vários obstáculos e acredita que na ação docente, o desempenho (profissional) é muito importante para assumir o que queremos alcançar profissionalmente. Essas mudanças ocorridas/identificadas no pensamento da professora eclodem/surgem quando ela relembra a sua trajetória de formação. Somado ao que descrevemos, percebemos que a formação e atuação dos professores precisam ser repensadas no que concerne a vários planos: ético, político, teórico, epistemológico e na ação prática do professor.

Uma última mudança observada nas narrativas está relacionada com o desejo de dar continuidade à formação a partir da participação/realização de novos cursos: [...] *futuramente pretendo fazer [cursar] uma pós-graduação [especialização] e um mestrado (HORTÊNSIA, Memorial de Formação).* A meta 15 do PNE, lei que apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam desde a EI até a Pós-Graduação no Brasil, como já abordado brevemente na seção 2.1.1 - Políticas Públicas e PARFOR, aborda a questão da formação de professores:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Posto isso, entendemos que a professora Margarida, assim como as demais professoras, é uma das contempladas no que prescreve a Meta 15 do PNE. De acordo

com o Observatório do PNE¹⁷, no ano de 2020, parcialmente cerca de 86,6% dos professores, o que equivale a 1.895. 486 de docentes, possuíam formação em ensino superior. Uma das estratégias da meta (a 15.9 – Qualificação) é implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014).

A Meta 16 do PNE trata da Formação continuada e pós-graduação de professores. A meta tem o intuito de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De acordo com dados parciais do Observatório do PNE, em 2020, 49,6% dos professores eram pós-graduados. O objetivo 1 da Meta 16 é, até 2024, ter metade dos professores formados na pós-graduação. Desse modo, o objetivo 1 foi praticamente alcançado, mesmo não tendo chegado ao fim a vigência do plano decenal, entretanto a professora Hortênsia ainda não foi contemplada. Também de acordo com estatísticas parciais do Observatório do PNE, cerca de 39,5% dos professores tinham acesso à formação continuada em 2020. O objetivo 1 da Meta 16 é até 2024, ter metade dos professores da Educação Básica formados na Pós-graduação. Sendo assim, a professora Hortênsia ainda não alcançou esse objetivo também, assim como mais da metade de docentes da Educação Básica, com base nos dados do Observatório do PNE coletados a partir do MEC/INEP/Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED)/Censo Escolar.

Entendemos que é essencial que o professor seja valorizado para que não desista de exercer o seu papel, mesmo que complexo, porém, fundamental para que ocorram mudanças e melhorias na sua prática e conseqüentemente na sociedade em que atua, pois, iguais à professora Begônia, muitos professores também têm certeza de que têm contribuído muito para a sociedade em que vive.

A política do MEC acentuada por uma série de cortes orçamentários que atrapalham o desenvolvimento da Educação Básica, a descontinuidade de políticas

¹⁷ Uma plataforma que busca monitorar o Plano Nacional de Educação, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais. Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em 02 de Abr. de 2022.

de formação, reprimem o acesso ao ensino superior e o desenvolvimento das pesquisas e/ou ciência brasileira, e por casos de denúncia de corrupção envolvendo, por exemplo, pedidos de propina em barra de ouro.

Nas universidades públicas a pesquisa científica e a produção de conhecimento salvam vidas; as formações de profissionais em todas as áreas são necessárias ao desenvolvimento do Brasil, à formação de nossas crianças, jovens e adultos, à produção de alimentos e medicamentos, dentre muitas outras coisas; e projetos de extensão com diferentes grupos da população, que vão de Arte e Cultura à preservação ambiental, de geração de renda à solução de problemas industriais. Tudo isso, e muito mais, fica em risco com cortes de recursos para a Educação e a Ciência, comprometendo a vida de estudantes e trabalhadores das universidades, institutos e demais instituições diretamente ligadas à educação do país de um modo geral.

4.5 - O que dizem as flores sobre desenvolvimento profissional: a docência antes e depois do PARFOR

Nesta seção discorreremos acerca da Categoria 4 - “Desenvolvimento Profissional: a docência antes e depois do PARFOR”. Para isso, analisaremos as narrativas das professoras participantes fazendo uma correlação com as subcategorias “Início da Docência”, “Desdobramentos na vida profissional” e “As flores entre saberes e práticas”. Não podemos perder de vista algumas discussões que a literatura traz sobre o conceito de “início da docência” na perspectiva de alguns teóricos da área de formação de professores.

Segundo Marcelo (1999, p. 113), “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. Desse modo, se de um lado o início da docência é importante, podemos entender que de outro lado é um momento difícil, em que o docente vivencia novas atribuições e se depara com diversos desafios, tais como a realização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os alunos e os colegas professores, gestores, coordenação pedagógica, famílias e/ou responsáveis.

Para Tardif (2002, p. 11), o início da docência “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As experiências iniciais vividas pelos docentes em início de carreira têm relação direta sobre a sua vontade de continuar ou não na profissão docente, pelo motivo de que esse é um período marcado por sentimentos variados que desafiam o dia a dia do professor e sua prática docente. Essa etapa também é caracterizada por aprendizagens que possibilitam ao docente a continuidade na profissão. Marcelo (1999) e Tardif (2002) veem o início da docência como um período potencialmente problemático, levando em consideração as implicações que esse ciclo tem para o futuro profissional/professor em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional. Observamos que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor expande o seu estilo pessoal de trabalho (MARCELO 1999; TARDIF 2002).

Considerando o exposto e tomando como base as narrativas das professoras quanto o desenvolvimento profissional e a docência antes e depois do PARFOR, discutiremos na seção seguinte como foi marcado esse tão importante período em suas carreiras profissionais na docência.

4.5.1 Início da Docência

Sobre o início da docência na perspectiva das professoras participantes, iniciamos com o relato da professora Orquídea:

Tive o privilégio de fazer o magistério em 1993, no ano seguinte comecei a trabalhar em uma creche, nos anos consecutivos tive a oportunidade de ensinar em escolas situadas na zona rural, me apaixonei pela escola do campo, voltei a ensinar na sede, mas descobri que o que mais me fascina são as crianças, as pessoas do campo (ORQUÍDEA, Memorial de Formação).

O início de docência da professora Orquídea aconteceu posteriormente à sua saída/conclusão do antigo magistério em 1993 quando no ano seguinte ela iniciou a docência numa creche e teve experiências nos anos seguintes em escolas do campo

e na sede do município respectivamente. Mariano (2006) ao falar sobre a fase de início da docência, declara: “nesta concepção do *continuum*, o início da docência é apenas uma das etapas do processo de formação. Entretanto, é diferenciada das demais, possuindo características próprias”. De acordo com Mariano (2006), esta fase de início da docência pode ser determinada por dois aspectos: o choque de realidade, determinado pelo sentimento de sobrevivência, e o sentimento de descoberta, que estimula a permanência na profissão. A expressão choque de realidade (MARCELO, 2010; HUBERMAN, 1995) foi consagrada por Veenman, em 1984. Para Marcelo (2010) “já se tornou clássico o trabalho desenvolvido por Simon Veenman (1984) que popularizou o conceito de “choque com a realidade” para se referir à situação que muitos docentes atravessam no seu primeiro ano de docência (MARCELO, 2010, p. 29).

Essa característica do choque de realidade pode ser observada no relato da professora Bromélia:

[...] fiz a inscrição para o concurso público na cidade em que moro. Para minha surpresa, passei e comecei a trabalhar em uma escola do campo (escreva o nome da escola e da zona rural). Neste ano (2006) trabalhei com vinte crianças em uma turma multisseriada, do infantil à primeira série. Foi uma experiência marcante em minha vida profissional (BROMÉLIA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

O início da docência da professora Bromélia foi marcado pela experiência em escola do campo/zona rural, na qual ela trabalhou com vinte crianças da EI à antiga primeira série do EF numa sala multisseriada cujas características já falamos em outra seção. Nesse contexto, Marcelo (2009) avalia:

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 2009).

Ao inferirmos que a professora Bromélia iniciou a docência numa sala multisseriada em escola do campo/zona rural, entendemos que foi um período de grande desafio, haja vista que o contexto para ela era desconhecido já que era principiante, sendo que passou no concurso e logo em seguida começou a prática da docência. Bromélia, no entanto, não explicita os conflitos vividos, ela os deixa subentendidos e/ou camuflados.

Consideramos muito importantes também o que aponta Anunciato sobre o processo de início da docência:

Professores iniciantes são exigidos a exibir habilidades e conhecimentos que ainda não foram totalmente desenvolvidos e que demandam diversas aprendizagens que devem ser construídas simultaneamente e em curto período de tempo. Durante os primeiros anos eles têm que realizar várias tarefas, como a socialização no sistema escolar, se apropriar do papel de professor e construir sua identidade profissional. Seu trabalho é influenciado por múltiplas variáveis relacionadas com as suas histórias de vida e de escolarização, as escolas que frequentou, como eram as aulas, a relação professor-aluno, as matérias escolares etc. Além disso, a docência não está descolada do contexto social, das políticas educacionais, do ambiente econômico e social etc. (ANUNCIATO, 2019, p. 2).

Continuando a discussão sobre o início da docência, apossamo-nos da declaração da professora Camélia: [...] *atuando como auxiliar nas escolas do campo passei a ter amor pelas atividades realizadas em sala, cada vez que [quando] eu chegava na escola me dava mais a certeza que era aquilo que eu queria pra mim (Camélia, Memorial de Formação).*

A amorosidade expressa por Camélia é vista por Freire (1996) como um dos saberes fundamentais à docência. Podemos afirmar que ela seja uma das condições de sua realização, entretanto não pode ser entendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos professores e das professoras. Desta maneira, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (Freire, 1996, p.159). “O *amor pelas atividades realizadas em sala*” comentado por Camélia expressa a maneira que o professor tem de genuinamente marcar seu compromisso com os estudantes em sala de aula.

Além do choque de realidade (MARCELO, 2010; HUBERMAN, 1995), outros desafios fazem parte desta etapa como já dissemos: a sobrevivência e a descoberta

(HUBERMAN, 1995; MARIANO, 2006). Para Huberman (1995) é a descoberta que atenua os problemas e/ou dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39) são elementos que proporcionam motivação e contribuem para que os professores em início de docência sobrevivam a esse momento. Conseqüentemente, na medida em que a professora Camélia descobria a profissão docente, ela passou a amar as atividades realizadas em sala e chegava na escola com ainda mais certeza que era aquilo que ela queria para si: a profissão docente.

Quanto a professora Margarida, ela narra o seguinte em relação ao início da docência:

Em março de 2011, fui trabalhar em uma escola do município como assistente de classe. Nessa função atuei nove anos e posso afirmar que foi uma experiência fantástica. Aprendi muitas coisas na área da educação e mesmo como assistente, tive a oportunidade de acompanhar e aprender como trabalhar em sala com crianças nas primeiras séries iniciais e isso para mim foi gratificante, pois sempre trabalhei com prazer e dedicação no que faço (MARGARIDA, Memorial de Formação).

185

Observamos até aqui que as narrativas das professoras Orquídea, Bromélia, Camélia e Margarida se entrecruzam quanto ao aspecto do início da docência, tal qual em relação a outros aspectos já apresentados. Dentre as quatro narrativas, identificamos que apenas Margarida não iniciou a docência em escolas do campo/zona rural. “Amor pelas atividades”, “prazer e dedicação no que faço”, “uma experiência marcante em minha vida profissional” e “me apaixonei pela escola do campo” são expressões presentes em suas falas que se aproximam pelo fato de possuírem características de descoberta.

Já a professora Hortênsia iniciou a docência a partir das oportunidades que ela abraçou na escola na qual estudou como bolsista de um projeto italiano e conseqüentemente recebeu a proposta de estágio remunerado enquanto fazia a faculdade de Economia, sua primeira graduação.

Não pensei duas vezes com uma proposta maravilhosa dessa. Além da oportunidade da faculdade, ele ainda nos proporcionou

um estágio remunerado no (escreve a sigla da escola), para que pudéssemos ter uma renda nesse início tão importante. Comecei a cursar [...] Economia na cidade de (escreve o nome da cidade). Com muita dificuldade fui seguindo em frente em busca do meu objetivo. Eu trabalhava no (escreve a sigla da escola) pela manhã, à tarde eu dava reforço escolar em casa para poder ajudar na minha renda e à noite ia para a faculdade (HORTÊNSIA, Memorial de Formação).

O estágio remunerado de Hortênsia foi na condição de auxiliar de classe, o que marca seu início da docência. A função de uma auxiliar de classe vai muito além do trabalho manual, e como elas mantém contato frequente com os estudantes, em alguns casos até mais que o próprio professor regente, as responsabilidades aumentam e compreendem até mesmo o contexto do auxílio pedagógico, ajudando os alunos em suas atividades de classe, em seus questionamentos/dúvidas em trabalhos escolares e contribuindo para que torne significativo o aprendizado para cada um deles. Além da experiência com professora auxiliar de classe no turno matutino, Hortênsia também dava reforço escolar no turno vespertino e isso também constitui descoberta (HUBERMAN, 1995; MARIANO, 2006) pois o entusiasmo inicial e a exaltação por estar em situação de responsabilidade são características dessa fase e/ou desafio.

4.5.2 Desdobramentos na vida profissional

Abordar questões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente consiste em falar da formação do professor, parte fundamental e que pode repercutir ao longo de todo o processo de desenvolvimento. A subcategoria “Desenvolvimento profissional e desdobramentos na vida profissional” foi observada nas narrativas das professoras Bromélia, Begônia e Margarida. Acerca do conceito de Desenvolvimento Profissional, já falamos numa seção específica no capítulo 2 (dois) desta tese de doutoramento. No relato da professora Bromélia, identificamos sua dedicação por assimilar novas competências em benefício da prática pedagógica:

Aos poucos fui participando das aulas e compreendendo a importância da pedagogia para a aprendizagem das crianças, a cada disciplina ministrada tive a oportunidade de estudar e de comprovar o que tinha estudado pois aplicava no meu trabalho como coordenadora pedagógica. Durante o curso voltei a lecionar na (escreve o nome da creche), grupo de três anos. Lá descobri a minha paixão por ensinar os pequenos através do lúdico e da literatura infantil (BROMÉLIA, Memorial de Formação, Grifos nossos).

Nesse relato, percebemos que a professora Bromélia também teve uma experiência como coordenadora pedagógica e voltou ao exercício da docência numa turma de creche. Ao participar das aulas no curso de Pedagogia, ela assimilava as informações obtidas com o intuito de melhorar a sua prática docente, o que nos remete ao desenvolvimento profissional. Amparados na concepção de desenvolvimento profissional de Marcelo (2009, p. 116) o professor é visto como o indivíduo e profissional que vai sendo formado ao “[...] longo de sua história de vida pessoal, considerando os aspectos familiares, escolares e profissionais”. Ao se referir ao desenvolvimento profissional e processos de mudanças nos docentes, Marcelo (2009) evidencia o papel das crenças na maneira como os professores interpretam e valorizam suas experiências de formação, o que podemos observar quando a professora Bromélia comenta sobre sua participação nas aulas e sobre a importância do curso de Pedagogia.

Em relação a professora Margarida, identificamos que em seu relato ela age com atitude positiva a respeito das dificuldades e/ou problemas profissionais:

[...] o horário de estudos era sempre às sextas-feiras à noite e nos sábados o dia todo, e isso pra gente dona de casa e que trabalha quarenta horas, sem contar que ainda tinha os trabalhos pra fazer e seminários para estudar, era desafiador (MARGARIDA, Memorial de Formação).

Outra característica de desenvolvimento profissional observada no relato de Margarida acima a partir do ponto de vista de Marcelo (2009) é que o professor é compreendido como um indivíduo que aprende de maneira ativa quando está comprometido em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão. No

caso de Margarida, comprometer-se ativamente nas tarefas requeridas pelo curso (seminários, trabalho de conclusão de curso, trabalhos, etc.) foi desafiador como ela mesma aponta.

Além da professora Bromélia, identificamos que a dedicação para buscar novos conhecimentos e adquirir novas competências em benefício da prática pedagógica foi uma característica observada na narrativa da professora Begônia com vistas ao desenvolvimento profissional:

“[...] durante o curso de Pedagogia, surgiu uma pós-graduação em Políticas Públicas na Educação, e com minha formação em Economia, eu não pensei duas vezes em começar mesmo estando muito atarefada, eu decidi me especializar (BEGÔNIA, Memorial de Formação)”.

Ao falarmos da escolarização da professora Begônia, já utilizamos esse trecho que utilizamos aqui também para ilustrar esse processo. Sendo assim, o uso ou não de uma determinada aprendizagem e a maneira como essa será estimulada pelo professor depende, inclusive, de suas crenças, convicções, forma de ver e compreender o mundo e de seu trabalho. Mariano (2009) reconhece ainda que os professores aprendem ao longo do tempo relacionando suas experiências com os conhecimentos resultando em novas experiências.

Identificamos aspectos de desdobramentos na vida profissional nas observações feitas por duas de nossas professoras em suas narrativas a partir de suas participações na licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB e também pelas nossas inferências e considerações contextuais.

As resoluções, legislações e políticas públicas educacionais do Brasil revelam a direção e o desenvolvimento do processo de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Ensino Superior. A CF, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) o PNE (decênio 2014-2024), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e as demais diretrizes educacionais são tentativas de garantir, de maneira fundamentada, a valorização dos professores nas políticas educacionais do governo e a qualidade da educação no Brasil, garantindo a eles profícuos desdobramentos na carreira e/ou vida profissional.

Considerando o contexto exposto acima, a professora Violeta menciona: [...] *hoje me sinto feliz com o curso e tudo o que o PARFOR/UESB me proporcionou. Me sinto mais segura e mais respeitada profissionalmente (VIOLETA, Memorial de Formação).*

Mesmo que a professora Violeta não explicita exatamente o que a faz sentir-se mais segura e mais respeitada profissionalmente, as resoluções, legislações e políticas públicas educacionais apresentadas por nós anteriormente compunham/compõem algumas das principais políticas de valorização dos professores, as quais ressaltam a importância e a indissociabilidade das dimensões da profissão docente, sendo algumas delas objeto de lutas e de debates políticos no decorrer dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), movimentando diferentes segmentos da sociedade civil, apesar das mudanças trazidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, já no atual governo eleito em 2018 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que apontam a entrada fortemente do capital privado e o desmonte dos cursos de licenciatura. Esperamos que com o novo governo Lula essa Resolução seja revogada. Profissionalmente, a professora Violeta sente-se feliz com o curso e tudo aquilo que o PARFOR/UESB lhe proporcionou.

A outra professora que expressou características da subcategoria “Desdobramentos na vida profissional” foi a professora Camélia:

[...] sou grata a Deus pelo privilégio de lecionar como professora amo demais a minha profissão e deixo minha eterna gratidão a todos que colaboraram para esse crescimento [profissional] em minha história (CAMÉLIA, Memorial de Formação).

O sentimento de gratidão demonstrado por Camélia por ter o privilégio de praticar a docência se deve à sua satisfação em poder ter participado do curso ofertado pelo PARFOR/UESB. No relato, ela se mostra eternamente agradecida pelos/as professores/as que contribuíram com o seu desenvolvimento profissional. Na verdade, implicitamente, todas as demais professoras demonstrarem esse sentimento nas entrelinhas de seus relatos.

A valorização dos professores no âmbito da Educação Básica deveria ser uma temática bastante presente no debate educacional em todos os estados brasileiros, dando destaque às políticas educacionais que vêm sendo determinados pelas diferentes dimensões do governo, fundamentadas pelos Planos Municipais de Educação (PME) e pelo PNE. Todas essas ações aqui citadas são pensadas para o melhor desenvolvimento profissional na vida de professores e professoras no país, além do sentimento de amor e gratidão pela docência, causado pelos resultados da efetivação de algumas políticas públicas educacionais, podendo gerar crescimento na carreira/profissão (Camélia) e segurança/respeito profissional (Violeta).

4.5.3 As flores entre saberes e práticas

De modo geral, a relação dos educadores com os saberes que ensinam, componente fundamental da atividade docente e essencial para a configuração da identidade profissional, merece atenção de pesquisadores e pesquisadoras em educação que devem ser voltados para outras características igualmente importantes da atividade educativa, como aspectos relacionados à aprendizagem, a questões culturais, sociais e políticos envolvidos. Nesse contexto, há autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os educadores mobilizam quando ensinam: Schön (1983), Shulman (1996), Tardif (2000; 2002). Esses autores buscam constatar aspectos e características de seus trabalhos, que representam, em nosso entender, contribuições muito significativas.

As professoras foram questionadas quanto as contribuições dos conhecimentos pedagógicos adquiridos nas disciplinas da Licenciatura em Pedagogia PARFOR UESB para as suas práticas pedagógicas, assim como se elas têm aplicado os novos conhecimentos em sala de aula, constituindo assim os saberes e práticas a partir de suas participações no curso. Sobre esse aspecto, a professora Orquídea respondeu o seguinte:

É... penso que toda comunidade escolar ganhou com a minha formação. [...] Sei do meu papel social no processo de aprendizagem de meus alunos... sou orientadora no processo, ensino versus aprendizagem que vai ajudá-los a descobrir suas

habilidades e limitações e saber que cada aluno é único. Então isso requer uma relação personalizada. Então é isso que eu faço. É... a gente, é... passa a compreender mais o ambiente que estamos vivenciando (Orquídea, Entrevista narrativa, grifos nossos).

A professora Orquídea reconhece a importância do seu papel social como educadora e acredita que toda a comunidade escolar ganhou com a sua formação. Outro aspecto importante na fala da professora Orquídea é quando ela afirma que *cada aluno é único* e ela como mediadora do processo de ensino e aprendizagem os ajuda a *descobrir suas habilidades e limitações*. Concordamos com ela pois, toda pessoa, desde criança, apresenta um ritmo próprio no desenvolvimento de sua evolução. Cada estudante tem uma história individual, formada particularmente por uma estrutura biológica, psicossocial e cultural. Isso acontece tanto no ambiente familiar quanto no escolar, como a professora Orquídea menciona e ainda acrescentou que na relação com os estudantes nós passamos a “*compreender mais o ambiente que estamos vivenciando*” (Orquídea, Entrevista narrativa).

Os conhecimentos pedagógicos adquiridos nas disciplinas da Licenciatura em Pedagogia PARFOR UESB também contribuíram para a prática pedagógica da professora Bromélia. Acerca desse aspecto ela apontou:

Contribuem até hoje, porque sempre quando eu tenho alguma dúvida eu volto lá nos textos que eu estudei naquela época e eu digo que a disciplina de Educação Física e a disciplina de Sexualidade contribuiu muito porque eram disciplinas novas que a gente quase que nunca abordava no ensino e hoje trabalhando em creche a gente entende a necessidade de educar e falar sobre sexualidade, falar sobre se cuidar, de se prevenir, de não deixar ninguém tocar no seu corpo, de ajudar nessas partes. E a questão da atividade física na aula de Educação Física que não é simplesmente soltar as crianças para brincar mas sempre tem um porquê de cada coisa... e o porquê de trabalhar com a mão, como fazer coordenação motora ampla e fina. Tudo isso eu aprendi principalmente nessas duas disciplinas (Entrevista narrativa, Bromélia).

Observamos que a professora Bromélia ainda se reporta aos textos teóricos que ela leu/estudou durante o curso e ela enaltece a importância de duas disciplinas

constantes na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR/UESB (Quadro 1): Educação para a Sexualidade e Fundamentos e Metodologia da Educação Física Escolar.

Por se tratar de uma temática de grande relevância na vida da sociedade, observamos que a sexualidade ainda é pouco estudada na Educação Básica, principalmente no que se refere às práticas educativas voltadas para a sexualidade de crianças no ambiente escolar, pois este é um tema assustadoramente associado a preconceitos, tabus e crenças, a exemplo das *Fake News* em torno do “*Kit Gay*”, termo pejorativo como ficaram conhecidos a cartilha “Escola Sem Homofobia” e materiais anexos desenvolvidos em 2010 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). A cartilha foi elaborada com orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC no Governo Lula e orientava professores em atividades de combate à homofobia a ser desenvolvidas pelos alunos.

O “Escola Sem Homofobia” seria uma formação sobre questões de gênero e sexualidade, entretanto foi alvo de críticas de setores conservadores da sociedade e teve a veiculação suspensa pela presidência quando estava pronto para ser impresso em 2011. Ao trabalhar questões sobre sexualidade nas aulas, a professora Bromélia pontuou que entende a necessidade de educar e falar sobre o assunto, falar sobre se cuidar, se prevenir, etc.

É esperado que a educação sexual nas instituições escolares dissemine a sexualidade por meio de uma perspectiva sociocultural, aumentando, dessa maneira, a percepção de mundo do estudante, auxiliando-o a refletir sobre a forma como a sexualidade se apresenta em sua cultura. Se o professor não for preparado e não dispor de informações adequadas, ele poderá transmitir suas crenças e opiniões como verdades incondicionais, não permitindo aos estudantes o protagonismo que se espera para que eles desenvolvam seu conhecimento.

A professora Bromélia também apontou questões acerca dos saberes relacionados à disciplina Educação Física, considerando que a atividade física na aula não é simplesmente soltar as crianças para brincarem. Segundo ela, há sempre um porquê para cada coisa [trabalhada]. Quando Bromélia foi questionada como tem aplicado os novos conhecimentos em sala de aula, respondeu:

Eu tenho buscado metodologias diferenciadas para aplicar na sala de aula. Tanto é que lá na creche onde eu trabalho, eu procuro sempre levar uma novidade para trabalhar.... Alguns conteúdos até são repetitivos, por se tratar de creche a gente tem... pelo menos em linguagem e em matemática são conteúdos mais restritos, mas buscando metodologias lúdicas para facilitar a aprendizagem, tem contribuído muito e as crianças, elas ficam com vontade de, de participar da aula, a gente desperta o interesse, né, para a aprendizagem (Bromélia, Entrevista narrativa).

Ao citar as metodologias diferenciadas e/ou lúdicas, entendemos que se trata de um conjunto de práticas intencionalmente planejadas e avaliadas, ou seja, um currículo, um projeto pedagógico que busca associar experiências e saberes das crianças para incluí-las na cultura, capaz de educá-las para o EF da melhor forma possível. Bromélia afirma que ao buscar metodologias lúdicas, as mesmas facilitam a aprendizagem e contribuem muito para que as crianças fiquem com vontade de participar da aula, despertando ainda mais o interesse. A exploração de objetos e brincadeiras, a linguagem oral e a comunicação, os movimentos corporais, a exploração do ambiente, a identidade e autonomia, assim como a linguagem musical e expressão corporal fazem parte do universo da EI, e, ao serem trabalhados pelos professores, oferecem cuidado, segurança, acolhimento e condições para a progressão subjetiva e intelectual das crianças.

Na percepção da professora Margarida os conteúdos apresentados ao longo das aulas “*foram ricos em conhecimento trazidos pelos professores do curso e de grande importância para a prática docente dos professores na sala de aula*” (Margarida, Entrevista narrativa). Ao ser indagada sobre a prática dos novos conhecimentos em sala de aula, ela afirmou:

Como trabalho com crianças pequenas de dois anos, gosto muito de trabalhar com o lúdico. Trazer um conteúdo de forma que eles possam ter noção do que estar sendo falado naquele momento e para isso acontecer, eu gosto muito de brincadeiras, rodas de conversas, por meio de desenhos criados por eles próprios ou outros meios que podem ser explorados para transmitir esses novos conhecimentos que têm sido muito bons (Margarida, Entrevista narrativa).

Percebemos, no entanto, que a ludicidade mais uma vez é apontada como uma estratégia a ser utilizada com crianças pequenas por meio de instrumentos, sejam brincadeiras, rodas de conversa como cita a professora, o próprio parquinho da unidade escolar, jogos de tabuleiro, jogos de palavras, entre outros, todos de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a ludicidade não deve estar relacionada apenas ao ato de brincar. Sua concepção deve estar relacionada também à espontaneidade, à liberdade e à autonomia.

Sobre a prática dos novos conhecimentos em sala de aula, a professora Camélia apontou:

É... com confiança e responsabilidade pois tenho um papel social no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos como mediadora. Ajudar a descobrir suas limitações e habilidades. Reconheço que troca de informações, planejamento, modificações nos métodos anteriores, valorizar o conhecimento prévio dos alunos, com esse mecanismo posso oferecer mais criatividade às aulas e despertar a atenção dos alunos para algo maior que eles se interessem. Assim, conseguirei uma aprendizagem significativa (Camélia, Entrevista narrativa, grifos nossos).

Quando a professora Camélia cita a questão do seu papel social na vida dos seus alunos ela fala a respeito da função que tem de criar um processo de ensino e aprendizagem ativo, compreendendo as necessidades e também a diversidade do estudante, apontando os caminhos específicos para o desenvolvimento das atitudes.

Outro aspecto muito relevante apontado na fala da professora Camélia se refere aos conhecimentos prévios dos alunos que devem ser valorizados pois possibilitam a relação do estudante com o que será ministrado/ensinado e devem ser aproveitados pelo professor, ao longo de todo o processo. Através desse mecanismo Camélia afirma poder oferecer mais criatividade às aulas e despertar a atenção dos alunos para algo maior que eles se interessem, além de conseguir uma aprendizagem significativa, que pode ocorrer justamente quando uma nova concepção se relaciona com os conhecimentos prévios, em um contexto de relevância para o aluno, apresentado pelo professor.

A compreensão da professora Violeta quanto aos conhecimentos pedagógicos adquiridos nas disciplinas da Licenciatura em Pedagogia PARFOR UESB e se eles

contribuem ou contribuíram para a sua prática pedagógica foram apontadas da seguinte forma:

Sim, contribui, contribui muito, muito mesmo. É muito significativa. Além do que, né, essa contribuição também vem pra mim, pra minha vida pessoal. Eu entendo que hoje também... eu sou outra pessoa, né, eu sinto que, que pra mim fluiu, eu tenho a minha autoestima hoje muito mais elevada do que antes, até porque eu sonhei e realizei esse sonho, né. Chegou um pouco tarde pra mim mas chegou. Graças a Deus hoje sou pedagoga e pedagoga por amor. Então estou muito, muito feliz, contribui muito. É muito significativa pra mim essa contribuição (Violeta, entrevista narrativa).

Além de contribuir para a prática da professora Violeta de forma significativa, ela afirma que o curso contribuiu também para a sua própria vida pessoal e inclusive autoestima, uma vez que a partir de sua participação no curso ela realizou o seu sonho de possuir um curso de nível superior, apesar de ter realizado tardiamente. De maneira afetiva, a professora Violeta afirma ser pedagoga por amor. Freire (1996) já dizia que “não se pode falar de educação sem amor.” Desse modo, a sensação de união que o amor apresenta é um elemento fundamental para uma boa relação em sala de aula, além de contribuir com a maneira com que o aluno se apropria do conteúdo ministrado/apresentado. Sendo assim, compreendemos que se o educador definir uma relação de autoritarismo, os estudantes passarão a ter medo de serem questionadores, de emitirem suas opiniões e apresentarem suas ideias.

Ainda considerando a subcategoria saberes e práticas, questionada sobre como tem aplicado os novos conhecimentos em sala de aula, a professora Violeta respondeu:

É... eu tenho procurado está sempre fazendo aulas que motivam, né, as crianças, aquelas aulas itinerantes com muito diálogo, muito respeito. Então eu penso, eu penso eu, eu tenho certeza que tá dando certo, né. Porque a gente coloca as crianças em uma rodinha de conversa onde ali flui o diálogo e aí abre, a gente abre espaço para os questionamentos deles. Então assim, agrega muito, muito, muito e a gente tá, formando cidadãos, né, onde eles serão questionadores, sem nada de imposição, sem nada de querer ser a detentora do conhecimento. Então eu penso que isso... tá... minhas aulas estão sendo bem ministradas e

favorecendo muito a aprendizagem (Violeta, Entrevista narrativa).

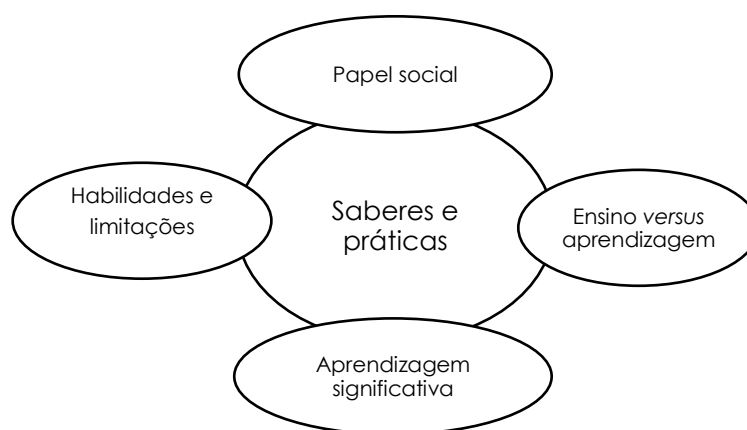
Posto isto, percebemos que a professora Violeta está no caminho certo quando afirma que está sempre procurando realizar aulas motivadoras pois é necessário que esse aspecto seja incentivado constantemente, com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. A motivação dos estudantes da EI é uma tarefa desafiadora, uma vez que eles podem perder o interesse e o foco rapidamente ao longo das aulas. Ao está formando cidadãos, Violeta educa na perspectiva de que eles sejam questionadores, sem nada de imposição, sem nada de querer ser a detentora do conhecimento, convicta de que suas aulas são bem ministradas, favorecendo a aprendizagem de seus alunos.

Na perspectiva dos saberes, podemos perceber em Tardif (2000, 2002), algumas aproximações com Shulman (1986, 1987). Porém, Shulman aprofunda mais a discussão, direcionando mais para as adequações ou transformações que os docentes fazem ao ensinar os conteúdos durante suas práticas, enquanto Tardif, se centraliza mais acerca dos sujeitos em ação, sem fazer menção aos aspectos relacionados aos saberes ensinados.

A docência é, pois, um ofício de saberes. Na perspectiva de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. Esses autores destacam que “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Temos abaixo um compilado dos principais saberes e práticas apontados pelas professoras ao comentarem sobre os conhecimentos pedagógicos adquiridos nas disciplinas e sobre como elas têm aplicado os novos conhecimentos em sala de aula:

Figura 8 - Saberes e práticas



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Como podemos observar, entre outros aspectos apontados, temos na figura acima os principais saberes e práticas na perspectiva das professoras em relação ao curso, sendo:

- *habilidades e limitações (Orquídea)* dos estudantes identificadas quando no processo da prática docente;
- *aprendizagem significativa (Camélia)* dos estudantes quando os professores valorizam os conhecimentos prévios deles durante a prática docente;
- *papel social (Camélia e Orquídea)* do professor no sentido de reconhecer sua importância na vida dos alunos e da sociedade; e
- *Ensino versus aprendizagem (Orquídea)* quando o professor se reconhece como orientador e/ou mediador do processo/conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, reconhecendo-os como *únicos* e estimulando sua formação como cidadãos críticos.

Por fim, entendemos que a compreensão dos saberes envolvendo a prática pedagógica de professores de EI, no nosso caso a partir das narrativas aqui apresentadas, também vem sendo analisados no contexto educacional em geral, com a finalidade de melhor entender como estes profissionais articulam estes saberes no planejamento de suas atividades pedagógicas. Os saberes dos professores sofrem influência de mudanças pessoais, sociais, culturais, políticas, econômicas e podem

interferir direta ou indiretamente na concepção de ensino. A ação docente, ou seja, os saberes e práticas, necessitam constantemente de reflexão, até porque os professores constroem os seus saberes a todo momento.

As narrativas das professoras representaram, portanto, um modo de compreendermos um pouco melhor quais são as implicações do curso de Pedagogia PARFOR na formação e nas práticas didáticas-pedagógicas dessas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social. O relatório de investigação narrativa constitui uma história que o investigador conta a si próprio e aos leitores, ou seja, um argumento construído através da articulação de um conjunto de dados que pretende interpretar retrospectivamente acontecimentos passados, atribuindo-lhes sentido no contexto específico em que decorreram. Para que esta história seja realista, deve incluir evidências e argumentos que apoiem a sua plausibilidade. (Reis, 2008, p. 6-7).

Essa pesquisa, denominada “Narrativas de professoras egressas do PARFOR: o que dizem as flores”, investigou como egressas analisam o PARFOR e os desdobramentos de sua participação no Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional docente. Ela foi realizada com sete professoras, às quais atribuímos nomes de flores em homenagem à professora orientadora desse estudo. Por meio da pesquisa, foi possível observar que as histórias de nossas professoras Orquídea, Bromélia, Begônia, Camélia, Margarida, Hortênsia e Violeta se entrecruzaram e formaram um lindo buquê de flores perfumadas, representado pelas narrativas através dos instrumentos de produção de dados memoriais de formação e entrevistas narrativas que elas nos permitiram conhecer/ler, cujas significações e sentidos foram essenciais para que pudéssemos desenvolver esse trabalho.

A fundamentação teórica foi baseada no diálogo da literatura com dados obtidos por meio de um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde realizamos algumas argumentações e discussões a respeito do tema. Para realizarmos o mapeamento do estado do conhecimento da pesquisa acadêmica brasileira quando relacionada ao PARFOR, adotamos como material de análise vinte e duas pesquisas que foram filtradas pelos descritores “Pedagogia”, “Anos Iniciais”, “Educação Infantil” e “Formação em Serviço” ou “Formação de Professores” ou “Formação Continuada”.

A partir da análise das temáticas das vinte e duas pesquisas, lemos os trabalhos completos e identificamos os que possuíam relação com os conceitos que

pretendíamos investigar, sendo: Formação em Serviço ou Formação Continuada ou Formação de Professores; Profissionalização Docente; Desenvolvimento Profissional; Reflexão; Identidade Docente; Narrativas. Por conseguinte, esses conceitos constituíram o nosso referencial teórico.

Desse modo, no capítulo de fundamentação teórica apresentamos como foram tratados estes conceitos: pela visão dos teóricos que foram utilizados pelos pesquisadores (Ver Quadro 2 e Quadro 3) e pelo diálogo que os mesmos estabelecem com outros autores da área de pesquisa à qual se insere este trabalho. Assim, discutimos os conceitos à medida que analisávamos os resultados do levantamento.

Os dados obtidos por meio das narrativas e as discussões estabelecidas tomando como base os referenciais teóricos, respectivamente, permitiram-nos embrulhar o buquê de rosas e tecer algumas dimensões existentes no estudo, como práticas de formação em serviço ou formação continuada ou formação de professores, profissionalização docente, desenvolvimento profissional, reflexão, identidade docente, narrativas de formação.

As categorias e subcategorias de análise desta pesquisa foram elaboradas a partir do que os dados apresentavam nas narrativas. Dessa forma, na análise de dados, a partir do que foi apontado e /ou revelado, analisamos o seguinte:

- ❖ Categoria “Infância, Escolarização e Família”, tendo como subcategorias “Histórias de vida / Características e influências da família / Lembranças da infância”, “Escolarização”, “Dificuldades enfrentadas” e “Trajetória de vida”;
- ❖ Categoria “Curso de Pedagogia” tendo “Escolha do curso e da profissão”, “Idealização da profissão”, “Oportunidade de cursar o Ensino Superior”, “Motivações para o ingresso no curso” e “Aspectos positivos e negativos observados no curso” como subcategorias;
- ❖ Categoria Implicações do PARFOR que teve como subcategorias as “Implicações (como pessoa, no planejamento, na formação)”, “Atuação Profissional”, “Superação e desafios enfrentados” e “Mudanças ocorridas na carreira profissional”;
- ❖ Categoria “Desenvolvimento Profissional: a docência antes e depois do PARFOR” atrelada às subcategorias “Início da Docência”, “Desdobramentos na vida profissional” e “As flores entre saberes e práticas”.

A partir da análise das categorias e subcategorias, inferimos que, mesmo que as professoras necessitassem conciliar o tempo devido a periodicidade do curso, para dar conta das atividades pessoais e profissionais, elas conceberam o PARFOR/UESB como um importante espaço de estudos, trocas de aprendizagens e reflexões, que servirão tanto para suas vidas pessoais quanto profissionais. Para algumas de nossas professoras, cursar a graduação em Pedagogia foi a realização de um sonho.

Dessa forma, todo o processo da pesquisa e os resultados obtidos permitiram que compreendêssemos como as professoras egressas do PARFOR/UESB, de realidades escolares e/ou escolarização semelhantes, entendem a valorização docente, por meio da política pública de formação docente que elas participaram no curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UESB, no polo de um município do sudoeste baiano.

Assim, algumas reflexões/descrições foram realizadas e fundamentadas nas potencialidades das narrativas produzidas pelas professoras, que se constituíram em fontes elementares para desvelar as histórias de si e/ou formação das professoras egressas do curso.

Por meio de uma proposta de investigação através de pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando narrativas das histórias de formação com os instrumentos entrevista narrativa e memorial de formação de professoras egressas de um curso de licenciatura em Pedagogia, a pesquisa apresenta uma reflexão e compreensão de um pouco mais da formação do pesquisador deste estudo, por meio dos entrelaçamentos das histórias das professoras perscrutadas.

A história de vida do pesquisador se entrelaça com as histórias das professoras, e por meio delas, foi possível encontrar possibilidades de renovação do próprio pesquisador, visto que os instrumentos utilizados na pesquisa, os dados produzidos, o diálogo estabelecido com os dados e a fundamentação teórica que sustentou essa investigação, possibilitaram momentos de reflexão para as professoras e para o pesquisador, caracterizando, assim, momentos de formação.

A leitura e análise das narrativas demonstraram nas vozes das professoras a valorização da teoria no processo de formação de professores como parte da sólida formação teórica, a partir do que elas trazem acerca de desenvolvimento profissional por meio de elementos do início da docência e algumas de suas especificidades, revelando aspectos do processo formativo e algumas de suas necessidades formativas, das implicações, da atuação profissional, da trajetória de vida, superações

e mudanças ocorridas na carreira profissional e desdobramentos na vida profissional. Ficou evidenciado também que algumas das professoras aprendiam o exercício da profissão na medida em que lidavam com a diversidade verificada nas turmas multisseriadas, a partir da heterogeneidade existente.

Nesse contexto, foram apontadas também características da infância e da família, da vida pessoal, social e profissional, da escolarização e do exercício profissional da docência que afirmam a entrada dessas professoras na carreira/profissão docente e como elas foram engendrando seus processos de formação.

As narrativas se mostraram reveladoras das professoras participantes e apresentaram, por meio dos memoriais de formação e da entrevista narrativa, uma significativa fonte formativa, que permite a descrição/análise de perspectivas da formação, identidade docente e práticas pedagógicas. Elas possibilitam que as aprendizagens favoreçam o desenvolvimento profissional, além de dar-lhe direcionamento. Quando utilizadas no processo de reflexão, as narrativas se caracterizam como um importantíssimo instrumento do processo formativo de professores em início da docência, contribuindo para o crescimento intelectual e para a profissionalização docente dos mesmos.

Fizeram parte desse estudo as narrativas escritas, que corroboram com o desenvolvimento profissional, e também as orais, por meio das entrevistas narrativas que foram gravadas no *Google Meet* e devidamente transcritas pelo pesquisador. As narrativas caracterizaram-se, entretanto, como um meio pelo qual as professoras narraram suas aprendizagens e suas experiências pedagógicas da constituição docente, colaborando para despertar nelas sentimentos de valorização, gratidão, reconhecimento profissional, motivação para a continuidade da formação, satisfação, entre outros sentimentos, pois, ao narrarem acerca de si, sentem-se engrandecidas.

Acreditamos que objetivo geral desse trabalho (analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para a formação de professoras egressas de um município do sudoeste baiano) foi respondido de forma bem evidente quando as professoras relatam nas narrativas as implicações do curso como pessoas, na prática e atuação profissional, na identidade docente, na formação, no planejamento e em suas trajetórias, tornando possível entender as concepções e compreensões que as professoras revelaram a partir de

suas participações no PARFOR/UESB e os desdobramentos desta formação em seus desenvolvimentos profissionais.

Foi possível identificar também que algumas professoras mostram como vai se dando o processo de construção da própria identidade docente, independentemente do tempo de atuação/experiência profissional na docência. Desse modo, concordamos com Martins e Anunciato (2017) quando apontam a construção da identidade docente dentro de um *continuum* ao longo da vida e da carreira docente. Constatamos também que as professoras se identificam com o fazer docente e que elas compreendem a importância do planejamento das atividades realizadas.

À vista disso, existe sempre dois contextos inseparáveis em questão: de um lado, o contexto teórico, dos sujeitos do conhecimento, e do outro lado, o contexto prático concreto da realidade social (FREIRE, 1976). Porém, para que esses contextos se concretizem, há a necessidade do diálogo entre esses sujeitos, que, um com o outro, vão desenvolvendo o conhecimento por meio do fazer-saber, palavração, ação-reflexão na perspectiva freiriana.

Julgamos também ter respondido a questão “como egressas analisam o PARFOR e os desdobramentos de sua participação no Curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional docente?” quando, ao analisarmos os dados, as professoras trazem relatos/aspectos sobre a escolha do curso e da profissão, sobre a idealização da profissionalização docente, a oportunidade de cursar o ensino superior e suas motivações, assim como aspectos positivos, negativos e algumas observações sobre lacunas identificadas no curso.

Os resultados apontaram que as professoras idealizavam a profissão docente por meio das brincadeiras de dar aula numa escolinha, imitando outros professores e também por meio da influência dos pais. As principais motivações que levaram as participantes a ingressarem no curso foram melhorar a prática profissional, vontade de cursar uma faculdade e mudanças na carreira profissional; indicaram que os pontos positivos ao participarem do curso foram as aprendizagens adquiridas, o perfil dos professores como profissionais comprometidos, melhorias nas práticas pedagógicas e realização de sonho enquanto concluinte de curso de nível superior. Apontaram que os principais aspectos negativos observados foram a conciliação com o trabalho, com as funções do lar, o cansaço, a periodicidade das aulas e a falta de materiais didáticos e recursos. Indicaram que as implicações consistiram em mudança de percepção como pessoa e no planejamento, reconhecimentos, ampliação de conhecimentos

profissionais e autoconfiança. Os principais saberes e práticas foram o papel social da profissão, aprendizagem significativa, habilidades e limitações e ensino versus aprendizagem.

No início deste trabalho, defendemos a tese de que o PARFOR é uma política pública educacional de formação em serviço que valoriza os professores da Educação Básica e contribui para o processo de formação inicial e continuada, assim como o desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional docente. Tendo em vista os resultados, compreendemos que o PARFOR representa um avanço em relação a formação de professores no país na medida em que valoriza os professores da Educação Básica. Tudo isso identificado por meio das vozes das próprias professoras, quando na produção das narrativas que revelaram testemunhos e marcas do vivido e das análises feitas pelo pesquisador, cujo olhar teve que estar atento às nuances que surgem de cada trajetória e de cada vivência.

Percebemos que os conhecimentos obtidos durante o curso de Pedagogia permitiram que as professoras comparassem teoria e prática e percebessem a teoria presente nas próprias práticas didático-pedagógicas que foram ressignificadas a partir das influências do curso.

A pesquisa estimulou novas reflexões e possibilidades para novos estudos, de forma a pensar que muito ainda é necessário avançar sobre questões relacionadas a formação de professores como possibilidade de produção de novos conhecimentos a serem divulgados.

Os dados apresentados/analísados nos levam a julgar que são efêmeras as nossas certezas sobre os conhecimentos produzidos/adquiridos, uma vez que estão em permanente processo de reconstrução.

Finalizar o processo de escrita de uma tese de doutoramento é uma exigência que faz parte do processo de formação da academia/universidade, sendo necessário definir o local onde será posto o ponto final. Entretanto, este ponto não necessariamente expressa acabamento, uma vez que a pesquisa tende a permanecer na mente e nas ações do pesquisador, por meio das leituras, experiências docentes, pessoais, sociais e culturais, dentre outras.

Ao chegar nesse parágrafo de (in) conclusão, o pesquisador se pega pensando nos momentos de ansiedade, de preocupação com a saúde mental, dos vazios que insistiam em permanecer na mente, na procrastinação que muitas vezes teimava em continuar persuadindo e seduzindo e, principalmente, nos momentos de solidão

vivenciados. Entretanto, a produção de uma tese representa um ato de superação e de resistência frente a todos os sentimentos, dores e decepções vivenciados. Como afirma Vandr  (1994) [...] “ainda fazem da flor seu mais forte refrão”, e é nesse sentido que os próximos passos deverão ser desenhados, planejados, poetizados, sonhados, sempre regados de luta, persistência, resiliência e dedica o em prol de novos sonhos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 97-118.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013, p. 89-123. ISBN 978-972-0-34721-3.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- ALARCÃO. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p 11-42, jul./dez. 1996.
- AMORIM, Ivonete Barreto de. **Entre casulo e asa: diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR/ Ivonete Barreto de Amorim**. – Salvador, 2013. 210 f.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, v. 20, n. 68(ed. esp.), p. 299-309, dez. 1999.
- ANUNCIATO, R. M. M. O início da docência em dois países: reflexões em um fórum online. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019028, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6971>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos (*et al.*). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, FASE, 2003.
- BAHIA. **Projeto Pedagógico institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de profissionais da educação da UESB**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019. Disponível em < <http://prograd.uesb.br/formacao-de-professores/>>. Acesso em 18 fev. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETTO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BOLÍVAR, Antonio. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos.** In: PASSEGUI, M.C. y ABRAHÃO, M.H. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica.* Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 79-109, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. “**¿De nobis ipsis silemus?**”: Epis-temología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.** Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf. Acesso em: 23/03/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 06 de Abri. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações Afirmativas**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/acoes-afirmativas>. Acesso em 18 de Out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC**. Apresentação. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. **Portaria nº 220, de 21 de Dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. Brasília, 2022. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7666#anchor>. Acesso em 02 de Mar de 2022.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 23 DE Mar. de 2022.

208

CAMARGO, A. M. M.; RIBEIRO, M. E. S. **Formação e prática docente no estado do Pará**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. **Os impactos do PARFOR na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/ Ba.** / Elisângela Andrade Moreira Cardoso, 2018. 227f.

CARLOS MARCELO y DENISE VAILLANT. **Desenvolvimento profissional docente**. Madrid: Narcea, 2009.

CARVALHO, Cristina Pereira. **As necessidades e expectativas das professoras estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional**, (dissertação) Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos, 2014.

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

CORSARO, W. **We.re friends, right?: inside kid.s cultures**. Washington, DC: Joseph

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ**, São Paulo, v. 23. n. 1-2, jan./dez. 1997.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais**: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001. 168p.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Chistopher. **A resiliência, os professores e a qualidade da Educação**. In Flores, M A; Coutinho, C. formação e trabalho docente: diversidade e convergências. Santo Tirso, PT, De Facto, 2014.

DEWEY, J. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press. 1997. ISBN 0-684-83631-9.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional**: pensões e (des) continuidades. Educação [en linea]. 2015, 38 (1), 138-146]. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252014>>. Acesso em 02 de Mai. de 2020.

209

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira** / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade** – e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRES, Amanda Caroline Soares. **A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR / Amanda Caroline Soares Freires; [orientação de] Arlete Maria Monte de Camargo. – Belém, 2017.152 f.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. *Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1981. p. 3-6. Disponível em: https://issuu.com/pesquisaalbmemoarias/docs/3___cole_-_resumos Acesso em 03 fev. 2023.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GATTI, B. A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Autores Associados, v.13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica**: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elza Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Alba Lúcia. **Proação formando professores em atuação**: entrecurrículo, experiência e metaformação como referências para uma hermenêutica no campo da formação. / Alba Lúcia Gonçalves. – Salvador, 2013. 137 f.; II.

GORZONI, Sílvia de Paula and DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Caderno de Pesquisa** [online], vol.47, n.166, pp.1396-1413, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf Acesso em: 18 de mar. de 2020.

GUEDES- PINTO, A.L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. Acesso em: outubro de 2019.

GUEDES-PINTO, A. L. (2012). **Memorial de Formação**: Registro de um percurso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. Henry, 2003.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores**. In: Nóvoa, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M.-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, v. 30, n. 3, 14 mar. 2007.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, v. 32, n.2, p. 373- 383, 2006.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo. Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

211

MARCELO, C. La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. In: PERAFÁN G. A.; ADÚRIZ-BRAVO, A. **Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales**. 2. ed., Bogotá: Editorial Nomos, 2005. p. 47-61.

MARCELO, C. M. A. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de toque. In: NÓVOA, a. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 145- 168.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características**. In: Reunião Anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em: 22 de Mar. 2022.

MARTINS, R. M; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982017000100149&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 05 de Out 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v.29, n.2, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204> >. Acesso em 23 abr. 2020.

MOREIRA M. M.; ANUNCIATO, R. M. M; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-164, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526>

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S. l.], n. 41-2, p. p. 207-218, 2007. DOI: 10.14195/1647-8614_41-2_9. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9. Acesso em: 9 ago. 2022.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, A. **A Formação da profissão docente**. In: NÓVOA, Antonio. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 15-33.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: *Os professores e a sua formação*, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: _____ (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-17.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574.

NÓVOA, A. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. António Nóvoa, colaboração de Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Repositório da Universidade de Lisboa - Capítulos de Livros. 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em 18 de mar. de 2020.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. **Narrativas:** contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

OLIVEIRA, Rosa M. M. A. **Narrativas de formação:** aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. *Revista Interações*, ISSN 1646-2335, Vol. 7 n.º 18, 2011. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/70619602.pdf>. Acesso em 02 de Mai. 2020.

OLIVEIRA, Sonia Maria Maia. **O Ensino de ciências naturais nos anos iniciais:** concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia/UFGA / Sonia Maria Maia Oliveira. - 2014.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Folha Informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus).** Disponível em: Acesso em: 29 mar. 2022.

213

PAIM, Ana Verena Freitas. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas:** um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação / Ana Verena Freitas Paim. – 2013. 254 f.

PALHARES, Isabela; **Relatório Políticas Eficientes para Professores;** Realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>. Acesso: em 17 de Mar. 2022.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PEIXOTO, Juraciara Paganella. **Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 23 jun. 2015.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves. **O curso de licenciatura em pedagogia/Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores para a educação básica:** implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz MA / Maria Elinete Gonçalves Pereira. - 2016. 127 f.

PICANÇO, I. S. **Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro.** Em Aberto, Brasília: INEP, ano 5, n. 31, p. 9-12, out./dez. 1986.

PIMENTA, S. G ; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2007.

PIRES, Josilene Moraes Quaresma. **Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarape-Miri / Josilene Moraes Quaresma Pires.** – Belém, 2017. 142 f.

PLACCO, V.M.N.S. **Formação em serviço.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf> >. Acesso em: 11 mar. 2020.

PORTELA, Regina Lúcia dos Santos. **Os mistérios de Clarice: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da Parfor UFBA sobre a formação.** / Regina Lúcia dos Santos Portela. – 2019. 136 f.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação.** In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. Porque escrever é fazer história. São Paulo, Graf. FE, 2005. p. 47-62.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente / -** São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p. - (Coleção UAB-UFSCar).

REALI, A.M.; TANCREDI, R.M.; MIZUKAMI, M.G. **Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes.** Educação e Pesquisa, v.34, n.1; p.77-95, 2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 706-723, dic. 2017. Disponível em <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2458/634> >. Acesso em 22 Mar. 2022.

REIS, P. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acesso em: 11 Abr 2022.

RODRIGUES, Daniela Fernandes. **Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de pedagogia do Parfor**. Daniela Fernandes Rodrigues. – 2017.

RODRIGUES, F.; MOGARRO, M. J. Student teachers' professional identity: a review of research contributions. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 28, 100286, 2019.
ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSA, Patrícia Argôlo. **A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço**. Patrícia Argôlo Rosa. Salvador, 2017. 208 f.

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes**: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores - PARFOR em Várzea do Poço-BA. / Nilcelio Sacramento de Sousa. - Jacobina, 2016. 160 fls.

SALGADO, Thais Moura de Oliveira. **A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/ PARFOR e o ensino de Música**. / Thais Moura de Oliveira Salgado; Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla - Santos: [s.n.], 2013. 203 f.

SANTOS, Jucenilton Alves. **Reflexões sobre a evasão escolar**: uma problemática na educação brasileira. Revista Teias, v. 21, p. 260-270, 2020.

SANTOS, Juliana Gomes. **Narrativas de “professoras” da Educação Infantil**: o processo de (re) significação da profissão a partir da formação em exercício. Campinas – 2013. 189 f.

215

SANTOS, Marcelo Alexandre dos. **Quando os alunos já são professores**: ressentimento, teoria e prática na experiência do Parfor. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – 2017. 257 f.

SARTRE, J. P. **O escritor não é político?** Lisboa: D. Quixote, 1970.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. ISBN 0-465-06874-X.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEI - **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Informações Territórios de Identidade. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes/por/territorio/indicadores/pdf/sudoeste_baiano.pdf. Acesso em 23 Jul. 2021.

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo. **Sem atrair jovens para profissão, Brasil pode ter apagão de 235 mil professores**. São Paulo, 2022. Disponível em <https://www.semesp.org.br/imprensa/sem-atrair-jovens-para-profissao-brasil-pode-ter-apagao-de-235-mil-professores/>. Acesso em 07 Out. 2022.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. ISSN 2237 9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 14 abr. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.** Harvard Educational Review, 57(1), 1987, p. 1-22.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986, p. 4-14.

SILVA, Herodoto Ezequiel Fonseca da. **Correndo terra... Furando mundos: as culturas na escrita de graduandos do PARFOR/Letras no Marajó.** 2019. Xxx f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2019.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006, p. 20-45.

SOUZA, Ilvanete dos Santos de. **A formação inicial em serviço do professor/da professora de matemática: encontros e desencontros.** 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SOUZA, Renato Rocha. **Sistemas de recuperação de informações e mecanismos de busca na web: panorama atual e tendências.** *Perspect. ciênc. inf.* [online]. 2006, vol.11, n.2, pp.161-173. ISSN 1981 - Sistemas de recuperação de informações e mecanismos de busca na web: panorama atual e tendências.

216

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.13, 2000, p.5-24.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, Lena Leticia Braga. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018) / Lena Leticia Braga Teixeira.** — 2018 cx, 110 f.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas.** Curitiba: CRV, 2010.

VAILLANT, Denise. Los docentes em primer plano. Lima: PREAL, 2007.

VANDRÉ, G. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: RGE Discos, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As contribuições da Metodologia do Ensino Superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. *In*: EGGERT, Edla *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 206-217.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VERNI, Domeiver Elias Santiago. **Egressos do programa Parfor e profissionais das escolas em que atuam**: olhares acerca da qualidade da educação infantil. / Domeiver Elias Santiago Verni; Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Angélica Rodrigues Martins. – 2016.

ZANLORENZI, Maria Josélia. **O PARFOR e a formação de professores para a Educação Básica**: o caso do curso de Pedagogia da UEM / Maria Josélia Zanlorenzi. --Presidente Prudente, 2019. 187 p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor**: Ideias e Práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno**: possibilidades e contradições. *In*: Barbosa, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p.35-55.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. *En*. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y PEREIRA, E. M. A. Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras. 1998. p. 207-236.

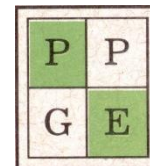
ZEICHNER, K.M. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogía, n. 220, p. 44 - 49, 1993. ISSN 0210-0630.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (DTPP)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO (PPGE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PARFOR): NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DE UM MUNICÍPIO DO
SUDOESTE BAIANO

Eu, **JUCENILTON ALVES DOS SANTOS**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DE UM MUNICÍPIO DO SUDOESTE BAIANO” orientada pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é o documento em que deve constar o detalhamento dos direitos, dos procedimentos, dos riscos e dos benefícios associados à escolha de participar de uma pesquisa. É formulado e apresentado pelo pesquisador. Em decorrência da pandemia de *Covid-19*, você está recebendo este termo assinado e rubricado por mim em PDF via e-mail fornecido pela Secretaria de Educação a qual você está vinculado/a. A decisão de assinar e concordar em participar da pesquisa é sua (como participante de pesquisa ou como representante legal). O registro do consentimento se dá pela assinatura ao final deste documento e assinalando o campo “concordo” ou “não concordo” em participar da pesquisa, logo ao final do termo, devolvendo ao mesmo e-mail como resposta ao remetente.

Quando você é convidado para participar de uma pesquisa, primeiramente o pesquisador responsável tem o dever de lhe fornecer todas as informações sobre os procedimentos que serão

realizados e comprovar que o projeto passou por análise ética e foi devidamente aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa e/ou pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Você foi selecionado (a) por ser profissional que possui vínculo efetivo ou contratual com o sistema municipal de ensino da cidade em que o estudo será realizado, e por ser professor egresso do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

Seguindo a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), através das ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL (2021), a pesquisa será realizada de Forma não presencial, onde o contato pode ser realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa. A entrevista narrativa será realizada através do *Skype* ou *Google Meet* por meio de um link que será enviado individualmente e serão gravadas, sendo da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, assim como fazer o download dos dados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Quanto ao memorial de formação, será desenvolvido em roteiro (via documento Word editável) também enviado individualmente aos e-mails de cada participante, tendo somente como remetente o pesquisador.

Os contatos com você serão realizados por telefone e por e-mail, de forma individual, fornecidos pela Secretaria de Educação.

Este estudo apresenta risco mínimo onde você professor/a participante poderá sentir-se constrangido/a com alguma pergunta ou incomodado/a com o tempo que gastará respondendo a entrevista e/ou memorial de formação. Assim, você terá a garantia de que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à sua saúde, não previsto neste termo de consentimento.

Os resultados desta pesquisa de doutoramento serão publicados de forma anônima em periódicos/revistas especializados/as, congressos, fóruns, seminários e eventos acadêmico-científicos em geral, de tal forma que você, e nenhum outro professor participante, serão identificados. De acordo com o Art. 17 – VI, você terá garantia do acesso aos resultados da pesquisa. (Resolução CNS nº 510/2016).

Você terá do dia 01/12/2021 a 22/12/2021 para desenvolver o memorial de formação, conforme as orientações. A entrevista será realizada em data acordada com cada participante e as respostas às questões da entrevista segundo o roteiro levará trinta minutos em média.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento no TCLE. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras e/ou códigos, nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, visando a não identificação dos participantes.

Sua participação é voluntária e por isso não haverá compensação em dinheiro. Quanto aos benefícios, entendemos que os resultados da pesquisa podem proporcionar a construção de bibliografias e/ou literatura na área de políticas públicas, formação de professores, narrativas e memoriais de formação, podendo ainda servir de fundamentação norteadora de outras pesquisas que poderão surgir futuramente.

Você será ressarcido/a das despesas decorrentes da participação na pesquisa, mesmo sendo uma pesquisa que acontecerá virtualmente (por exemplo, pelo custeio de gastos com dados móveis decorrentes da participação). Informamos que você tem garantido o direito a assistência e a buscar indenização e a reparação de danos resultantes da participação na pesquisa, conforme Art. 19 “§ 2o O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido” (Resolução CNS nº 510/2016).

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas

normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Jucenilton Alves dos Santos

Endereço: Rua Bela Vista Nº 69, Centro, Itiruçu/BA, CEP 45350-000

Contato telefônico: (73) 99193-5708 E-mail: jucenilton@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e por isso, assino abaixo se concordo ou não concordo em participar.

() CONCORDO

() NÃO CONCORDO

221

Local e data: Itiruçu/BA _____ de _____ de 2021.

Jucenilton Alves dos Santos

Nome do Pesquisador

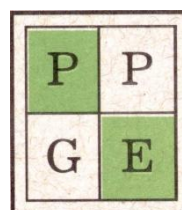
Nome do Participante



Rosa Maria Moraes Anunciato

Orientadora

APÊNDICE B – Carta-Convite



Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais – FPOAE
São Carlos / São Paulo / Brasil

Carta-convite

As narrativas das professoras mostram de que modo a qualidade da/na educação se associa ao trabalho docente como luta pela justiça social, quando procura valorizar e atender à diversidade e à inclusão de todos. Demonstram ainda como esse trabalho desafia as forças históricas e estruturais que condicionam a transformação da educação, procurando os fins democráticos que a educação escolar deve perseguir (Moreira, Anunciato e Viana, 2020).

222

Prezado/a professor/a, espero que esteja bem e com saúde,

É com imensa alegria e satisfação que eu, JUCENILTON ALVES DOS SANTOS, convido você, a participar deste estudo que se vincula ao projeto de pesquisa em andamento intitulado “PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DE UM MUNICÍPIO DO SUDOESTE BAIANO”. Trata-se de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

Você está sendo convidado(a), uma vez que é professor/a egresso/a do curso de Licenciatura em Pedagogia que foi oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e possui vínculo institucional com o Sistema Municipal de Educação através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), em exercício e/ou atuando na Educação Infantil ou Anos Iniciais (Ensino Fundamental).

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizaremos narrativas e memoriais de formação cujo objetivo é analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) para a formação de professoras egressas.

Certo de contar com a sua primorosa participação, solicito que envie-me sua confirmação através de meu número de telefone (73) 991935708 e a partir do primeiro contato, faremos combinados de forma que eu possa apresentar-lhe melhor a proposta e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apreciado pelo Comitê de ética em Pesquisa do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar.

Aguardo seu retorno e em tempo desejo votos de saúde e paz.

Pesquisador: Jucenilton Alves dos Santos

E-mail: jucenilton@gmail.com

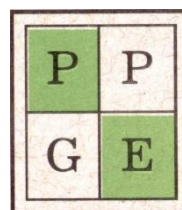
Telefone: (73) 991935708

Orientadora: Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

Referências:

MOREIRA M. M.; ANUNCIATO, R. M. M; VIANA, M. A. P. **Qualidade da/na educação:** narrativas de professoras sobre o trabalho docente. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-164, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526>

APÊNDICE C - ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO



Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais – FPOAE
São Carlos / São Paulo / Brasil

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Prezado/a professor/a, como toda narrativa e/ou texto autobiográfico, o **memorial de formação** é um texto em que o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações consideradas importantes ou interessantes, apresentando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória. Prado e Soligo (2005) apontam que “num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história (...). O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida (p. 58-59)”.

O eixo central do memorial de formação deve referir-se ao processo da sua reflexão sobre o que você aprendeu e as experiências que vivenciou durante o curso de Pedagogia PARFOR UESB, que contribuíram de forma significativa para operar mudanças em você e em sua prática docente.

A produção do memorial de formação poderá demonstrar sua trajetória de formação e exercício docente. Você pode narrar desde o período de escolarização até sua escolha, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia no PARFOR UESB, seguida de justificativa.

OBSERVAÇÃO: (i) *you can follow the route/structure below or the one you consider more convenient.*

1. APRESENTAÇÃO

- onde nasceu e outras informações que deseje compartilhar

2. TRAJETÓRIA COMO ESTUDANTE

- experiências marcantes na educação infantil, anos iniciais, ensino médio, por exemplo

3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- A quanto tempo você leciona? Na educação infantil e/ou anos iniciais?

4. O CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UESB

4.1 As expectativas com a faculdade

O que te motivou a entrar no curso de Pedagogia do PARFOR UESB?

Por que escolheu o curso de Pedagogia PARFOR UESB?

Você sabe qual o objetivo do PARFOR?

4.2 A professora e a aluna universitária

Suas expectativas em relação ao curso foram alcançadas?

Você observou alguma mudança na sua vida pessoal?

Como você descreve a sua participação no curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR UESB?

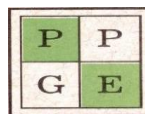
4.3. As implicações do PARFOR para minha prática

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referência

PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação**. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. Porque escrever é fazer história. São Paulo, Graf. FE, 2005. p. 47-62

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais – FPOAE

São Carlos / São Paulo / Brasil

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA DAS PROFESSORAS EGRESSAS - PEDAGOGIA / PARFOR / UESB

Estimada professora, gostaria que você me contasse um pouco sobre as implicações do CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UESB.

Para isso, te convido a responder às seguintes perguntas:

1. Sobre sua participação na Licenciatura em Pedagogia PARFOR UESB, fale um pouco sobre:

- a) os aspectos positivos observados ao participar do curso;
- b) os aspectos negativos observados ao participar do curso;
- c) as lacunas identificadas na formação.

2. Com a conclusão do curso de Pedagogia, o que mudou na sua prática pedagógica?

3. Fale um pouco sobre sua atuação como professor/a:

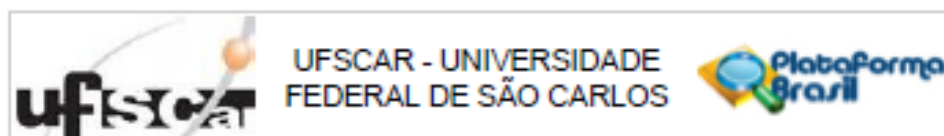
- a) Antes de entrar no PARFOR UESB
- b) Depois que concluiu o curso PARFOR UESB

4. Os conhecimentos pedagógicos adquiridos nas disciplinas da Licenciatura em Pedagogia PARFOR UESB contribuíram ou contribuem para a sua prática pedagógica atualmente?

5. Como você tem aplicado os novos conhecimentos em sala de aula?

ANEXO

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): NARRATIVAS DE PROFESSORES EGRESSOS DE UM MUNICÍPIO DO SUDOESTE BAIANO

Pesquisador: JUCENILTON ALVES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52213221.1.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.129.967

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1829585, de 09/11/2021).

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos como segue:

*Objetivo Primário:

Investigar as implicações do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) para a formação de professores egressos de UM

MUNICÍPIO DO SUDOESTE BAIANO

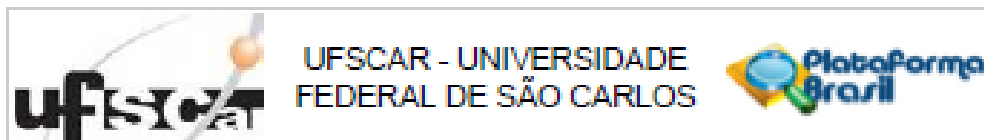
Objetivo Secundário:

- Analisar a partir das narrativas e memoriais de formação dos professores egressos, os significados construídos em torno das motivações para o

Ingresso no curso, identificando os aspectos positivos/negativos ou lacunas da formação vivenciada no PARFOR;

- Analisar narrativas e memoriais de formação de professores egressos de um curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS **CEP:** 13.565-908
Telefone: (16)3351-0685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.126.907

Sudoeste da Bahia ligado ao PARFOR, verificando as mudanças ocorridas e os desdobramentos na vida profissional dos docentes participantes; -
Compreender características de desenvolvimento profissional através de narrativas e memoriais de formação produzidos por professores egressos”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram descritos como segue:

Riscos:

ESTE ESTUDO APRESENTA RISCO MÍNIMO ONDE VOCÊ PROFESSORA PARTICIPANTE PODERÁ SENTIR-SE CONSTRANGIDA COM ALGUMA PERGUNTA OU INCOMODADA COM O TEMPO QUE GASTARÁ RESPONDENDO A ENTREVISTA E/OU MEMORIAL DE FORMAÇÃO. ASSIM, VOCÊ TERÁ A GARANTIA DE QUE O ESTUDO SERÁ SUSPENSO IMEDIATAMENTE AO PERCEBER ALGUM RISCO OU DANO À SUA SAÚDE, NÃO PREVISTO NESTE TERMO DE CONSENTIMENTO. OS RESULTADOS DESTA PESQUISA DE DOUTORAMENTO SERÃO PUBLICADOS DE FORMA ANÔNIMA EM PERIÓDICOS/REVISTAS ESPECIALIZADAS, CONGRESSOS, FÓRUMS, SEMINÁRIOS E EVENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS EM GERAL, DE TAL FORMA QUE VOCÊ, E NENHUM OUTRO PROFESSOR PARTICIPANTE, SERÃO

Benefícios:

Quanto aos benefícios, entendemos que os resultados da pesquisa podem proporcionar a construção de bibliografias e/ou literatura na área de políticas públicas, formação de professores, narrativas e memoriais de formação, podendo ainda servir de fundamentação norteadora de outras pesquisas que poderão surgir futuramente.”

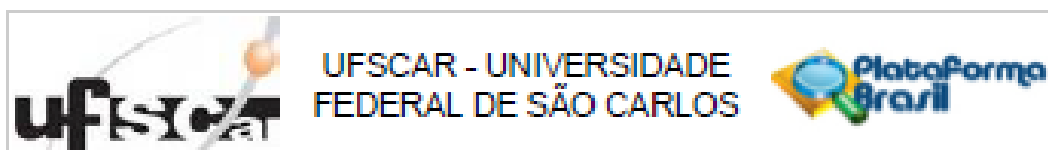
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-908
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3361-0885 E-mail: caphumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.129.907

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 5.065.789, emitido pelo CEP em 27/10/2021. Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelo pesquisador ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

PENDÊNCIA 01 - Procedimentos de coleta de dados

O pesquisador relata que usará como técnica de coleta de dados uma entrevista narrativa e um memorial de formação, no entanto, não explica o que são esses instrumentos, assim como não apresenta quais seriam as questões da referida entrevista. É preciso que as questões da entrevista sejam apresentadas para avaliação deste comitê e o procedimento que será utilizado no memorial seja explicitado para que o

participante faça o seu consentimento com clareza sobre os procedimentos que será submetido, conforme Art. 8º da lei 510/2016. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 02 - entrevista narrativa

Não consta no projeto como será realizada a entrevista narrativa, se presencial ou em plataformas virtuais. Tal informação faz-se relevante para este comitê de ética tendo em vista que as orientações éticas são diferentes para cada situação. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 03 - Cronograma

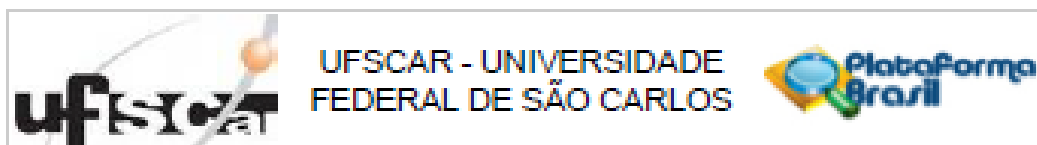
A Etapa "Coleta de dados" foi informada com início e término entre: 01/11/2021 e 18/12/2021. Apesar disso, devido ao parecer pendente, adequar data dessa Etapa e como de etapas seguintes, considerando que a coleta de dados de qualquer pesquisa envolvendo Seres Humanos deve ser posterior à aprovação do Protocolo de Pesquisa pelo CEP. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 04 - Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes

Informar nos campos "Critérios de Inclusão" e "Critérios de Exclusão" da Plataforma quais critérios de inclusão e exclusão serão considerados para recrutamento dos participantes. No TCLE consta redação que pode ser aproveitada neste campo: "profissional que possui vínculo efetivo ou contratual com o sistema

municipal de ensino da cidade de Itiruçu/ BA, cidade onde o estudo será realizado, e por

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-908
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3361-0695 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.129.907

ser professor egresso do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 05 - Orçamento

No campo "Orçamento Financeiro" é necessário discriminar: "Identificação de Orçamento", "Tipo", "Valor em Reais (R\$)". Todo estudo envolve algum investimento, mesmo que mínimo, relacionado, por exemplo, ao deslocamento do/a pesquisador/a, registro de informações (computador, formulário impresso, filmadora), análise dos dados (programa de computador) etc. Lembrando de adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 06 - Convite e recrutamento dos participantes

O pesquisador apresenta a carta de autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Iitruçu, mas não informa como os participantes da pesquisa serão convidados a participar. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 07 - Tempo aproximado para coleta de dados

É preciso adicionar no TCLE e demais documentos deste protocolo a informação sobre o tempo aproximado que o participante levará em cada etapa da coleta de dados, tanto na entrevista como no memorial de formação. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 08 - Garantia de ressarcimento das despesas

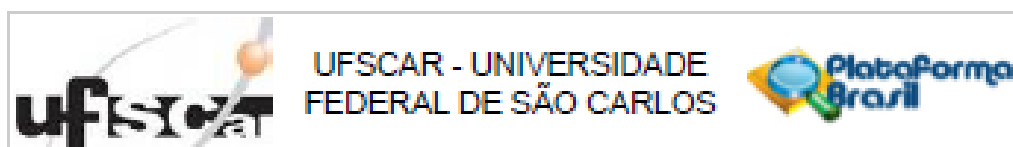
Informar no TCLE sobre a garantia de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, mesmo que a pesquisa aconteça virtualmente (por exemplo, pelo custeio de gastos com dados móveis decorrentes da participação na pesquisa). (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 09 - Indenização e/ou reparação de danos

Informar no TCLE sobre a garantia de indenização e/ou reparação de danos resultantes da participação na pesquisa, conforme Art. 19 "§ 2o O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização." (Resolução CNS nº 510/2016). (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 10 - Riscos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-908
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3261-0695 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.128.807

Os riscos informados no projeto detalhado estão redigidos de forma diferente dos riscos apresentados no TCLE. Solicitamos adequar a redação de modo padronizado dando uniformidade aos documentos. Além disso é preciso informar em todos os documentos quais serão os procedimentos adotados para minimizar os riscos elencados, ou seja, esclarecer as providências e as cautelas que serão adotadas para evitar ou diminuir os riscos, conforme RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 11 - Acesso aos resultados da pesquisa

Informar no TCLE sobre a Garantia de acesso aos resultados da pesquisa. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 12 - Forma de obtenção da anuência

Informar no TCLE como ocorrerá o processo de anuência. (ATENDIDA)

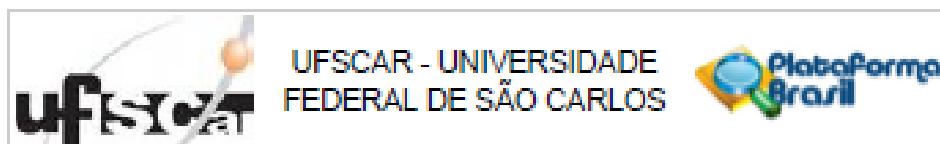
PENDÊNCIA 13 - encontro via google meet

O pesquisador informa no TCLE que acontecerão encontros via plataforma google meet. É preciso informar ao participante se estes encontros serão gravados, assim como quais os procedimentos para armazenamento dos dados. (ATENDIDA)

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. **OBSERVAÇÃO:** Nos documentos encaminhados por Notificação **NÃO DEVE** constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.126/2021

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_F ROJETO_1829585.pdf	09/11/2021 10:32:21		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	09/11/2021 10:31:24	JUCENILTON ALVES DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoJuceniltonAlves.pdf	05/11/2021 19:23:06	JUCENILTON ALVES DOS SANTOS	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TGLE.pdf	05/11/2021 19:21:58	JUCENILTON ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	04/11/2021 20:16:22	JUCENILTON ALVES DOS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao2.pdf	04/11/2021 20:09:54	JUCENILTON ALVES DOS	Aceito
Outros	CartaAutorizacao.PDF	20/09/2021 21:39:07	JUCENILTON ALVES DOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 26 de Novembro de 2021

Assinado por:

Adriana Sanoche Garola de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cephumanos@ufscar.br