



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

REGINA LÚCIA DOS SANTOS PORTELA

OS MISTÉRIOS DE CLARICE: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor UFBA sobre a formação

Salvador
2019

REGINA LÚCIA DOS SANTOS PORTELA

OS MISTÉRIOS DE CLARICE: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor UFBA sobre a formação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof^aDr^a Maria Couto Cunha (orientadora)

Prof^aDr^a Marta Lícia Teles Brito de Jesus (co-orientadora)

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

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. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Couto Cunha.

Coorientadora: Prof^a Dr^a. Marta Lúcia Teles Brito de Jesus.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Professores - Formação. 2. Políticas Públicas em Educação. 3. Educação básica. I. Cunha, Maria Couto. II. Jesus, Marta Lúcia Teles Brito de. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

REGINA LÚCIA DOS SANTOS PORTELA

OS MISTÉRIOS DE CLARICE: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor UFBA sobre a formação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 23 de abril de 2019.

Profª Drª Maria Roseli Gomes Brito de Sá (Examinadora Interna)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Alessandra Santos de Assis (Examinadora externa do Programa)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira (Examinador Externo à Instituição) Doutor
em Educação Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profª Drª Maria Couto Cunha (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profª Drª Marta Lícia Teles Brito de Jesus (Co-orientadora)
Doutora em Educação Pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Decorem a canção e cuidem do som,
Atribuindo a cada palavra um tom;
E de mãos dadas, a bailar com graça,
Afastaremos toda a desgraça.

Titânia

(William Shakespeare - Sonho de uma noite de verão)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais uma etapa de aprendizagens na minha vida, a gratidão é o sentimento que traduz esse momento. Uma palavra feminina que nos lembra graça, um presente agradável.

E foi nesse mundo feminino, onde a educação se faz morada, que eu recebi muitos presentes em forma de professoras amigas.

Amizades tecidas no fio indelével da confiança, respeito e sororidade, no seu sentido mais profundo de união e companheirismo, em que todas as mulheres deveriam bordar.

Gratidão a Uilma, que me ensinou a leveza, a perseverança e o amor pela vida.

À doce pró Maria, que me orientou com ternura, sabedoria e firmeza angelical.

Martinha, minha co-orientadora, tão importante nesse processo, franca e gentil que conseguia me deixar tranquila, mesmo quando fazia questionamentos desconcertantes.

As meninas do Parfor, que me aproximaram da poesia das Clarices.

À Nanci e sua alegria esfuziante, Sílvia com seu humor e tranquilidade, Gil com sua doçura e elegância, Gabi me encantando com sua alegria e amizade juvenis.

Aos colegas do curso, gratidão pela partilha.

À Portela, Maíra, Pedro e Daniel, gratidão pelo incentivo e pelo cuidado. Amor é o que nos define.

PORTELA, Regina Lúcia dos Santos. **OS MISTÉRIOS DE CLARICE**: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor UFBA sobre a formação. 136 f.: il. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender a percepção de professoras sobre a formação docente, a partir de uma política pública educacional situada, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), por entender sua especificidade em formar docentes que atuam na rede pública da educação básica. Buscou-se na primeira turma de professoras egressas do Parfor, no curso de licenciatura de Pedagogia, na UFBA, a percepção sobre essa formação recebida e seus desdobramentos na prática docente aos processos que engendram a formação em si. O levantamento bibliográfico sobre egressos do Parfor, articulado às discussões teóricas sobre a formação docente e os elementos que constituem o profissional docente, apresentou-se como subsídio valioso para compreender a formação docente e sua repercussão na maneira como entendemos a educação hoje. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, amparada na fenomenologia, a entrevista narrativa se inseriu como um elemento fulcral da investigação, entendendo que as professoras egressas, a partir de suas percepções, materializaram-se como protagonistas sociais que, criadoras de saberes legítimos, produzem descrições, entendimentos e análises sobre suas experiências formativas. Concluímos que, visibilizar a voz de professoras sobre como percebem seus processos formativos em articulação às suas práticas, assume a potencialidade reflexiva, caracterizada como uma dimensão da profissão docente, elemento estruturante para se pensar as políticas públicas educacionais sob a ótica de quem as vivencia, evidenciando suas necessidades a partir da própria experiência.

Palavras-chaves: Formação docente. Egressos. Parfor. Narrativas. Profissional reflexivo.

PORTELA, Regina Lúcia dos Santos. **THE MYSTERIES OF CLARICE**: Narratives of teachers from the first group of the Degree in Pedagogy of Parfor UFBA on training. 136 f.: il. 2019. Dissertation (Master degree) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The purpose of this research was to understand the teachers' perception of teacher education, based on an educational public policy, the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor), because it understands it in its specificity to train teachers who work in the public network of basic education. The perception of this training received and its unfolding in the teaching practice to the processes that generate the training itself was sought in the first group of teachers who graduated from Parfor in the degree course of Pedagogy at UFBA. The bibliographical survey on Parfor student, articulating the theoretical discussions about teacher education and its elements that constitute the teaching profession, presented themselves as valuable subsidies to understand teacher education and its repercussion in the way we understand education today. Because it is a qualitative research, based on phenomenology, the narrative interview was inserted as a central element of the investigation, understanding that the egress teachers, from their perceptions, materialized as social protagonists who, creators of legitimate knowledge, produce descriptions, understandings and analyzes about their formative experiences. We conclude that teaching teachers' voice on how they perceive their formative processes in articulation of their practices, assumes the potential reflective, characterized as a dimension of the teaching profession, structural element to think public educational policies from the perspective of those who experience them, evidencing their needs from their own experience.

Key-words: Teacher training. Egresses. Parfor. Narratives. Reflective professional.

SUMÁRIO

1	SOBRE MISTÉRIOS E CLARICES: UMA INTRODUÇÃO	10
2	EM BUSCA DE CLARICE: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	18
2.1	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO BRASIL APÓS A LDB/1996 E O PARFOR	19
2.1.1	Os debates sobre Formação Docente em Serviço	25
2.2	OS EGRESSOS DO PARFOR NAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
2.2.1	O Parfor presencial na UFBA	35
3	VOZES PARA ENTENDER CLARICE: O DEBATE TEÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	37
3.1	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE	37
3.1.1	Elementos constitutivos da profissão docente	45
3.1.2	A formação docente e o profissional reflexivo	51
4	TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ESCUTAR AS CLARICES	56
4.1	CATEGORIAS ANALÍTICAS E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	60
4.1.1	A Entrevista Narrativa	62
4.2	INSTRUMENTOS DE ESCUTA	65
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA NARRATIVA	66
5	OS MISTÉRIOS DAS CLARICES	71
5.1	ENTRE PASSADO E PRESENTE: PROCURANDO NOSSAS CLARICES NA PRIMEIRA TURMA DO PARFOR DA UFBA	71
5.2	OS RETRATOS DE CLARICE	75
5.2.1	Clarice Girassol	75
5.2.2	Clarice Raça	77
5.2.3	Clarice Prometeu	78

5.2.4 Clarice Vitória	80
5.2.5 Clarice Bambu	81
5.3 AS VOZES ECOAM	83
ASPECTOS CONCLUSIVOS	98
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	117
APÊNDICE A – Análise situacional das professoras alunas da primeira turma do Parfor da UFBA durante o período de 2010 – 2013	118
ANEXOS	129
ANEXO I - Análise situacional das professoras egressas da primeira turma do Parfor da UFBA realizada em 2018	130
ANEXO II – Termo de consentimento livre e esclarecido	136

1 SOBRE MISTÉRIOS E CLARICES: UMA INTRODUÇÃO

Entender os processos que contribuem para a formação docente da educação básica implica discutir o trânsito entre o sentido político, social e pessoal das práticas e concepções acerca da profissão docente, pois os professores, ao vivenciar uma formação profissional, já trazem consigo a significação da sua profissão, materializada por ideias e crenças que foram construídas ao longo da cultura em que estão inseridos e que, provavelmente, será reconstruída e atualizada no decorrer da aquisição de outros conhecimentos. Motivo que não se pode dissociar a história dos docentes envolvidos em suas múltiplas causalidades e funcionalidades nos seus processos formativos.

A tentativa de compreender a maneira como os docentes significam as repercussões de programas e cursos de formação, inicial e continuada, que vivenciaram ou estão vivenciando, ao longo de suas vidas e práticas profissionais, tem sido o objeto de investigação de diversos pesquisadores da área da educação. Podemos citar como exemplo dos pesquisadores Bernadete Gatti, que há mais de 50 anos vem se debruçando sobre o tema no cenário brasileiro; do professor português Antonio Nóvoa com produções significativas que dialogam com a constituição do professor e sua formação; dentre outros.

Um dos desafios intimamente relacionados às pesquisas sobre a formação de professores consiste na abordagem de questões que dizem respeito à subjetividade dos docentes. De acordo com Gatti (2003), especificamente em um estudo, que teve como objetivo investigar as condições propícias a mudanças pessoais e profissionais dos professores como resultado de um programa de formação em serviço, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), a partir da análise da oferta de conteúdos e informações presentes nos currículos dos diversos programas e cursos de formação continuada, não é suficiente para o entendimento das mudanças nas práticas dos professores.

A pesquisadora, anteriormente citada, chama a atenção para o fato de que os docentes, além de serem profissionais, são pessoas integradas e referenciadas a grupos sociais; dentro dos quais são gestadas as concepções e modos de ser, que se constituem em representações e valores que vão filtrando os conhecimentos novos que chegam até eles através de experiências formativas, das mais diversas.

É preciso ver os professores não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores, atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 175).

Diante disso, pode-se afirmar que os conhecimentos disponibilizados numa formação adquirem sentido ou não a partir de complexos processos, não apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais. Este fato poderia justificar a necessidade de investir em pesquisas que levem em consideração a carga de subjetividade que precisa fazer parte dos estudos, tal como é concebido nos estudos da Psicologia Social. O campo de pesquisa em política educacional ganha muito quando recebe as contribuições de outras áreas do conhecimento para além das áreas com as quais dialoga mais frequentemente, a exemplo, das ciências políticas, da sociologia e da economia.

Desenvolver uma pesquisa atenta às reflexões desenvolvidas em áreas que tratam das subjetividades ajuda no entendimento sobre os desdobramentos resultantes das políticas educacionais, tanto do ponto de vista individual daqueles envolvidos em tais políticas, como do ponto de vista institucional, no caso dos sistemas de ensino onde os sujeitos pesquisados se encontram inseridos. Deste modo, mesmo não sendo uma pesquisa no campo da Psicologia Social, nem da Sociologia ou Antropologia, e, sim, no campo das políticas públicas e, mais especificamente, no campo da educação, o olhar que pretendemos dar nesta investigação não estará distante destes campos analíticos como subsídio.

Torna-se importante esclarecer que o foco da pesquisa não reside em analisar o Parfor enquanto política de formação de professores e seu impacto na qualidade da educação. O interesse de análise é o de compreender a perspectiva desses professores acerca das mudanças decorridas da experiência como alunos do Parfor, no que diz respeito ao seu processo formativo, às suas práticas pedagógicas e suas vivências nos seus locais de trabalho.

Cabe ressaltar que, autores no campo das políticas educacionais também chamam a atenção para a necessidade de estudos que enfatizem as subjetividades das pessoas envolvidas nos processos de implementação de programas, projetos e ações de quaisquer naturezas. Analisar as políticas educacionais em um dado contexto social significa quebrar a hegemonia das macroanálises de políticas

centradas unicamente no Estado, superando, assim, o unilateralismo e incluindo análises mais complexificadas, que devem considerar também a investigação dos detalhes e dos micro contextos (POWER, 2011).

Nesse sentido, considera-se relevante evidenciar os sujeitos, atores ativos das políticas nas diversas interfaces, buscando, com isso, entender a resposta à essa política, ou seja, como ela está sendo efetivada na vida dos profissionais de educação. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 15):

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Tal entendimento trazido pelas autoras acima citadas, nos leva a pensar a formação docente como um dispositivo que tem como objetivo não só elevar a qualidade da educação básica, pois nas bainhas do discurso oficial, outros caminhos podem ser trilhados que conduzam a refletir sobre como essa formação está repercutindo nos professores e chegando às escolas. Para tanto, é necessário analisar sob uma perspectiva centrada no terreno profissional e pessoal desses profissionais de maneira a “estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 01). As subjetividades dos docentes serão mobilizadas e problematizadas com o intuito de tentar explicar o impacto da formação na vida dos professores depois de formados em nível superior.

Assim, pretendemos, nesta pesquisa, investigar o sentido da formação no âmbito da vida pessoal e profissional de docentes que cursaram a licenciatura em Pedagogia, na primeira turma no contexto da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, iniciada no ano de 2010 e concluída em 2013. Nessa perspectiva, serão colaboradores da pesquisa as professoras egressas da referida turma.

O Parfor faz parte de um dos programas de formação inicial e continuada, presenciais e a distância com vistas à formação, aprimoramento e profissionalização dos professores da Educação Básica. O objetivo é o de elevar ao patamar de nível superior professores que ainda não possuem formação considerada adequada na área em que atuam, visando, com isso, atender a exigência disposta na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, no âmbito da formação docente. Esses cursos passaram a ser ofertados pela UFBA, a partir de 2010, em suas várias unidades de ensino nos cursos de licenciatura.

Cabe ressaltar que, ao assumir o desafio de produzir uma pesquisa ocupando-se de um cenário do qual fizemos parte durante um espaço de tempo, nos colocamos defronte do nosso horizonte pessoal e do que dele trazemos para o processo de construção de conhecimentos, delineando, esta, como uma pesquisa implicada, e não poderia ser diferente, justamente por se tratar de uma pesquisa com aportes da fenomenologia.

Para tanto, buscamos restabelecer o contato com a turma de egressos com o intuito de descobrir os caminhos percorridos pelos professores decorridos seis anos da titulação pelo Parfor, delimitando, assim, o universo de narradores. A reaproximação significou reavivar os vínculos de uma relação de convivência tecida no período em que atuávamos como estagiárias do Parfor e acompanhávamos o curso como estudantes de Pedagogia.

Desta forma, é uma pesquisa com a qual guardamos uma grande identificação com as fontes, nossos colaboradores, o que reforça a ideia de protagonismo dos atores sociais diante de suas experiências, numa dinâmica relacional, que explicita o sentido de pesquisar com o outro. Significa assumir os professores dessa turma como “indivíduos” da pesquisa, que se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes individuais e sociais, e, que, ao revelar suas vivências e desejos evidenciam o pertencimento e a compreensão da realidade em que vivem.

A expectativa é inserir os estudos que visam discutir a formação docente e sua relação na constituição do profissional docente; para tanto alguns teóricos foram acionados para participar da discussão, dos quais destacamos: Nóvoa (1991; 1992; 1995; 2002; 2006; 2009; 2017), Gatti (2003; 2010; 2013; 2014; 2016; 2017), Therrien (1993; 1997), Garcia (1999), Contreras (2002), Tardif (2002; 2013), Vírginio (2009), Flores (2014), Gorzoni e Davis (2017), dentre outros estudiosos e, não menos importantes, que também participaram do debate sobre a formação docente em suas interfaces com políticas públicas educacionais dessa formação e os processos de constituição do profissional reflexivo. Os estudos ofereceram subsídios para, a partir das vozes de professores, reconhecer as percepções que possuem sobre a

formação recebida, ocorrida no âmbito de uma política nacional de formação de professores decorridos seis anos da conclusão do curso.

A proposição da pesquisa, portanto, anunciada no seu título, toma como ponto de partida a intertextualização de um trecho do poema escrito por Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Visão de Clarice Lispector”¹, o qual diz o seguinte:

Clarice,
veio de um mistério, partiu para outro.
Ficamos sem saber a essência do mistério.
Ou o mistério não era essencial,
era Clarice viajando nele. [...]
O que Clarice disse, o que Clarice viveu por nós em forma de história
Em forma de sonho de história
(no meio havia uma barata ou um anjo?)
Não sabemos repetir nem inventar.
São coisas, são jóias particulares de Clarice
Que usamos de empréstimo, ela dona de tudo.

Dispondo do apelo poético como provocação inicial, nos lançamos a debruçar sobre o significado daquilo que caracteriza uma formação docente em nível superior para professores, que já atuavam nas salas de aula da educação básica antes de cursar o Parfor. A inspiração do poema “Visão de Clarice Lispector” nos fez nomear a primeira turma do Parfor Pedagogia da UFBA de Clarices, pelo fato da turma ser composta por esmagadora maioria de mulheres, tendo apenas um homem como aluno, sendo assim, a partir de agora passamos a adotar o critério da maioria para daqui em diante utilizarmos o gênero feminino para chamar cada aluna dessa turma de Clarice.

O desafio posto em revelar “os mistérios de Clarice” implicou em investigar a percepção das professoras sobre sua formação e as possíveis mudanças decorrentes da experiência formativa vivenciada no Parfor, no âmbito pessoal e profissional, buscando evidenciar como elas significaram essas vivências e sua articulação com as aprendizagens pretéritas às proporcionadas no decorrer e depois do curso.

Tornou-se importante seguir por trilhas teóricas e metodológicas que investigassem o sentido da formação nas múltiplas dimensões que envolvem a vida das professoras, sejam estas dimensões de cunho profissional, social e pessoal. A

¹ NOLASCO, Edgar César. Amizades gauches. Revista Cerrados, v. 17, n. 26, 2008. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/download/8360/6356 Acesso em 06 de abril de 2018.

narrativa inseriu-se nesse contexto como um elemento fulcral da investigação, entendendo que as professoras egressas da primeira turma do Parfor da UFBA estão inseridas na categoria de atores sociais que, através das suas experiências sociais, criam saberes legítimos (MACEDO, 2012).

Nessa perspectiva, buscamos compreender, a partir das narrativas das professoras, a percepção que possuem acerca da formação docente a partir da experiência formativa do Parfor, quando participaram, como alunas, tentando identificar o sentido de uma formação para quem já possui a experiência do exercício docente.

Diante do exposto, compreender as repercussões a partir das percepções da formação na vida e carreira de professores tendo como pano de fundo uma política pública de formação, significa tentar entender como as docentes que participaram da pesquisa percebem seus processos de formação e como pensam essa experiência na rotina de suas escolas. Sendo, portanto, uma informação privilegiada e enriquecedora para os estudos no campo da formação de professores.

Estudar esta temática significa caminhar para além da contribuição dos estudos estatísticos, que relacionam o aumento do número de professores de educação básica graduados em nível superior com a melhoria da qualidade do ensino. Ou seja, caminhar nos estudos da repercussão de uma política de formação docente, sob a perspectiva do professor, significa, portanto, lançar outro olhar nos efeitos que essa política proporciona, buscando compreender as mudanças na vida desses professores, seja como pessoa, seja como uma profissional da educação.

Diante disto é que formulamos o problema de pesquisa da seguinte forma: Como as professoras, egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia (Parfor), da Universidade Federal da Bahia, significam a formação recebida no contexto de suas vidas articuladas à dimensão pessoal e profissional?

O desenvolvimento da pesquisa teve como horizonte o alcance do seguinte objetivo geral: Compreender como as professoras, egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia (Parfor) da Universidade Federal da Bahia, percebem o sentido da formação recebida no contexto de suas vidas articuladas à dimensão pessoal e profissional.

Os objetivos específicos tiveram as seguintes formulações:

Conhecer a percepção das professoras sobre a formação recebida no curso do Parfor decorridos seis anos de sua diplomação;

Investigar as possíveis mudanças percebidas por essas professoras no âmbito pessoal e profissional após a conclusão do referido curso;

Identificar nas narrativas das docentes situações que possam demonstrar uma dimensão crítica reflexiva sobre a necessidade e demandas de formação;

Compreender como as professoras se percebem no exercício da sua prática como profissional em decorrência das experiências formativas.

Cabe ressaltar que vivemos uma atualidade em que o cenário é incerto em relação às políticas públicas de formação docente e este fato certamente não pode ser desconsiderado neste trabalho. No entanto, apesar desse dado conjuntural significativo, acreditamos que ele não interferirá no desenvolvimento da pesquisa, pois ela tem uma perspectiva histórica e bem localizada numa experiência já realizada de um grupo de professoras, sendo que o estudo se volta à percepção do fenômeno da formação vivenciada. Queremos, portanto, dar voz às “Clarices” sobre suas experiências, cujo resultado presumimos que faz estender o olhar para os efeitos da política mencionada.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo que neste primeiro apresentamos a nossa proposta, delineando o seu contexto, situando os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos o Parfor enquanto uma formação de professores situada após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), para em seguida desenvolver uma discussão aos estudos da formação em serviço de egressos, para depois referirmos ao Parfor oferecido pela UFBA.

O capítulo terceiro trouxe discussões sobre a formação docente com o objetivo de encontrar pistas sobre o processo de constituição identitária do professor em seus processos formativos. Dimensões como profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e profissional reflexivo contribuem para a discussão teórica em busca da compreensão sobre como os professores percebem os saberes adquiridos na formação docente em articulação às suas práticas nas escolas.

O quarto capítulo, denominado teórico-metodológico, discorre sobre o percurso eleito para conhecer as Clarices. A escolha da Entrevista Narrativa como subsídio de pesquisa qualitativa, que consiste em escutar a voz da pessoa que participa da pesquisa através de seus relatos, potencializando a experiência pessoal, o que possibilita perceber esse sujeito na sua dimensão emocional e social.

No quinto capítulo, apresentamos as vozes das Clarices expressas em suas narrativas. Momento em que foi possível analisar o contexto em que essas professoras se encontravam na dimensão profissional e pessoal, evidenciando suas percepções no que se refere a formação docente ocorrida durante o Parfor.

Os aspectos conclusivos nos conduzem a pensar a experiência formativa como um processo complexo, que se produz na cultura, individual e única da vida de cada pessoa, configurando-se como um fenômeno relacional e interpessoal. A formação docente ocorrida na primeira turma do Parfor da UFBA proporcionou às professoras, agora egressas, uma compreensão sobre a dimensão da formação vivenciada, em que foi possível evidenciar sinais de profissionalidade em direção a reflexividade profissional. O estudo revelou o valor conferido por essas professoras a sua formação em respeito a transformações no âmbito pessoal e profissional, decorrendo para essas Clarices compreensões ressignificadas sobre a profissão docente e o fazer profissional.

2 EM BUSCA DE CLARICE: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Buscar Clarice, metáfora utilizada para designar as professoras que cursaram Licenciatura em Pedagogia na primeira turma do Parfor na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, implicou inicialmente compreender o caráter situado da formação de professores no Brasil, como um processo de construção histórico social perpassando por discussões que dizem respeito às políticas educacionais em nosso país. No entanto, aprofundar em tal perspectiva demandaria resgatar uma trajetória de séculos de história das políticas de formação docente no Brasil, o que configuraria em fugir do objeto central desta pesquisa, que está pautado no contexto das políticas contemporâneas da formação de professores a partir de uma política situada, o Parfor, e que toma como centralidade a percepção das professoras sobre essa formação a partir de suas vivências.

Com vistas a situar o Parfor, propomos neste capítulo lançar um olhar sobre a estruturação da política de formação de professores após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirmando, mais uma vez, que as políticas de formação docente não se configuram como objeto central desta pesquisa. Sua pertinência deve-se ao fato de possibilitar contextualizar os processos formativos do profissional docente no Brasil a partir da LDB de 1996, que passou a exigir a formação docente em nível superior, o que alavancou diversos programas de formação docente a exemplo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), apresentando sua estruturação como política de formação docente.

Em seguida, estabelecemos uma discussão pertinente aos estudos da formação em serviço de egressos em curso de formação, para depois apresentar o Parfor presencial desenvolvido na UFBA.

2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO BRASIL APÓS A LDB/1996 E O PARFOR

Segundo Pimenta (2010), Gatti, Barreto e André (2011), o percurso das políticas de formação dos professores para a educação básica tem sido permeado de descontinuidades, incertezas e de múltiplos posicionamentos por parte dos educadores, planejadores, técnicos e políticos em relação aos modelos de cursos e a concepção de formação.

Saviani (2006) contribui com a perspectiva desta análise, ao traçar a trajetória da formação de professores nos séculos XIX e XX no Brasil, revelando a falta de preocupação por parte do Estado com a formação docente. O qual é justificado por Gatti (2014), ao observar que o problema da formação docente no Brasil é histórico, pois advém de uma escolarização tardia, em que crianças e jovens de classes sociais desassistidas pouco acessavam a escola, refluindo, por consequência, nas políticas educacionais que não possuíam por centralidade a formação de professores qualificados em atendimento a esse segmento.

De acordo com Paiva (2006), as lutas políticas pelo reconhecimento social dos diferentes segmentos da sociedade no período de abertura política, pós ditadura militar, instalada em 1964, passaram a demandar para as políticas públicas ações voltadas à garantia dos direitos e, mais especificamente, da educação, consagrada como um direito subjetivo e inalienável das pessoas, que deveria ter por princípio sua oferta democrática com qualidade. Essas reivindicações vieram tensionar as políticas educacionais no que dizia respeito à democratização de acesso e oferta com qualidade. Tais exigências envolviam no seu bojo questões relativas a currículos escolares e sua relação com a formação de professores e seu trabalho docente.

É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, que a formação em nível superior passa a ser exigida como requisito para atuação do professor na educação básica. Ainda que, para essa mesma LDB, os educadores formados em nível médio na modalidade normal continuassem habilitados a lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, revelando, portanto, uma questão a ser resolvida. No entanto, a resposta residia na própria LDB no seu Título IX, art. 87, parágrafo 4º, ao determinar que, até o final da

Década da Educação, contada a partir do ano de 1997, ou seja, até 2007, somente seriam admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A partir daí algumas ações no cenário da formação de professores foram implementadas com o intuito de atender não só o exigido na Lei, como também visando a articular ações através de uma Política Nacional de Formação para Professores da Educação Básica, em que se buscasse superar a “dispersão e fragmentação das políticas docentes” instituídas até então (MACHADO, 2014, p. 27).

Tais medidas foram iniciadas a partir do Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que trouxe como novidade contemplar os profissionais da Educação infantil e anos iniciais com a formação em nível superior, alcançando, assim, os professores com formação em nível médio que atuavam na rede pública de ensino. Segundo dados do MEC², o Brasil possuía nesse período de 1999 um quantitativo de 2.145.196 professores da educação básica³ distribuídos em todo território nacional. Desse quantitativo, 807.053 estavam alocados no ensino fundamental e desse universo 67,1% dos professores não possuíam a formação em nível superior.

Cabe aqui destacar, que após a promulgação da LDB a principal forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica passou a ser realizada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estabelecido pela Lei nº 9.424/1996, e regulamentado pelo Decreto nº 2.264/1997, visando, com isso, garantir, além das despesas comuns de manutenção e desenvolvimento do ensino nessa etapa da escolaridade, o respaldo legal para o financiamento de cursos de formação de professores em serviço.

Programas emergenciais de qualificação passaram a ser criados pelo governo a partir de 1999 para atender não só os professores, como também gestores que se encontravam em serviço e necessitavam de uma formação específica, a exemplo do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão-2001), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

² Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1999/basica/SINOPSE_1999.pdf
Acesso em 12 de dezembro de 2017.

³ Compreendiam a Creche, Pré Escola, Classe de Alfabetização (menos de 4 a mais de 9 anos), Ensino Fundamental ou Ensino Regular (1ª a 8ª série), Ensino Médio e Médio Profissionalizante, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (Supletivo).

(CONSED); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I - 2001), em parceria com o Banco Mundial, sendo que esse curso destinava-se a professores das séries iniciais; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2003), dirigida exclusivamente a formação continuada de professores da educação infantil e do ensino fundamental; Programa Gestar II (2004), curso de formação continuada destinado aos professores dos anos finais do ensino fundamental nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Com base no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), foi implantado o ProInfantil (2005), curso em nível médio, semipresencial, na modalidade Normal, destinado a professores leigos (aqueles que não possuíam o requisito mínimo legal para o exercício docente) que atuavam em creches e pré-escolas da rede pública, instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais; Pró Letramento (2005), destinado aos docentes dos anos iniciais e que teve como objetivo preparar os professores para ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos com a inserção das crianças de seis anos; Programa Pró Licenciatura (2006), destinado a professores em serviço sem formação em nível superior ou atuando fora da área de sua formação na modalidade a distância; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO, 2009), curso de formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, dentre inúmeros programas e projetos de intervenção em colaboração com os poderes públicos municipais ou estaduais, visando à capacitação de educadores.

Esses programas de qualificação esboçavam, segundo Gatti, Barreto e André (2011), uma política nacional de formação docente em direção a um Sistema Nacional de Educação sob a responsabilidade do poder público. Nessa direção é que foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/2006, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada a professores através da modalidade de Educação a Distância (EaD), caracterizada como um sistema de colaboração entre a União e entes federados, integrado por Instituições Públicas do Ensino Superior (IPES), secretarias dos estados e dos municípios no atendimento aos professores que atuavam na educação básica.

O Ministério da Educação (MEC) alterou a estrutura da Capes pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, acrescentando a responsabilidade de coordenar e estruturar o sistema nacional de formação de

professores além das que já possuía referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Assim é que foi instituído, a partir de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em caráter emergencial, destinado à formação de professores em serviço da rede pública da educação básica que ainda não possuíam a licenciatura plena ou cuja atuação se dava em área distinta da sua formação inicial. Definindo-se como uma política de Estado centrada na formação docente para todas as etapas da educação básica em atendimento às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009. Suas diretrizes foram pautadas no Decreto nº 6.094/2007, que dispunha sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Para alcançar seus objetivos, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação estabeleceu um conjunto de ações, dentre elas a criação, através da Portaria nº 883/2009, das diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - órgãos colegiados representados pelas três instâncias do governo; como também representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); das Instituições Públicas de Ensino Superior; além de representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). E, quando houvesse, representantes do Fórum das Licenciaturas das Instituições Públicas de Ensino Superior, estabelecendo como finalidade desses Fóruns Estaduais a de elaborar e acompanhar no diagnóstico e identificação das necessidades concernentes a formação docente das redes públicas em seu respectivo Estado.

O Parfor foi implantado em regime de colaboração entre a Capes⁴ (que passou a receber a função de coordenar todo o processo e avaliar a qualidade do atendimento nos estados, municípios e no Distrito Federal, responsáveis em apresentar sua demanda a Capes) e as IPES na oferta de turmas nos cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica destinados para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, que não possuíam formação superior ou

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/13829-veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire> Acesso em 18 de jan 2017

apresentavam o interesse em cursar a licenciatura na etapa/disciplina em que atuavam em sala de aula, ou em área distinta da sua formação inicial. Os requisitos exigidos para os professores participarem da formação eram de que eles estivessem há pelo menos três anos no exercício da docência na rede pública da educação básica.

A oferta anual do Parfor passou a ser divulgada na Plataforma Freire, um site do Ministério da Educação criado inicialmente para gerenciar o Parfor no cadastro e inscrição de professores, como também na validação das inscrições realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal; cabendo às IPES a efetivação das matrículas em suas unidades, como também pela formação desses professores na oferta das licenciaturas.

A capilaridade do programa pode ser evidenciada na tabela que segue, onde está explícito que até o ano de 2014 foram contempladas as cinco regiões do Brasil, sendo que a região Norte e Nordeste apresentaram o maior número de professores matriculados.

Tabela 1. Número de matriculados no Parfor, por região e situação de matrícula. 2009-2014

Região	Cursando	Desvinculados	Formados	Matriculados
Centro-Oeste	808	356	149	1.316
Norte	29.104	4.278	4.813	38.994
Nordeste	17.427	7.215	5.414	30.110
Sul	2.187	1.979	1.424	5.736
Sudeste	1.482	979	303	2.904
Total	51.008	14.607	12.103	79.060

Fonte: MEC/Plataforma Freire

Considerando esta capilaridade do Parfor, pudemos constatar, pelo Censo escolar de 2016, que ainda existe um número expressivo de profissionais da

educação básica que necessitam ser contemplados com a formação em nível superior, pois, segundo notas estatísticas do Censo Escolar (2017)⁵, do total de 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira, 350.982, ou seja, 16%, ainda atuavam sem o nível superior naquele ano.

Segundo dados da Capes, até o ano de 2017 foram concluídas, em todo território nacional, 2.315 turmas do Parfor presencial, formando 44.843 professores ao passo que 588 turmas ainda estariam em andamento no ano de 2018. A capilaridade do programa pode ser explicitada no alcance dos 3.300 municípios do total de 5.570 que o Brasil possui, como podemos observar a seguir:

Tabela 2. Dados numéricos do Parfor, período 2009-2018

Turmas implantadas até 2016	2.903
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: MEC/Plataforma Freire em dez de 2018

Cabe aqui ressaltar que, mesmo decorridos nove anos de implantação do Parfor, algumas regiões do Brasil como as regiões norte e nordeste, com dados de 2017, ainda concentram o percentual mais expressivo do contingente de professores que não possuem a formação inicial em nível de graduação. O que equivale a dizer

⁵ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 24 de Jun. de 2017.

que 11% de professores dessas regiões necessitam obter a titulação de nível superior⁶.

Com o intuito de contemplar a demanda expressa em cumprir ao determinado pela LDB, é que o MEC, em meados de 2015, definiu, através da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em atendimento não só aos cursos de primeira e segunda licenciatura, como também formação continuada.

Cabe ressaltar, que a “nova” Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica ratificou as concepções contidas no Decreto 6.755 de 2009, em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), expressa na sua meta 15: “Todos os professores e professoras da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2024”. No que foi reforçado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, em seu Art. 8º, parágrafo II, ao “assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada a professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na sua área de atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino” (BRASIL, 2016).

2.1.1 Os debates sobre Formação Docente em Serviço

Observamos que, desde a LDB de 1996, a questão da formação docente sempre esteve em discussão, movida por ações institucionais que evidenciam os múltiplos desafios que estão subjacentes à formação de professores. De acordo com Brzezinski (2017), os cursos emergenciais do Parfor vieram resgatar uma dívida histórica das políticas de formação não assumidas pelo Estado, o que, no nosso entendimento, configura-se um campo imbricado para estudiosos e pesquisadores nas discussões sobre a estreita relação entre a qualidade da educação e a qualificação dos profissionais que atuam na realidade da escola pública.

No que diz respeito ao Parfor especificamente, pode-se constatar, - através de relatório elaborado a partir de avaliação realizada em alguns estados brasileiros a

⁶Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/PARFOR/> Acesso em 27 de jun de 2017

pedido da Secretaria de Educação Básica (SEB) em acordo de cooperação com a UNESCO (CAPES-UNESCO. 2010) - o reconhecimento das potencialidades desse programa ao possibilitar, em rede nacional, o nivelamento da formação exigido pela legislação.

No entanto, alguns desafios a serem superados foram apontados pelo referido relatório e, que, segundo o mesmo, são comuns a maioria dos cursos ofertados no território nacional. Podemos citar como exemplos: a falta de clareza condizente à gestão financeira dos recursos, como também nos seus aspectos administrativos; a questão das responsabilidades a serem compartilhadas pelas instituições envolvidas, que também foram evidenciadas como um fator a ser superado, associado à necessidade de uma comunicação mais efetiva entre essas entidades na definição de papéis e demandas.

Sem falar nos currículos que necessitam ser melhor equacionados com ênfase na licenciatura e não no bacharelado, em atendimento ao perfil dos professores-alunos, já que as IPES optaram, em sua maioria, por um currículo similar aos dos seus cursos regulares, diferindo na carga horária total (que se apresenta reduzida), como também o tempo para sua conclusão em três anos, suprimindo alguns componentes.

Outro fator evidenciado diz respeito à preparação ou seleção de professores formadores para uma visão mais concreta sobre a educação básica relativa aos seus objetivos; o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas também foram evidenciados; além da necessidade de evitar desistências (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Configurado como um curso na modalidade presencial com formato modular, tal configuração vem permitindo que o professor participe do curso e continue suas atividades profissionais. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à natureza dessa formação, considerando que seus participantes já possuem a experiência profissional, cabendo aqui uma discussão sobre a especificidade da natureza do Parfor, se é uma formação inicial ou uma formação continuada.

A formação continuada, entendida como um momento de aprimoramento contínuo no âmbito da prática profissional, é mobilizada a partir das dificuldades identificadas no fazer docente. Ofertadas após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério, esta formação pode ser apresentada em variados contextos e ambientes, desde que ofereça informação, reflexão, discussão e trocas que

favoreçam o aprimoramento profissional, como por exemplo, em cursos de extensão, especialização, pós-graduação, presencial ou a distância, dentre outros.

No entanto, convém registrar que diversas políticas públicas de formação abrigam-se no guarda-chuva da educação continuada (GATTI, 2003), forjadas pelo discurso da atualização e da necessidade de qualificação, mas que na verdade trata-se, na maioria das vezes, de formação suplementar em socorro às formações pré-serviço precárias e não especificamente de atualização e aprofundamentos, alterando assim o seu propósito inicial.

As iniciativas de formação continuada tem se tornado ainda mais complexas, pois, segundo Gatti, Barreto e André (2011), vêm sendo implementadas a partir do final do século XX, como cursos especiais de formação em nível médio ou superior para atender professores nas redes municipais e estaduais de educação básica, que não possuíam a titulação adequada para sua atuação profissional (como é o caso do Parfor). Configurando, assim, esse tipo de formação como continuada, por ser ofertada em serviço, mas, na realidade, pode-se dizer que trata-se de uma formação complementar para professores em exercício com especificidades bem definidas.

Em relação a esse formato, alguns analistas como Gatti, Barreto e André (2011), Gatti (2016) e Brzezinski (2017), o consideram descontextualizado com a realidade dos professores que participam como alunos do Parfor. A exemplo de Bernadete Gatti, Barreto e André em diagnóstico realizado em 2011, em que sinalizaram a necessidade de uma concepção de ensino mais integradora do curso em oposição ao formato modular de conteúdos fracionados, que, segundo as autoras, “segmentam conhecimentos e práticas”. Outra estudiosa que também apresenta os desafios do Parfor é Iria Brzezinski (2017), em trabalho encomendado para o GT08 da 38ª Reunião Nacional da ANPEd, no âmbito do Parfor, indicando alguns resultados de sua pesquisa ao constatar que,

[...] - a realização de cursos emergenciais como parte das políticas de formação de professores são soluções transitórias, porém importantes para a educação básica alcançar a qualidade referenciada no social. Esses cursos não devem ser realizados em curto prazo, tampouco transformar-se em cursos regulares nas instituições formadoras;

- os fundamentos teóricos dos cursos necessitam articular-se com o projeto sócio histórico da educação brasileira, com a formação para o trabalho firmada em bases ontológicas, humanistas e praxiológicas;

- a fragilidade do regime de colaboração e a tardia divulgação dos dados pelo instituído, que dificultam o acompanhamento de egressos, devem ser superadas (BRZEZINSKI, 2017, p.17).

As discussões acerca do Parfor apresentam-no como uma política educacional verticalizada, que desconsidera as interferências de ordem pessoal, cultural, social, política e econômica que envolvem esses professores. As considerações apresentadas por Gatti, Barreto e André (2011) e Brzezinski (2017), evidenciam os múltiplos fatores institucionais e subjetivos que perpassam uma formação da natureza do Parfor como uma política pública de formação de professores. Nos faz perceber a importância de entender como o professor vem respondendo a essas formações, o que significa, antes de tudo, ouvir as reais necessidades desses professores e a concepção que fazem acerca do Parfor, a repercussão dessa formação em suas vidas e como analisam suas práticas no ambiente escolar em que atuam depois dela.

Nessa perspectiva é que entendemos a complexidade que envolve a formação docente para além da responsabilização do professor, o que torna, portanto, imprescindível considerar a voz dos sujeitos em relação aos objetivos e resultados dessas políticas de formação diante dos contextos em que estão inseridas as políticas educacionais no Brasil. Nesse sentido, buscar nos egressos as respostas relativas ao que significou o Parfor enquanto formação docente para suas vidas.

Miranda, Pazello e Lima (2015), em pesquisa realizada⁷, apontam a importante função exercida pelos egressos no diálogo entre a Universidade e a Sociedade, pois, através de suas avaliações sobre os cursos que concluíram, se torna possível redirecionar os currículos em atendimento às demandas sociais emergentes. Meira e Kurcgant (2009) também colaboram com esse pensamento:

O egresso da graduação enfrenta, no seu cotidiano, situações complexas que o levam a confrontar as competências desenvolvidas durante o curso com as requeridas no exercício profissional. Tal vivência permite-lhe avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso e resgatar aspectos intervenientes desse processo (MEIRA e KURCGANT, 2009, p. 482).

⁷ A pesquisa foi feita sobre a inserção dos alunos egressos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP de Ribeirão Preto no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Coelho e Oliveira (2012), citados por Miranda, Pazello e Lima (2015), reconhecem que houve uma preocupação tardia por parte do governo brasileiro em acompanhar os egressos, já que só a partir de 2004 é que foi instituído pelo MEC o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), buscando, com isso, contemplar de forma integrada a avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sendo que uma das dimensões analisadas pelo SINAES refere-se justamente à política de atendimento a estudantes e egressos (MIRANDA, PAZELLO e LIMA, 2015).

Miranda, Pazello e Lima (2015), ao apresentar pesquisas realizadas sobre os processos avaliativos em países da União Europeia, assinalaram que as avaliações naquele contexto contemplam os diplomados, seus familiares e empregadores, visando obter informações que possibilitem modificar ou até mesmo ajustar os conteúdos curriculares em articulação com o emprego, ou até mesmo, como é o caso de Portugal, a partir das informações, desenvolver estudos e reflexões sobre o papel social da Universidade (MIRANDA, PAZELLO e LIMA, 2015).

Em que pese a avaliação dos egressos se configurar como um dos segmentos contemplados pelo SINAES, Meira e Kurcgnant (2009), já citados, em revisão de literatura realizada quando efetuada pesquisa sobre avaliação institucional desenvolvida no Brasil, em que teve como indicador a perspectiva do egresso de graduação no seu processo formativo, apontam as poucas referências encontradas que evidenciam a percepção de egressos como indicador de avaliação institucional. Considerando, que, alguns estudos estejam em andamento em Instituições de Educação Superior (IES), que apontam para essa perspectiva.

2.2 OS EGRESSOS DO PARFOR NAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando aproximamos esses estudos à realidade do Parfor, percebemos que eles também chamam a atenção para a especificidade da demanda para os seus cursos. Assim é que Souza (2015), por exemplo, vai nos apontar que a questão dos egressos do Parfor ainda se apresenta em território carregado de polissemia, justamente devido ao perfil diferenciado desses professores-alunos que estão no

exercício da docência enquanto realizam a formação, pois “[...] existe uma diversidade na definição do perfil do egresso formado pelo curso, bem como a concepção de docência a ele associada” (SOUZA, 2015, p.5). Neste sentido, outros autores se manifestam sobre a especificidade do aluno do Parfor. Para a pesquisadora Iria Brzezinski (2017):

A conotação de egresso, no caso do Parfor, é dada àquele docente atuante na educação básica e que, na condição de professor cursista, concluiu seus estudos, tanto em turmas especiais do Programa quanto em turmas regulares de primeira e segunda Licenciatura por meio da “capacitação em serviço”, ministradas por instituições formadoras de ensino superior. (BRZEZINSKI. 2017, p. 6)

A constatação feita por esses pesquisadores, acerca da ausência de pesquisas relativas ao tema percepção de egressos sobre o curso concluído, nos levou a acessar os portais de publicação científica Capes⁸, OASIS⁹ e BDT¹⁰, onde foi utilizado como descritor de busca o “Parfor”, para verificar a produção acadêmica com esta temática.

Foram encontrados, na primeira busca, um total de 289 produções nos formatos de Artigos, Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses, sendo que deste quantitativo muitos eram duplicados por entre os portais consultados. Ao refinar mais a coleta, consultando os títulos e palavras-chave para o descritor “Egressos do Parfor”, encontramos quatro dissertações de mestrado. Ao consultar o Google Acadêmico, utilizando o mesmo descritor¹¹, foram encontradas 10 produções, sendo que, dessas, apenas duas dissertações de mestrado (as mesmas que constavam nos sites pesquisados anteriormente). Cabe ressaltar que nenhuma tese de doutorado foi encontrada até a data pesquisada¹² com o referido descritor.

⁸ Encontradas 109 produções com o descritor “Parfor”. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br> Acesso em 27 de jan de 2017

⁹ Encontradas 118 produções com o descritor “Parfor”. Disponível em: <http://www.ibict.br> Acesso em mar de 2017

¹⁰ Encontradas 63 produções com o descritor “Parfor”. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br> Acesso em abr de 2017

¹¹ Ao utilizar as palavras entre aspas possibilita um resultado mais específico, afunilando assim o conteúdo da busca

¹² Possivelmente o tempo decorrido da conclusão das primeiras turmas do Parfor não foi suficiente para a produção de uma tese sobre os egressos.

Apresentamos a seguir as quatro dissertações analisadas e suas contribuições para possíveis aprofundamentos nesta pesquisa:

Jennifer Susan Webb Santos desenvolveu a sua dissertação de mestrado na Linha de Políticas Públicas, do Programa de Pós Graduação de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, defendendo-a em 2015 com o título, *Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor*. O foco do trabalho residiu na análise do papel do curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor da Universidade do Pará, nas atuações didático-pedagógicas dos seus egressos, pois para a autora,

[...] as repercussões da formação recebida são condicionadas aos diversos aspectos além da Formação Docente, ainda que o acesso ao curso de Pedagogia tenha possibilitado a ampliação de práticas didático-pedagógicas por parte dos egressos, que estes, inclusive, consideram determinantes na sua atuação hoje na escola. (SANTOS, 2015, p. 137)

Assim como a autora, entendemos que as problemáticas vividas na Educação Básica estão ligadas à própria condição de escolarização desses professores que é anterior às suas entradas no curso superior, influenciadas pelas condições que vivenciam no contexto em que atuam, como também pelas condições de carreira, remuneração, acesso aos materiais didáticos adequados, condições de infraestrutura das escolas, dentre outros (SANTOS, 2015). Este trabalho trouxe como discussão a formação docente na perspectiva da profissionalização do professor.

Sob essa perspectiva, a pesquisa de Santos nos trouxe uma abordagem institucional buscando entender a percepção dos egressos sobre uma política de formação docente. A contribuição desse trabalho para a nossa investigação residiu no fato de a autora problematizar o Parfor enquanto uma política nacional, diante de uma conjuntura política e econômica dissonante do contexto socioeconômico de seus participantes. Tal perspectiva nos permitiu pensar a profissionalização no âmbito da formação docente, nos conduzindo a entender a profissionalidade enquanto uma categoria de análise, sobre a qual pretendemos aprofundar a discussão por meio das nossas egressas na pesquisa ora relatada.

Amanda Caroline Soares Freires defendeu sua dissertação de mestrado, *A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR* em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. A pesquisa buscou refletir sobre a conjuntura política, econômica e social que marca as políticas para formação de professores no Brasil, analisando as contribuições do Parfor para a prática pedagógica dos professores-alunos do Curso de Pedagogia/UFGA. Desenvolveu seu estudo a partir das percepções dos sujeitos sobre o processo formativo recebido (FREIRES, 2017).

Do mesmo modo que Santos (2015), Freires nos contempla com a discussão sobre a formação de professores em serviço relacionada à prática pedagógica dos egressos. No entanto, a centralidade da pesquisa de Freires consiste em analisar as percepções dos egressos sobre o processo de formação, levando em consideração a sua prática pedagógica. A autora dialoga com autores em que também nos amparamos para prosseguir com nossas investigações a exemplo de Gatti, Barreto e André (2011), Pimenta (2002), Santos, (2015), Jesus (2014) dentre outros. Tais reflexões proporcionaram o estabelecimento da categoria de análise percepção de formação docente em articulação com a formação continuada.

A dissertação de Daniela Fernandes Rodrigues, apresentada em 2017 ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará, tem como título: *Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de Pedagogia do Parfor*. Nessa produção, a autora pretendeu dar voz aos professores, dialogando com eles sobre os significados atribuídos à formação e prática docente, aos seus saberes e fazeres, naquilo que ela denominou de “entrelaçamento entre a história pessoal e a formação profissional.” Constata, que, a formação profissional docente ainda se encontra arraigada ao ideário governamental da oferta, não dando ênfase às condições necessárias para a permanência e o aproveitamento do curso (RODRIGUES, 2017).

A contribuição de Rodrigues para a nossa investigação foi bastante significativa, visto que, assim como a autora, esta pesquisa também evidencia a voz das professoras egressas da primeira turma do Parfor, além do que, as reflexões

realizadas por Rodrigues acerca da Identidade docente e valorização profissional possuem bastante aderência à categoria de análise trabalhada nesta pesquisa, a saber a reflexividade profissional docente.

A dissertação de mestrado de Domeiver Elias Santiago Verni, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, com o título: *Egressos do programa Parfor e profissionais das escolas em que atuam: Olhares acerca da qualidade da educação infantil - analisa a compreensão de professores-egressos do Parfor e demais professores e gestores das mesmas unidades escolares a respeito de qualidade na educação infantil*. A pesquisa apontou a necessidade de incentivar e investir na capacitação dos profissionais de gestão e docentes, além de garantir momentos de formação coletiva para atendentes e professores (VERNI, 2016).

Este pesquisador trouxe reflexões inerentes à infância e aos direitos humanos, buscando com isso problematizar as políticas educacionais para a formação de profissionais que atuam com crianças na educação infantil. Ainda que a nossa pesquisa não se debruce sobre educação Infantil, a contribuição de Verni nos foi valiosa justamente pelo aporte conceitual relativo ao tema formação profissional, uma das dimensões evidenciadas nas categorias de análise nesta produção.

Houve o interesse também em buscar o que estava sendo produzido na Bahia sobre o Parfor, levando em conta a sua implicação com o programa no contexto local. Acrescentamos que a consulta à produção sobre o tema possibilitou compreender as investigações realizadas nesse estado, no sentido de lançar luz frente aos desafios apresentados para essa política de formação de professores, aproximando a autora com os pesquisadores existentes na região, no sentido de contribuir com essa temática.

Cabe ressaltar que já conhecíamos duas teses de doutorado produzidas na Bahia, em Salvador, na mesma linha de pesquisa da qual esta dissertação faz parte. A tese intitulada “*O valor simbólico do diploma de nível superior: um estudo sobre os percursos formativos das professoras da primeira turma de pedagogia UFBA/PARFOR (2010 – 2013)*”. Defendida em 2014, por Marta Lícia Teles Brito de Jesus, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFBA e a tese de Cristiane Brito Machado “*A Política Nacional de Formação de Professores da*

Educação Básica: A implementação do Parfor-presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração”, defendida no ano de 2014.

Mesmo assim, optamos por buscar outras produções que porventura tivessem sido realizadas na Bahia. Foram encontradas oito produções versando sobre distintas licenciaturas do Parfor (Ciências, Pedagogia, Educação Física e Inglês); desses trabalhos sete eram dissertações de mestrado e uma tese de doutorado distribuídas pelas universidades tanto da capital como do interior da Bahia.

Dessas pesquisas duas produções de mestrado contemplavam como tema a política educacional, regime de colaboração e entes federados. Com o tema desenvolvimento profissional, formação e identidade docente encontramos cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado sobre currículo praticado no Parfor. Nenhuma dessas produções anunciava em seus títulos o estudo sobre “Egressos”.

No entanto, a produção de Jesus (2014), mencionada anteriormente, já havia sido eleita como uma das fontes desta investigação, justamente por possuir como centralidade a primeira turma do Parfor em Pedagogia da UFBA, configurando-se como subsídio primordial para esta pesquisa, visto que, foi possível ter acesso aos instrumentos de identificação, evidenciando aspectos socioculturais da referida turma. As respostas das entrevistas, disponibilizadas por Jesus, nos possibilitaram revisitar as informações sobre a turma no tempo em que cursavam o Parfor, facilitando o contato posterior com toda turma, agora na qualidade de ex-alunas de Pedagogia, portanto, egressas do Parfor-Presencial.

Em tais produções, pudemos perceber não apenas o que diz respeito a valores e representações decorrentes da profissão docente, mas também a interação de fatores externos e internos que condicionam o processo de formação e que produzem e reproduzem as experiências do trabalho do professor e seus processos de reformulação e mudança que tem sua base nas influências sociais e históricas da sociedade. Nesse aspecto é que buscamos eleger, para a análise da literatura sobre a temática, as pesquisas que chamam a atenção para as vozes dos egressos do Parfor.

2.2.1 O Parfor presencial na UFBA

Como foi apresentado até aqui, para encontrar Clarice tornou-se mister entender o percurso das políticas de formação de professores em exercício, materializadas com o Parfor, como também averiguar o que se tinha produzido até o momento relacionado aos egressos de um curso dessa natureza. Encontramos nossas Clarices a partir de uma dessas produções, justamente por possuir como objeto a primeira turma do Parfor da UFBA. Acreditamos na pertinência da escolha desse grupo, decorridos seis anos da conclusão do curso, justamente por se tratar de professoras que possuem um relativo tempo de experiência como profissionais docentes e podem colaborar com novas análises sobre a importância de cursos de formação como o Parfor para professores que se encontram em pleno exercício do magistério, com suas histórias pessoais e profissionais, decorrentes da experiência formativa que vivenciaram. Esse investimento revela-se adequado para a discussão proposta por esta pesquisa, conforme será aprofundado mais adiante.

Segundo dados do MEC¹³, o estado da Bahia contava, em 1999, com 145.084 professores distribuídos nas diversas etapas e modalidades da educação. Deste universo de professores, 21,6% possuíam o Ensino Médio Normal/Magistério. Isto significa dizer, que, existia, naquele ano, um contingente significativo de demanda voltando-se prioritariamente para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no território da Bahia. Nessa perspectiva, a FAGED, para atender às políticas educacionais vigentes, vem se empenhando na oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia para professores em exercício integrantes dos programas especiais de formação para profissionais do ensino das redes municipais, com vistas a atender os municípios do Estado da Bahia, como também da Prefeitura de Salvador.

Cabe aqui acrescentar, que os cursos presenciais do Parfor passaram a ser ofertados pela UFBA a partir do ano de 2010, em suas várias unidades de ensino, abrigando os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras Vernáculas, Matemática, Pedagogia e Química, com coordenação própria no atendimento de suas especificidades.

¹³ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1999/basica/SINOPSE_1999.pdf
Acesso em 12 de dezembro de 2017.

No caso da licenciatura em Pedagogia, o seu currículo, mesmo que similar ao currículo do curso de Pedagogia regular da FACED, possuía algumas características próprias no que diz respeito a sua organização, principalmente no seu formato dividido por seis módulos, distribuídos ao longo de três anos, com aulas presenciais ofertadas uma semana a cada mês. Com tal organização, esse curso apresentava carga horária de oito horas aulas diárias (segunda a sábado), com oferta de seis a sete componentes curriculares por semestre, componentes estes, reorganizados e adequados de forma condensada para atender o tempo estipulado para a conclusão do curso, de acordo com as normas estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável pela implementação geral do Programa.

Foi justamente na Faculdade de Educação da UFBA, onde encontramos as nossas Clarices, professoras alunas da primeira turma do curso de licenciatura em Pedagogia. No entanto, era preciso situar esta turma, quando em ação, durante o curso. Para tanto, utilizamos o arquivo de entrevistas da Tese de Jesus (2014), realizada entre os anos de 2010 a 2013 (Apêndice A), em que foi possível perceber o perfil das professoras há 6 anos, evidenciando suas perspectivas, desejos e aspirações a partir do seu ingresso na universidade na esfera social, profissional formativa e pessoal.

3 VOZES PARA ENTENDER CLARICE: O DEBATE TEÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem interesse em situar a formação docente e sua relação com a constituição do profissional reflexivo. Dimensões como profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e profissional reflexivo fazem parte desse escopo teórico de discussão. Tais dimensões convivem simultaneamente e, por vezes, apresentam aproximações conceituais, sem, contudo, provocar sobreposição, conforme veremos nas discussões adiante.

A discussão poderá nos oferecer subsídios para compreender como os professores percebem os saberes adquiridos na formação docente e como refletem sobre suas práticas nas escolas. Pontos importantes para avançar com a nossa caminhada por desvendar os mistérios de Clarice no que se refere às percepções que fazem sobre a formação ocorrida durante o Parfor.

3.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

A palavra formação advém do latim “*formatio.onis*”¹⁴, ação e efeito de formar ou formar-se, dar forma ou constituir algo ou alguém. O dicionário de Pedagogia de Luzuriaga (1984) contribui para o nosso entendimento ao definir formação não só como o ato de dar forma, mas também como o resultado desta ação decorrente do contexto sociocultural em estreita relação com a educação.

A definição hermenêutica do filósofo alemão Gadamer (1997), citada por Virgínio (2009), nos pareceu significativa durante a aproximação do conceito de formação vista como “um processo de devir [...] estando em permanente evolução e aperfeiçoamento [...] entendida como algo dinâmico, possibilitando mudanças e atualizações”. (GADAMER, 1997, apud VIRGÍNIO, 2009, p. 84)

Desta maneira, podemos entender a formação como um acontecimento, um processo, visto que está em permanente transição, nas suas dimensões indissociáveis pessoal, social e, conseqüentemente, profissional. O conceito de formação comporta muitos significados e múltiplas perspectivas e, com isso, atrai equívocos ao ser limitado como treinamento, instrumento ou capacitação. Sendo

¹⁴ Disponível em: <https://www.portugues.com.br> > Gramática > Formação das Palavras Acesso em 19 de dez de 2018

assim, a formação enquanto campo teórico é indissociável do contexto histórico de uma sociedade e está em íntima relação com o saber, logo, é um processo permanente que se dá na coletividade.

Nesta direção, a pesquisadora Bernadete Gatti (2010) nos oferece subsídios para analisar as bases que fecundaram a formação de professores no Brasil, constatando pontos importantes da formação docente no país, entendidos como complexos, e que envolvem diferentes fatores concernentes à formação profissional tais como: estrutura curricular e condições institucionais dos cursos de formação, que podem revelar o cenário resultante desse fenômeno:

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e estruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases. (GATTI, 2010, p. 1359)

Para essa autora, a profissão docente não pode ser tratada como uma profissão irrelevante, já que participa ativamente da função social com os processos de construções de aprendizagens da sociedade. Sendo assim, a formação docente necessita articular seus aspectos teóricos e práticos, buscando, com isso, a racionalização dos conhecimentos de maneira integrada, na construção de habilidades em atendimento aos seus propósitos específicos do fazer docente. Gatti aponta que,

[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010. p. 1375).

A crítica de Gatti diz respeito à concepção tecnicista que muitas vezes predomina no campo da formação docente em nosso país. Pautada num modelo estrutural e curricular, decorrente de políticas públicas no plano institucional, econômico e administrativo, que consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, no que se refere ao modo de produção e ao modelo de

sociabilidade imposto pelo capital, em que a formação docente configura-se em seus modelos e formatos com fins e objetivos específicos no atendimento a essas exigências.

Entendemos que as considerações trazidas por Gatti (2010) propõem romper com determinados paradigmas que engessam a formação docente em seus modelos burocráticos de um fazer docente reificado e que está distante da realidade complexa que o professor enfrenta em sala de aula. É nesse sentido, que, ao defender uma formação integradora, Gatti dialoga com a perspectiva trazida por García (1999, p. 26) sobre a formação docente como uma área que possui diversas interlocuções, e tem os professores como participantes ativos desse processo. Sendo assim:

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. (GARCIA, 1999, p. 26)

Este conceito de formação de professores relaciona-se com a finalidade estruturante enquanto formação, no que diz respeito ao diálogo que estabelece com outras teorias que a complementam, a exemplo da teoria da educação, teoria do currículo, do ensino e da organização pautada na autonomia do professor em articulação com a prática, reconhecendo que os conhecimentos desenvolvidos nesses contextos podem ser entendidos como constituintes na construção do ser professor e, portanto, envolvem o sujeito na sua dimensão social e pessoal, conforme Virgínio (2009) nos acrescenta:

[...] a formação de um educador deve ser sempre uma síntese da história pessoal dele, que por sua vez carrega elementos comuns da história de uma categoria, de um trabalho do ensino, já que a história de um indivíduo, por mais particular que seja, mantém laços fortes com a condição de classe através do qual se afirma socialmente, compondo seu cenário profissional e suas relações históricas, culturais e sociais. (VIRGINIO, 2009, p. 89)

Ao pensar a formação docente integrada à história pessoal e social do professor, Virgínio nos oferece subsídios para pensar a formação como um *continuum*, imbricada com o contexto sócio-político-econômico-religioso-cultural do sujeito. Desta feita, a formação do professor passa a ser entendida como um processo que se inicia em determinado quadrante da vida do sujeito. Sobre essa organização temporal da formação do professor, Garcia (1999)¹⁵ desenvolveu o que denominou como fases ou etapas que constituem a formação docente, conforme podemos observá-las:

- a) Fase de pré treino – Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram como alunos, as quais podem ser assumidos de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.
- b) Fase de formação inicial – É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como as práticas de ensino.
- c) Fase de iniciação – Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.
- d) Fase de formação permanente – Inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.(GARCIA, 1999, p. 94)

As fases acima descritas sugerem uma temporalidade sequencial que nos conduz à ideia de movimento a partir de uma lógica integradora entre a formação e a socialização do sujeito, pois é preciso que uma fase seja vencida para dar prosseguimento à fase seguinte. Essa sequência pode estar relacionada às etapas da vida do sujeito, as relações que ele estabelece no meio em que vive e com os saberes que vão sendo adquiridos, advindos dessas relações.

Desta feita, a formação docente, passa a ser entendida na sua função social, pois efetiva-se a partir da transmissão de saberes de uma sociedade, relacionando procedimentos e atitudes cujo objetivo é alcançar finalidades educacionais específicas em favor de um sistema socioeconômico vigente ou da cultura dominante; configura-se como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa enquanto indivíduo e atende dimensões mais subjetivas do ser humano,

¹⁵ Inspirado nos pressupostos das fases da formação de Freiman (1990).

a processos individuais de amadurecimento do sujeito e a articulações realizadas a partir de suas experiências.

Essa complexa cadeia em que o sujeito vai construindo seus saberes e se constituindo como profissional, evidencia a formação docente como um espaço que mobiliza os saberes do professor. O pesquisador canadense Maurice Tardif (2002), juntamente com sua equipe, vem investigando há mais de duas décadas o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar dos professores no ambiente escolar. Esse autor considera que os saberes advém de múltiplas fontes, sejam elas através “da formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212), ou do entendimento de que os saberes envolvidos e mobilizados através da formação contribuem para a valorização do professor, fortalecimento da identidade profissional e conseqüentemente sua emancipação em relação à criticidade.

Para Tardif (2002), a formação do professor crítico reflexivo representa um desafio diante de contextos educacionais em que predomina a racionalidade técnica e a burocratização. Em contraponto à racionalidade técnica da formação docente, Tardif apresenta o que denominaria uma epistemologia da prática profissional, em que discute os saberes necessários ao desempenho da prática docente no cotidiano do trabalho e sua influência para a reflexividade crítica do professor.

A partir de um olhar relacional entre teoria, prática e o trabalho docente, o autor criou um modelo de análise da constituição dos saberes do professor baseado na origem social, buscando, com isso, evidenciar a diversidade dos saberes dos professores e sua integração com a trajetória e prática profissional cotidiana.

Quadro 1: Constituição dos Saberes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF, 2002, p. 63)

Podemos perceber, a partir da identificação e tipificação dos saberes organizadas por Tardif (2002), como podem ser plurais e diversos os saberes de um professor e sua estreita ligação com o espaço em que convive e atua profissionalmente, evidenciando, também, que além da aquisição, esses saberes são significados e (re)significados no exercício da profissão, conferindo uma personalidade única à prática deste docente, pois segundo o autor:

[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. [...] vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215)

Sob esse aspecto, entendemos que os saberes docentes são heterogêneos, adquiridos seja pela convivência com a família, no próprio ambiente do trabalho, nas universidades, ou em outros espaços formativos, dentre outras formas de aquisição de conhecimentos, confluindo entre “fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. etc”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216)

Cabe também destacar as dimensões temporais do saber profissional, entendendo-as como um processo que se instala na história de vida do professor, que antecede a própria escolha profissional e vai sendo construída ao longo de uma carreira. Sob esta perspectiva, a prática educacional passa a ser entendida como um percurso de uma ação social e política que não pode ser confundida com reprodução de modelos e técnicas, pois exige um “fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer”. (GATTI, 2013, p. 55)

Percebemos a dinâmica que se instala ao conjunto de saberes que mobilizam o fazer docente no ambiente escolar, pois esses conhecimentos não só são reconstruídos e assumidos pelo professor ao longo de sua trajetória de experiência. Eles também se configuram como fonte de (re)elaboração de modelos e concepções, revelando a perspectiva integradora e reflexiva da formação, em que o professor é entendido como sujeito de um saber e de um fazer no aqui e agora da profissão, pois

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (TERRIEN, 1997, p. 3)

Therrien (1997) entende a prática docente como um ato pedagógico que se efetiva no ambiente da sala de aula a partir dos conjuntos de saberes, que, plurais, se constituem nas relações e percepções que o professor estabelece com a experiência formativa pretérita e com a ação presente. Nesse sentido, entendemos que esses saberes são construídos na prática social e pedagógica do dia-a-dia do professor e, que, a (auto) percepção profissional evidencia-se como eixo fundante que articula a formação recebida com a prática vivenciada na realidade da escola,

como um processo articulado e permanente em que as práticas são ressignificadas no exercício profissional.

Podemos observar ainda que o autor ressalta a importância da experiência nos contextos de trabalho dos professores. A esse respeito a formação ocorrida no espaço da escola passa a tomar fôlego como uma necessidade fulcral ao desenvolvimento do profissional docente, já que a formação ocorre no cotidiano das práticas do professor e é desenvolvida entre seus pares. Um processo de desenvolvimento em contexto, que se efetiva na esfera individual e organizacional, e que envolve toda a instituição e comunidade escolar.

A formação ocorrida nessa perspectiva do contexto da escola, segundo Oliveira-Formosinho (2009), possibilita o desenvolvimento do professor em três perspectivas: 1) o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que visam preparar o professor em relação aos conteúdos, o que ensinar e como ensinar. 2) o desenvolvimento da compreensão pessoal que envolve o sujeito em sua totalidade, sentimentos, pensamentos, crenças e atitudes. 3) o desenvolvimento do professor como mudança ecológica, que envolve contextos micro e macro da aprendizagem (as crianças, os professores e todos que participam da vida da escola, inclusive a família).

Sob a perspectiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), as estruturas e dinâmicas da formação docente devem envolver os docentes no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional, visando, com isso, aprimorar a prática docente. Nesse sentido, a valorização do conhecimento dos professores em suas vivências e práticas concretas nas salas de aula necessitam ser materializadas, reconhecendo-os como colaboradores e parceiros que possuem um saber fazer prático que deve ser refletido.

Em face do exposto, entendemos que a formação docente não é isolada em si mesma, visto que efetiva-se de forma integradora aos seus contextos políticos e sociais, se materializa na prática docente, na vida pessoal e profissional do professor e nos remete a elementos constitutivos da profissão docente, conforme aprofundaremos adiante.

3.1.1 Elementos constitutivos da profissão docente

Segundo Ambrosetti e Almeida (2009), a partir dos anos de 1970, começou-se a estabelecer um debate teórico sobre os elementos que constituem o trabalho docente e suas nuances em relação aos contextos e cotidiano profissional. Tais debates buscavam superar as dimensões legais e curriculares da profissão docente, na tentativa de compreender a ação relacional e inerente às qualidades do profissional docente em suas funções específicas no seu espaço da atuação.

Nóvoa (1992) situa a década de 1980 como o período em que as discussões sobre a profissionalização docente ganharam fôlego, concomitantemente ao crescimento de produções nos principais centros de pesquisa docente com o intuito de definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar. Entendida em sua dimensão técnica, que não concebe a docência como vocação e ofício, e, sim, como uma profissão no seu sentido ideológico e político. Essas discussões tensionavam o papel do professor em relação aos modelos de organização do trabalho docente, instaurados na perspectiva do controle e alcance de resultados eficientes, caracterizado como:

[...] um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4)

Para Tardif (2013), a profissionalização está pautada em interesses políticos, por mais eficácia da escola e dos professores, e está intimamente ligada ao movimento de grandes políticas e reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais. Caracterizado como um fenômeno exógeno, fruto de construções sociais sobre a profissão docente e reconhecimento profissional, este conceito é permeado pela dimensão político, social e individual, e reflete na natureza e na qualidade do trabalho docente.

A profissionalização apresenta-se como um conjunto de práticas, comportamentos e atitudes, que obedecem a normas e regras estabelecidas social e

culturalmente, respaldadas pela autoridade da competência, do conhecimento e da experiência do profissional, constantemente reconfigurada à medida que a sociedade se atualiza. (NUÑEZ; RAMALHO, 2008)

Nesse sentido, a profissionalização é entendida na dimensão social da profissão docente quando necessita de condições externas ao sujeito e da própria formação profissional em si para se materializar, como por exemplo: condições de trabalho apropriadas, remuneração digna, reconhecimento da profissão como um status social, plano de carreira que estimule o desenvolvimento profissional, etc.

Diante do apresentado até aqui, podemos perceber que a situação do profissional docente, particularmente no Brasil, não corresponde ao que é caracterizado acerca da profissionalização docente, principalmente quando pensamos na ausência de autonomia do professor. Fato que pode ser explicado nas raízes históricas da educação brasileira, em que o desprestígio da profissão docente é ancorado em políticas públicas de educação a serviço dos interesses da elite, que encontra na figura do capitalismo industrial a evidência de uma educação pautada no tecnicismo, para atender as determinações da economia globalizada regulada pelo mercado, que exige super especialização e responsabilização do profissional, sem, contudo, oferecer condições de desenvolvimento deste profissional.

Nóvoa (1992), a partir dos estudos da realidade dos professores em Portugal, se propôs pensar a formação docente para além das “clivagens tradicionais” (áreas, currículos, disciplinas etc.), identificando, a partir de Mark Ginsburg (1990), dois fenômenos antagônicos que influenciam a formação docente:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, **a proletarização** provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335, apud NÓVOA, 1992, pp. 11-12). (Grifo nosso)

As dificuldades para se viver como professor na contemporaneidade são apontadas por Nóvoa (1992), ao reconhecer como determinantes o desprestígio da profissão frente à sociedade, a ausência de um projeto coletivo que possa mobilizar a classe docente, o que dificulta ainda mais a afirmação social do professor,

transformando-o em funcionário que está sempre na defensiva ao invés de profissional autônomo.

No bojo desse cenário, de constatações e discussões teóricas no âmbito da formação docente, passou-se a reivindicar a autonomia do professor. O conceito de profissionalização começa a ser tensionado, enquanto campo de promoção e valorização do profissional docente, alimentados pelas discussões teóricas que buscam subsídios para compreender a profissão docente a partir da formação, de maneira a superar os aspectos instrumentais e normativos encerrados no termo profissionalização.

O termo profissionalismo passou a emergir, trazendo consigo múltiplos discursos, por vezes controversos, evidenciando distintas concepções, características e dimensões da profissão docente. Devido ao seu caráter provisório e, por isso mesmo, sujeito a mudanças, apresenta-se de difícil definição. Elegemos uma síntese conceitual do termo profissionalismo, a partir de revisão de literatura realizada por Flores (2014), entendendo-o como uma dimensão que diz respeito à natureza e qualidade do trabalho docente, e como campo conceitual que está polarizado em duas vertentes: uma que evidencia a transformação do ensino e do trabalho docente, decorrentes da desprofissionalização; em contraponto à reprofissionalização, que está associada a novas formas de reorganização do cotidiano profissional.

Segundo Flores (2014), o profissionalismo pode ser entendido a partir de três ideias-chave: 1) como algo complexo e conceitualmente dinâmico, que busca problematizar e questionar como o exercício da profissão vem se desenvolvendo nos espaços de ensino em meio aos contextos sociais, políticos e culturais. Esta ideia está associada às concepções normativas de profissão. 2) como algo que sofre os impactos das medidas políticas no campo da educação (avaliação do desempenho docente, a gestão da educação, gestão escolar, mudanças no currículo escolar e avaliação externa, etc.), afetando o trabalho dos professores e as suas identidades profissionais. 3) Como algo que é (re)definido a partir da participação do professor acerca das decisões políticas no ensino, nos processos de valorização da profissão e do seu fazer; para tanto quatro elementos são convocados para sua consecução: confiança; autonomia e estabelecimento de padrões; juízo discricionário e tomada de decisão; compromisso em relação ao desenvolvimento profissional contínuo. (FLORES, 2014, p.864)

Para Contreras (2002), os conceitos abrigados pelo profissionalismo geraram certa rusga conceitual entre os teóricos que preferiram substituí-lo pelo termo profissionalidade, em favor das qualidades do profissional em suas funções específicas, evitando, assim, atrair ideias de cunho corporativistas ligadas aos privilégios sociais e trabalhistas a que o sistema de poder vigente lança mão para adquirir a adesão dos professores na implementação de reformas políticas que lhes são propícias. Nesse sentido, a profissionalidade passa a expressar a aspiração de valores e pretensões evidenciando o desempenho do trabalho de ensinar e seu êxito.

Na trilha desses estudos, o termo “profissionalidade”, em detrimento do profissionalismo, passou a assumir destaque na discussão sobre formação docente em seus contextos políticos e sociais, evidenciando a subjetividade individual e coletiva da profissão docente, visto que,

[...] a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. (GORZONI e DAVIS. 2017, p. 1396)

A esse respeito, Nóvoa (1992) vai nos dizer que é a partir da década de 1990 que os anseios sobre a questão da autonomia docente e qualificação profissional começaram a ser discutidos. A profissão docente passou a ser pensada na perspectiva da profissionalidade, que é interpretada por Nóvoa (1992) como a capacidade pessoal, racional e técnica de utilizar os saberes com competência no exercício profissional.

Pautada na valorização do conhecimento e pelo cotidiano do fazer docente, está relacionada aos saberes necessários à atividade profissional, pois é por meio da profissionalidade que as competências são adquiridas pelo professor, e que são primordiais para o desempenho da prática docente. Assim sendo, é por meio da profissionalidade que são acionados os saberes que mobilizam o professor para a pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, fazendo-o se interessar pelo aperfeiçoamento, capacitação, inovação, dentre outros componentes dos processos

de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão. (FLORES, 2014)

Discussões sobre a formação inicial e continuada passam a fazer parte das agendas de pesquisas no campo teórico sobre os processos de constituição do profissional docente e a mobilização de seus saberes para a ação docente. Sua operacionalização e legitimação em suas especificidades em termos da atividade profissional do professor passaram a ser ampliadas sob a égide da profissionalidade, constituindo com base no universo social e pessoal do professor.

Um dos estudos que nos chamou atenção refere-se ao que foi desenvolvido por Contreras (2002), a partir do seu entendimento acerca da profissionalidade como um processo contínuo que entrelaça diversos saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Caracterizada em seu aspecto subjetivo, pois envolve condições psicológicas e culturais dos professores, a profissionalidade para Contreras (2002) pauta-se em três dimensões para conceber a autonomia docente: **obrigação moral**, refere-se aos compromissos éticos do professor em relação ao desenvolvimento de seus alunos, evidenciada nas decisões realizadas pelo docente em relação a sua prática; **compromisso com a comunidade** está relacionado a responsabilidade pública da profissão docente e diz respeito a capacidade de gerenciar conflitos de natureza sócio políticas que impactam no ofício de ensinar; **competência profissional**, essa dimensão considera a utilização de recursos intelectuais que o professor lança mão para construir o seu repertório profissional a partir de conhecimentos, habilidades e técnicas, visando a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino.

As dimensões desenvolvidas por Contreras nos estimularam a pensar sua articulação com as nossas categorias de análise, que serão utilizadas mais adiante nas análises das narrativas, podendo evidenciar o desenvolvimento da autonomia dessas professoras e as dimensões acionadas para o alcance desse objetivo. Também optamos por eleger a aproximação de Nóvoa (1992), acerca da profissionalidade, como o termo mais apropriado para evidenciar a dimensão da autonomia e da reflexividade profissional, e que deve caminhar em diálogo com o fazer docente, dimensões essas que procuramos encontrar nas nossas Clarices.

Diante do exposto, podemos entender que a profissionalidade docente está intrinsecamente relacionada a diversos aspectos que envolvem a racionalização dos

conhecimentos inerentes do fazer docente, e a uma maneira própria de atuação do professor, que, conseqüentemente, conduzirá ao desenvolvimento de uma identidade profissional construída na prática docente e que tem na formação a sua base estabelecida pela articulação entre a experiência e os saberes adquiridos para a sua prática.

A profissionalidade passa a se constituir como um espaço que envolve aspectos concernentes ao pertencimento da profissão docente materializada pela afirmação da identidade do professor enquanto profissional, uma construção processual, subjetiva, que corresponde às suas trajetórias individuais e sociais.

Se pensarmos nas professoras alunas do Parfor, sob esse aspecto, podemos perceber que a trajetória formativa dessas professoras está relacionada com o investimento pessoal de cada uma frente ao seu desenvolvimento profissional e da articulação que deverá fazer desse conhecimento a prática, o que pode resultar em saberes que se integram e se constituem em reflexão e experimentação.

Assim, a partir das discussões sobre competência, professor reflexivo e epistemologia da prática, como formas ampliadas das reflexões sobre a formação do professor, pudemos compreender como este ressignifica as suas práticas nas dinâmicas da sala de aula e na escola. Neste mister, a profissionalidade passou a ser potencializada como o espaço em que a teoria e prática se materializam na atuação docente, conferindo a esse professor uma identidade profissional, campo propício para pensar os processos em que os saberes são construídos.

A partir do apresentado até aqui, entendemos que a profissionalidade caracteriza-se como um complexo de conhecimentos específicos do fazer docente que vão sendo atualizados, mobilizados e situados histórica e socialmente à medida em que confere pertencimento identitário ao profissional docente.

Segundo Gorzoni e Davis (2017), enquanto a profissionalização diz respeito aos aspectos políticos educacionais como, por exemplo, aos direitos dos trabalhadores da educação e ao desenvolvimento de projetos educacionais, o profissionalismo refere-se ao modo como os professores se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem). Ou seja, é a compreensão do trabalho docente do ponto de vista de quem atua, ao passo que a profissionalidade docente relaciona-se à identidade docente e aos saberes específicos da profissão docente, que são adquiridos na formação inicial, no início da carreira, no exercício da

profissão e nas ações de formação continuada que vinculam o indivíduo a sua atividade profissional enquanto identidade.

Podemos perceber que as dimensões discutidas sobre os processos que envolvem a formação docente dizem respeito a questões relacionadas a como esse sujeito em formação se percebe e se atualiza à medida que interage com essas vivências formativas, conferindo significados da profissão, da auto percepção profissional em articulações a outros hábitos, habilidades e competências. Um sujeito que precisa tomar iniciativas, fazer escolhas e estar em permanente conversa consigo próprio e com os conhecimentos adquiridos.

A partir do discutido, podemos perceber que a profissionalidade apresenta-se como uma dimensão que revela as potencialidades para a constituição do profissional reflexivo, conforme tentaremos analisar a seguir.

3.1.2 A formação docente e o profissional reflexivo

As ideias de profissional reflexivo desenvolvidas por Donald Schon, a partir da década de 1970, despertaram interesse aos estudos da formação profissional, inclusive a formação de professores, justamente por essas ideias trazerem em seu bojo o profissional reflexivo como símbolo do professor competente e preparado, que possui capacidade de fazer com que seus alunos aprendam. A partir dos anos de 1990, as ideias sobre reflexão, o profissional reflexivo, a reflexão-na-ação, a aprendizagem através da ação foram abraçadas por pesquisadores anglo-saxões, latino-americanos e europeus, influenciando, em muitos casos, reformas relacionadas as políticas educativas sobre a formação de professores. (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Para Flores (2014), foi nesse quadrante de tempo que o fazer docente passou a ser objeto de questionamento, suscitando o desejo de mudança em decorrência dos atuais contextos políticos e sociais do ensino, que em esfera global, passaram a eleger um modelo de alta *performance* do professor, buscando resultados mensuráveis, orientados pela regulação e medição, conduzindo a uma perspectiva redutora de ensino e de aprendizagem, criando um clima de desconfiança no ambiente escolar e, conseqüentemente, de declínio da autonomia docente.

[...] pois se, por um lado, se advoga a autonomia na profissão docente, por outro, se se tende a reconhecer a complexidade e a exigência inerente à mudança das práticas de ensino, por outro lado, os recursos disponibilizados aos professores para sua aprendizagem e seu desenvolvimento profissional são reduzidos; e se se defende a necessidade de um maior profissionalismo docente reinventando a identidade profissional dos professores, ao mesmo tempo, a evidência aponta para o facto de os professores estarem a ser desprofissionalizados e o seu trabalho intensificado, como resultado do currículo imposto externamente e de sistemas de monitorização, avaliação e supervisão, tornando o ato educativo cada vez mais complexo. (FLORES, 2014, p. 863)

Tardif (2002, p. 93) reconhece que são múltiplos os desafios enfrentados pelo professor ao acionar atitudes reflexivas e de autonomia no contexto da prática profissional, visto que implica num “[...] jogo de negociações e tensões entre os profissionais, seus clientes e os organismos públicos ou privados que os empregam ou remuneram”. Segundo este autor, os profissionais percebem sua autonomia reduzida frente à burocratização e mercantilização da profissão o que vem gerando uma distorção na relação entre professor, aluno e escola para uma relação mercantilista e de resultados, gerando consequências que vão interferir nas posturas e nas práticas educativas dos docentes.

Tais contextos, segundo Flores, têm comprometido as subjetividades dos professores e as concepções de profissionalismo docente, pois “existe uma vigilância cada vez maior do seu trabalho por parte dos políticos e da comunidade numa lógica de prestação de contas através dos *standards* e de rituais de verificação”. (DAY e SACHS, 2004, p. 5, apud FLORES, 2014, p. 863).

A esse respeito, Nóvoa (2017) alerta sobre as tensões e os dilemas que a profissão docente enfrenta, chamando atenção para a urgência em se construir a profissão docente “a partir de dentro”, em que o sentido do conhecimento profissional seja pautado pela reflexão do professor sobre sua própria atividade, experiência pedagógica e práticas colaborativas como modos de organização da profissão.

Nóvoa (1992) nos apresenta o profissional reflexivo, no âmbito da formação docente, como uma condição relacional que materializa os saberes adquiridos através da prática, pois, segundo o autor,

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. (NÓVOA. 1992, p. 25)

Pois é essa práxis reflexiva que se efetiva na coletividade, nas relações com os colegas, nas escolas e em situações de formação que constroem a identidade profissional do professor. Tal interação possibilita o surgimento do professor pesquisador, aquele professor que, segundo Nóvoa (1992), pesquisa e reflete sobre a sua prática e consegue reelaborar os saberes efetivados na dimensão pessoal, profissional e organizacional. Nessa direção, Pimenta assevera que,

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. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA. 1999, p.19)

O que Pimenta nos aponta é que essa construção se efetiva a partir do próprio professor, quando confere significado ao seu saber. Um saber que está envolvido com sua atividade docente diária, transpassado por seus valores, pelo modo como se posiciona no mundo, pela sua história de vida, revelando-o um sujeito que carrega angústias e anseios sobre o que significa para si o ser professor.

Maurice Tardif, em seu livro intitulado “*Saberes docentes e formação profissional*” (2002), propõe a epistemologia da prática docente como subsídio para compreender como os saberes docentes são constituídos e mobilizados nas tarefas cotidianas de professores no ambiente escolar. O autor avança as discussões para uma perspectiva do saber como um constructo social, que, de caráter polissêmico, é plural e heterogêneo, construído na formação profissional pelos saberes disciplinares, curriculares e pela própria experiência, portanto, [...] produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões (TARDIF, 2002, p.223).

Sob essa concepção de saber, que é construído socialmente, o autor lança a base para entendermos o professor prático reflexivo como aquele que desenvolve competências profissionais “diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar

sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir". (TARDIF, 2002, p. 223).

Ao pensar a formação docente, o referido autor sugere a superação conceitual entre formação profissional e formação docente a partir da epistemologia da prática profissional, entendida aqui como "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 2002, p.255), sendo assim,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2002, p. 256)

Nesta dimensão, Nóvoa (1992) e Pimenta (1999) vão nos pontuar que as questões relativas à prática profissional docente é um território caracterizado por complexidades, incertezas, singularidades e de conflito de valores, que tem na formação o espaço de articulação entre a prática e a reflexão sobre essa prática. Para tanto, a formação deverá ser pautada na investigação, mobilizando os professores a produzir vários tipos de saberes a partir da sua prática reflexiva, contextualizada no ambiente em que atuam como docentes. Para Nóvoa (1992),

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos. (p.28)

Pois é esta perspectiva de mudança que envolve os profissionais em seus contextos e que poderá conferir um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. Assim como para Tardif (2002), a sala de aula é um espaço em que a autonomia do professor se estabelece revelando como este profissional lida com a teoria e a prática do seu fazer docente articulado a sua trajetória pessoal, a sua experiência enquanto aluno nos processos formativos e com outros profissionais. Esses elementos são estruturantes na constituição da

epistemologia da prática docente, pois a prática docente é contextualizada na cultura local, logo, construída socialmente.

A partir do que até aqui apresentamos, podemos perceber como é complexa a discussão sobre a formação docente em seus conceitos, etapas e dimensões, na direção de pensar sobre os dispositivos necessários para promover a constituição de um profissional reflexivo. Em que pese as inúmeras dificuldades apresentadas por alguns autores, conforme vimos ao longo dessas discussões, parece-nos que a posição reflexiva do professor é uma característica que deve estar contemplada na prática de todo profissional docente.

No entanto, ao confrontar esse profissional às realidades do cotidiano escolar e às políticas públicas do sistema educacional é que podemos imaginar o cenário de desafios enfrentados pelo professor, sobre as decisões que devem ser tomadas na sua sala de aula, de modo a estabelecer uma abordagem reflexiva entre teoria e prática e assim ser possível refletir sobre o seu conhecimento.

Uma prática reflexiva é aquela que nasce de um agente que reflete, evidenciando o professor como protagonista numa ação dinâmica, que atualiza e transforma o saber, fonte inesgotável de resignificação. A reflexividade apresenta-se como elemento estruturante da formação docente, que possibilita que o professor articule a ação-reflexão-ação, que começa e se desenvolve na prática, conferindo a esse professor um fazer único.

No entanto, devemos acrescentar que a prática docente não está sozinha estanque, imóvel, ao contrário, a prática docente é contextualizada, fruto de uma construção social nascida na cultura local da escola e por esse motivo deve ser confrontada às práticas de outros professores, compartilhada, resignificada, atualizada, obedecendo a sua dinâmica.

As discussões apresentadas nos abrem caminhos para iniciarmos a busca pelos mistérios que rondam os trajetos, sonhos e aspirações das professoras egressas e que podem nos revelar o que pensam sobre a formação recebida no Parfor. Aqui, ganha visibilidade o ponto de vista individual das professoras, conforme pode ser conferido no próximo capítulo, no que diz respeito às suas concepções de formação de professores relacionadas ao desenvolvimento da profissionalidade e reflexividade, que, conforme pudemos perceber, são inerentes ao exercício da docência.

4 TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ESCUTAR AS CLARICES

Para ouvir as nossas Clarices seguimos a trilha metodológica de abordagem qualitativa, justamente por entendermos a complexidade envolvida numa pesquisa que possui como centralidade o saber da experiência do outro. Esse outro, indivíduo concreto, que, segundo Larrosa (2002), é revestido de paixão, carregado de sentimentos, que “sofre, padece e se transforma”, pois, o saber da experiência conforme sugerido por Larrosa (2002, p. 27),

[...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria

Dessa forma, entender o sentido da experiência do outro significou enveredar por caminhos que possibilitassem encontrar dispositivos de aproximação com as Clarices, nossos indivíduos concretos, de modo a fazer lembrarem suas experiências num determinado momento de suas vidas, entendendo a experiência, aqui, como um movimento de ir e vir que envolve representações, sentimentos, projetos, intenções e saberes. Entendemos aqui a experiência como algo único que não se repete e seu resultado pode ser imprevisível. Nesse sentido, os instrumentos de uma pesquisa qualitativa buscam a reflexão expressa na singularidade dos seus participantes e não respostas prontas. No nosso caso, tornou-se necessário o estabelecimento de uma relação colaborativa entre a pesquisadora e as Clarices.

No que diz respeito à interação dialógica entre as participantes da pesquisa, explicitada anteriormente, Minayo (1993) destaca que, nas pesquisas qualitativas, a interpretação das informações pesquisadas constitui-se em identificar a conjuntura política, social e histórica desses sujeitos a partir da relação que o pesquisador estabelece entre as comunicações individuais, as observações e a análise dos

fenômenos investigados, pois para o pesquisador, o “outro” deve ser condição irremediável para a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, nos coube munir-se da flexibilização ao conduzir a pesquisa, fugindo dos cânones rígidos e amparando-se por critérios diferentes dos manejados pelo positivismo, visto que, segundo Triviños (1995), na pesquisa qualitativa em educação é possível formular e reformular hipóteses à medida em que se realiza a pesquisa. Fez-se necessário, portanto, eleger uma vertente filosófica que se descolasse da corrente positivista justamente por esta carregar em si a tendência pela quantificação e controle, o que dificultaria as nossas perspectivas investigativas. Assim, o objetivo em pauta consistiu em buscar nas subjetividades dos sujeitos o entendimento para determinado fenômeno, que, no nosso caso especificamente, diz respeito às percepções que as professoras alunas têm sobre o curso do Parfor, suas implicações e as relações dessa formação com suas experiências.

A Fenomenologia Social preconizada pelo sociólogo alemão Alfred Schütz, que tomou por base a filosofia husserliana e a sociologia weberiana, apresentou-se como inspiração apropriada para tal empreitada, visto que esta abordagem metodológica preocupa-se com o “mundo da vida” e por interpretar as experiências cotidianas, amparando, assim, os alicerces teóricos e epistemológicos da pesquisa qualitativa, como também os métodos de análises que possuem o interesse em compreender as diversas realidades sociais por intermédio das narrativas (ZEFERINO E CARRARO, 2013). Logo, trata-se de,

[...] uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade. [...] mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”. (MERLEAU PONTY, 1999, p. 01).

Isto significa dizer, segundo Gil (2012, p. 565), que “[...] numa pesquisa fenomenológica os dados são as situações vividas pelos sujeitos e são tematizados por eles” a partir de uma vivência da realidade, em que os fenômenos em si mesmos são produzidos e transformados em conhecimentos por esse ator social, que modifica e é modificado pela realidade que o cerca, visto que,

O centro da questão é compreender o sentido que a ação tem para o ator, a interpretação subjetiva do sentido, ou, ainda, a maneira concreta como os seres humanos interpretam, na vida diária, sua própria conduta e a conduta dos demais. (WELLER E ZARDO, 2013, p.133)

De acordo com Triviños (1995), quando o filósofo Husserl defendeu a possibilidade da Fenomenologia constituir um método de pesquisa, ele possuía uma grande preocupação que era estabelecê-la como uma ciência rigorosa, justamente por se tratar de um campo de investigação que envolve as subjetividades dos sujeitos, pois as situações experienciadas pelos sujeitos, a compreensão da realidade humana vivida socialmente em suas diferentes manifestações e o significado expresso podem variar de sujeito para sujeito.

Para Husserl (apud TRIVIÑOS, 1995), o rigor metodológico consiste no pesquisador realizar uma análise compreensiva e não explicativa do fenômeno, ou seja, os fenômenos devem ser vistos como novidade em sua inteireza, cabendo ao pesquisador afastar-se de conceitos prévios (epoché)¹⁶. Na sua apreensão e análise, para esse filósofo, o importante é compreender a experiência que ocorre no cotidiano do sujeito, as relações estabelecidas com e na experiência, não cabendo ao pesquisador apenas descrever o fenômeno em suas estruturas, mas, principalmente, revelar o que aparece à consciência desse sujeito, compreender o humano em suas subjetividades, enquanto ser no mundo.

Nessa perspectiva, entendemos o quão privilegiada se apresenta a dimensão qualitativa nas trilhas da fenomenologia, aplicada à nossa pesquisa, justamente por evidenciar esse cunho pessoal, social e político no âmbito da Educação, em que a dimensão do sujeito é vista como prioridade, compreendendo esse mesmo sujeito que tem condições de narrar versões orais de experiências vividas, já que “[o] ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta”. (BARTHES, 1976, p.25, *apud* ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2016, p. 5).

Para ouvir as nossas Clarices, tornou-se necessário adotar uma trajetória metodológica que tivesse como centralidade as narrativas das professoras, no

¹⁶ Suspensão do juízo, também conhecida pelo termo grego epoché ou epokhé, que significa 'colocar entre parênteses', é a atitude de não aceitar nem negar uma determinada proposição ou juízo. Opõe-se ao dogmatismo, em que se aceita uma proposição obscura. Disponível em: A fenomenologia e epoché: www.scielo.br/pdf/trans/v21-22n1/v22n1a06.pdf Acesso em 20 de set de 2018.

sentido de entender como elas se encontravam decorridos seis anos da formação pelo Parfor, na tentativa de articular informações relevantes para o estudo das políticas de formação continuada de professores experientes, tendo como ponto de partida o olhar de quem viveu o curso na condição de profissionais da área educacional. Assim é que a narrativa se tornou o fio condutor da investigação, justamente pelo fato de ser esta uma pesquisa “com” e não “sobre” ou “para” os professores.

Segundo Mello (2005), desde meados do século XX que o estudo das narrativas vem servindo de base como mais uma possibilidade para se entender a experiência vivenciada pelo outro. Com seus significados e características próprios, o estudo das narrativas, possibilita extrair do sujeito diversas perspectivas sobre determinada formação, possibilitando perceber como as articulações entre a produção e a socialização do conhecimento se efetivam. Utilizada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como a semiótica, antropologia, sociologia, literatura, história e mais tarde avançando para outras áreas como psicologia, arte, comunicação, educação, estudos feministas, dentre outras, caracteriza-se pela coleta de informações que tem por finalidade entender determinado fenômeno social a partir das histórias contadas e das interpretações dos sujeitos que as vivenciaram.

A singularidade desta metodologia reside no pesquisador escutar a voz da pessoa que participa da pesquisa, através de seus relatos, potencializando uma experiência pessoal, o que possibilita perceber esse sujeito na sua dimensão emocional e social, evidenciados na descrição de eventos, estados mentais e sentimentos que envolvem a vida de seus personagens e autores, sejam eles reais ou imaginários (PAIVA, 2008).

É o ponto de vista do outro e o seu modo particular de entender determinada experiência que torna a narrativa um dispositivo interessante, pelo fato de que o autor conta o que apenas ele pode dizer, cabendo ao pesquisador elaborar a partir do dito, sendo a sua interpretação uma, dentre as possíveis a serem interpretadas. Nesta trajetória, a partir desse dito, conduziremos as informações conformando-as ou contrastando-as ao arcabouço teórico tecido na sua fundamentação teórica.

A narrativa, para a nossa pesquisa, com seus significados e características próprias, possibilita ouvir do sujeito diversas perspectivas sobre determinada formação e sua prática docente (no nosso caso específico), evidenciando como as articulações entre a produção e a socialização do conhecimento se efetiva. As

narrativas que possuem como centralidade a formação possibilitam revelar a multiplicidade de sentidos e as transformações efetivadas ao longo da vida dos sujeitos. Conforme a autora:

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).

Sob a perspectiva apresentada por Josso, entende-se a narrativa como uma maneira de expressão e compreensão de eventos, na qual o sujeito está inserido e apresenta-se - numa pesquisa como a nossa que tem como proposta epistemológica as narrativas de uma formação de professoras - a possibilidade de articular tais relatos pessoais com o contexto sociocultural, histórico e institucional, permitindo que seja compreendido numa dupla dimensão: individual e coletivo. Nesse sentido, investigar a percepção das professoras sob a perspectiva das narrativas configura-se como a possibilidade de reconhecer as singularidades, sentidos e significados das histórias formativas das professoras, permeadas de sentidos implícitos, que abrangem atores, ações, contextos, espaços temporais e aprendizagens que podem ser compartilhadas.

Devido ao caráter singular que cada narrativa encerra (JOSSO, 2007), tornou-se necessário pensar elegeer categorias de análise, com o foco de interesse na investigação proposta no intuito de conduzir as entrevistas durante as narrativas das Clarices, conforme veremos no tópico a seguir.

4.1 CATEGORIAS ANALÍTICAS E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Explicitado o caminho teórico metodológico, partimos para organização das categorias de análise que foram elaboradas a partir do quadro teórico em consonância aos objetivos expressos para realização da pesquisa.

A primeira categoria, **percepção de formação docente**, foi elaborada com o objetivo de identificar, o que concebem as professoras, na condição de egressas, sobre a formação recebida decorridos seis anos de sua diplomação e foi pautada a partir dos teóricos, já sinalizados neste projeto.

A segunda categoria, **percepção de profissionalidade e identidade docente**, diz respeito à compreensão que as professoras têm acerca dos saberes construídos para exercerem as atuais atividades profissionais e a autoimagem diante da carreira docente em permanente construção. Esta categoria foi conduzida pelas referências cujas contribuições foram demonstradas no referencial teórico deste projeto.

A terceira categoria, relacionada à **percepção da reflexividade profissional docente**, buscou compreender como as professoras ressignificaram as mudanças ocorridas ou não na prática profissional, como as aprendizagens se construíram e se constroem nas relações com suas colegas e alunos no contexto das escolas em que atuam, à luz das contribuições de teóricos também referenciados na nossa discussão teórica.

A partir das categorias apresentadas, a pesquisa foi organizada operacionalmente em três etapas. A primeira consistiu na identificação e caracterização da turma de egressa, efetivada através de consulta documental de produção acadêmica existente e já referenciada anteriormente. Tal levantamento (Apêndice A) possibilitou aprofundar o conhecimento do perfil da turma de quando ingressaram no curso de Pedagogia pelo Parfor-UFBA, oportunizando, a partir das informações coletadas, avançar nas etapas subsequentes.

A segunda etapa visou realizar um mapeamento das condições de vida e de trabalho das docentes na atualidade, ou seja, no período em que esta pesquisa estava sendo realizada, e consistiu no reencontro com as professoras, com a aplicação de um instrumento situacional (Apêndice B), contendo questões condicionantes para a participação das professoras como colaboradoras da investigação da terceira etapa, qual seja, a construção coletiva das narrativas das Clarices. A aplicação do instrumento foi realizada por intermédio de ligações telefônicas via celular, com toda a turma composta por 37 professoras. Ressaltamos que algumas tentativas de aproximação haviam sido feitas via email e pelo facebook, mas sem retornos significativos, somente através das conversas telefônicas é que se tornou possível realizar as entrevistas.

A partir deste levantamento prévio do contexto das professoras foi possível visualizar o trajeto estabelecido pelas mesmas e as interfaces desses percursos, o que favoreceu para o refino dos critérios de seleção de professoras que seriam entrevistadas na etapa seguinte da pesquisa.

A terceira etapa, tratou da construção das narrativas das Clarices e se efetivou a partir dos critérios adotados para seleção das professoras interessadas em participar da pesquisa. Foi utilizada como dispositivo de produção de dados sobre trajetórias de professoras, a Entrevista Narrativa (EN), instrumento mais adiante apresentado, que possibilitou a aquisição de informações sobre o entendimento das professoras acerca da sua formação no Parfor e como perceberam essa experiência na atualidade da sua vivência profissional.

4.1.1 A Entrevista Narrativa

Ouvir o outro sobre suas experiências evoca o campo das produções discursivas em seus aspectos teórico-metodológicos, evidenciando o lugar das narrativas como uma estratégia de pesquisa que se interessa sobre histórias de vida e na reconstrução de determinado acontecimento sob o ponto de vista dos informantes e o seu modo particular de ver a vida. A Entrevista Narrativa (EN) foi eleita como uma técnica de produção de informações para a terceira etapa desta pesquisa por compreendê-la como um procedimento que possibilita revelar o que as pessoas conhecem sobre determinado assunto, suas explicações ou razões a respeito de coisas precedentes, seus sentimentos, desejos, o que fizeram, o que fazem na atualidade e seus planos para o futuro.

Idealizada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (2011), a EN, possui como característica a reconstrução da experiência a partir de textos narrativos mediante um processo reflexivo, em que o sujeito consegue, a partir da sua narrativa, organizar suas ideias e potencializar de forma auto reflexiva as lembranças de uma determinada vivência.

De acordo com Weller (2009, p. 05), a peculiaridade desse procedimento reside no fato de que [...] essa técnica de geração de informações busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...], pois, segundo Schütze (2011), a EN

possibilita ao investigador divisar um campo de interesse onde o narrador irá expor características e elementos da sua existência sob a perspectiva da oralidade. Entendemos, assim como Jovchelovitch e Bauer (2015), que o uso da EN para produção de informações é particularmente útil em pesquisas que investigam acontecimentos específicos que combinam histórias de vida e seus contextos.

O roteiro dessa entrevista é mais flexível. Tem como característica perguntas abertas dirigidas individualmente a cada sujeito sobre temas que devem possuir significância pessoal para o informante, de maneira que o entrevistado consiga desenvolver uma história, que, “a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual”. (MUYLAERT et al. 2014, p. 197). Para tanto, torna-se necessário que o pesquisador possua familiaridade com o contexto em que o fenômeno está sendo investigado e consiga estabelecer uma aproximação com os informantes, devendo-se basear em cinco fases, conforme a seguir:

Quadro 2 - Fases principais da EN

Fases da EM	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo / Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração / Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper / Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração / Esperar para sinais de finalização (“coda”)
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” / Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes/ Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” / Ir de perguntas exmanentes para lmanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar/ São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte:Jovchelovich e Bauer (2015, p. 97)

Outro aspecto a ser considerado, numa pesquisa dessa natureza, diz respeito ao número de informantes, tendo em vista que essa técnica de coleta de informações gera um extenso volume, resultante das narrativas e, que, por sua vez, exige um rigoroso trabalho processual de construção e interpretação, que demanda tempo de idas e vindas na construção das análises. Sobre essa questão,

Jovchelovitch e Bauer (2015) sugerem um número restrito de informantes, levando em consideração, que, no nosso caso, ouvir e analisar toda a turma, composta por 37 professoras, demandaria um tempo que não dispomos para uma pesquisa de mestrado.

Diante das especificidades, desafios e fases da EM, e devido ao caráter da narrativa em que configura-se como uma experiência revestida de pessoalidade, a escolha das colaboradoras nesta pesquisa dependeu, primeiramente, da sua livre decisão em aceitar participar das entrevistas, seguido pelo recorte intencional relacionado a questão da pesquisa, no qual foram estabelecidos os seguintes critérios para que as professoras participassem:

1) Tempo disponível da colaboradora para os encontros; este critério deveu-se ao período relativamente extenso de entrevista (em média uma hora) e a possibilidade de mais de um encontro para concluí-la, no sentido de adequar a agenda de trabalho intensa das colaboradoras com os encontros para a entrevista;

2) Residir e trabalhar em escolas de Salvador; possibilitando um recorte mais restrito geograficamente, buscando, com isso, otimizar o nosso deslocamento.

3) Tempo médio de serviço. Professoras que se encontravam no meio da carreira profissional, ou seja, com significativo tempo de experiência docente e ainda assim longe de se aposentar (entre 10 a 15 anos de serviço). Tal critério visou a possibilidade de encontrar relatos mais amadurecidos dos processos formativos dessas docentes do antes e depois do Parfor, contando o tempo de experiência na profissão de cada uma, como mais um fator de possíveis ressignificações das suas práticas que poderiam ser provocadas nas interfaces das narrativas. Este fato poderia oportunizar pensar a narrativa de algo que ainda não houvesse sido pensado e que dissesse respeito aos seus trajetos formativos, podendo gerar prospecções sobre o seu fazer e, como essas professoras, ainda estavam longe de se aposentar, teriam condições de experimentá-las;

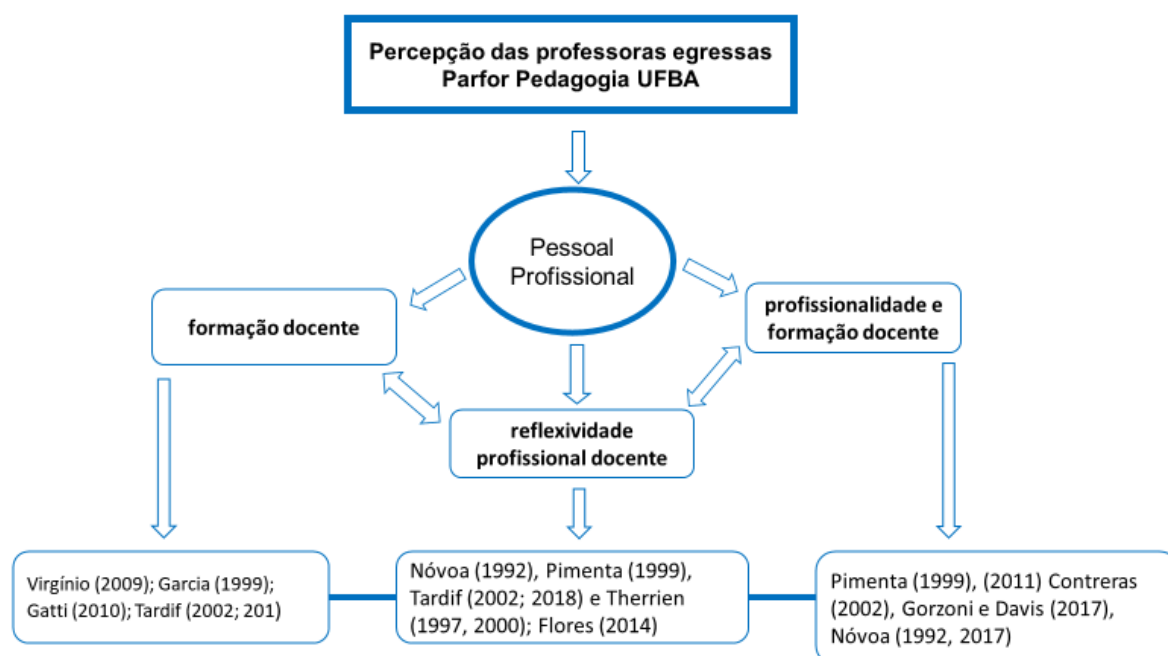
4) Atuar na Educação Infantil ou Ensino Fundamental I e II; por se tratar do segmento da educação contemplados prioritariamente pelo Parfor na oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Tais critérios se revelaram a partir do questionário situacional, quando nós fizemos o primeiro contato com todas as egressas da turma e as elegemos nossas Clarices. Entre a alegria do reencontro, as boas lembranças do tempo do curso, as professoras foram atualizando sobre suas histórias, contando sobre suas vidas,

onde estavam trabalhando, quem estava aposentada, filha que se formou, filho que se casou, netinho que nasceu. Momento quando foi possível delimitar o universo de cinco professoras, que atendiam aos critérios estabelecidos e aceitaram ser as nossas colaboradoras informantes, as autoras das narrativas.

As entrevistas foram direcionadas na dimensão pessoal e profissional a partir de três categorias analíticas, já apresentadas, em que poderia ser possível evidenciar as percepções das professoras, respaldadas pelos referenciais teóricos apresentados na discussão da pesquisa, conforme podemos visualizar abaixo:

Figura 1 – Mapa referencial da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

4.2 INSTRUMENTOS DE ESCUTA

Segundo Schütze (2011), Jovchelovitch e Bauer (2015), torna-se importante, por parte do pesquisador, uma preparação preliminar e cuidadosa antes de se lançar no universo da EN, no sentido de tomar conhecimento do ambiente da pesquisa, seu funcionamento, suas configurações, as pessoas que fazem parte dele, o local de onde elas vêm, etc. Requisito este contemplado por nós, já que

acompanhamos a primeira turma do Parfor durante três semestres consecutivos, além de possuir o perfil da turma conforme foi apresentado anteriormente.

Para iniciar uma EN, o pesquisador, segundo Schütze (2011), deverá formular a questão central, considerada como “questão de narrativa orientada autobiograficamente”. Para Jovchelovitch e Bauer (2015), essa questão possui o objetivo de sensibilizar o narrador no que diz respeito à dimensão social, pessoal ou comunitária, de maneira a implicá-lo na série de eventos e acontecimentos evocados durante a narrativa. No nosso caso, a questão de narrativa orientada seguiu na seguinte formulação: “O que significou o curso de Pedagogia pelo Parfor na UFBA para sua formação e como esse curso repercutiu e repercute em sua vida?”.

As cinco colaboradoras foram contatadas no sentido de formalizar o convite e agendamento de local, dia e horário em acordo a conveniência de cada uma, para realizar as entrevistas, que foram divididas em dois encontros presenciais. Os encontros ocorreram nos locais de trabalho, na Faculdade de Educação da UFBA, portanto, onde as Clarices cursaram Pedagogia, e nas suas residências. Cada encontro durou em média duas horas e gerou para cada entrevista aproximadamente 60 minutos de registro.

As entrevistas foram filmadas e seguiram alguns procedimentos que visavam uma sistematização e organização das narrativas de acordo com o preconizado por Schütze (2011). O primeiro momento foi de acolhida, em que se conversou sobre a vida de cada uma, lembranças em comum da época em que o curso acontecia e fatos do cotidiano próximo. Após essa aproximação, a pesquisa era apresentada em seus objetivos como também a metodologia da EN, seguindo-se os agradecimentos.

A entrevista em si começava a partir de estímulos utilizados pela pesquisadora através da apresentação de fotografias, lembranças de colegas, ou algum episódio específico ocorrido no curso, com o objetivo de ativar a memória da entrevistada para lembranças de suas vivências. A questão inicial para narração era formulada e os trâmites para a consecução da entrevista (já previamente elencados) passavam a ser obedecidos.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA NARRATIVA

Após materializada a escuta e anotadas as percepções sobre o encontro no diário de pesquisa, outro momento se iniciou: a transcrição das gravações,

priorizando a fidelidade ao vocabulário e às expressões das entrevistadas. Cabe ressaltar que,

Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão. (MORAES. 1999, p.15)

Nessa perspectiva é que as informações foram identificadas a partir das três categorias, já anteriormente descritas, a saber: percepção de formação docente, percepção de profissionalidade e identidade docente, percepção da reflexividade profissional docente, visando com isso identificar nas narrativas os significados percebidos, compreendidos e intuídos das nossas colaboradoras.

Tal procedimento visou adentrar no problema da pesquisa a partir das descrições de fatos, interações e experiências explicitadas pelas professoras em suas narrativas, buscando identificar o percurso que as professoras egressas do Parfor empreenderam decorridos seis anos após a diplomação, com vistas a compreender os sentidos e os significados que passaram a atribuir em suas vidas pessoais e práticas profissionais.

Entender nas narrativas como se efetivaram os trajetos formativos de determinado grupo de profissionais significa compreender os processos e situações vividas por esses sujeitos, constructos esses que nos permitiram realizar um recorte epistêmico, uma seleção do real, já que a experiência vivida por essas professoras abrigam diversas significações carregadas de apreensões e sentidos.

A análise, portanto, configurou-se como a etapa de aprofundamento e compreensão das informações coletadas em articulação com as discussões teóricas do estudo, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Isto se deu com o intuito de compreender as influências dessa formação sobre a vida atual das professoras, ao identificar como foram construindo o sentido de uma formação a partir de suas experiências e explicitadas em forma de narrativas.

Para interpretar as narrativas, optamos pelas orientações propostas por Schütze (2011) e tal opção deve-se ao fato desse autor realizar EN como técnica de escuta e estudo das narrativas há mais de trinta anos, e, portanto, possuir larga experiência e apresentar em sua proposta etapas claras e de bom entendimento

para sua interpretação. O método de análise e interpretação da EN proposto por Schütze tem como objetivo a reconstrução de determinados fatos ocorridos e sua inter-relação com os processos que constituem a vida do narrador. Tal método é constituído das etapas abaixo, as quais seguimos como procedimento em nossa investigação:

1 - Após a transcrição detalhada das gravações e registro dos apontamentos realizados ao fim da gravação, iniciou-se o primeiro passo que consistiu em separar do material transcrito (dados textuais) o que é indexado (ou seja, o que diz respeito à identificação do narrador, o que faz, quando, onde e por que) e o não indexado (que expressa o que é subjetivo do sujeito como valores, juízos, como também relatos de superação de obstáculos, processo de transformação de identidade, etc). Este material foi apresentado às colaboradoras para sua apreciação e posterior aprovação.

2- O segundo momento referiu-se à análise formal do texto e baseou-se em ordenar as trajetórias de cada indivíduo a partir dos conteúdos indexados, denominada também como análise sequencial dos dados biográficos. Consistiu em identificar os trechos narrativos, explicativos e argumentativos. Uma etapa preparatória para a seguinte.

3 - Nesta terceira etapa, denominada descrição estrutural do conteúdo, momento da análise de cada trecho e sua relação com o campo temático da pesquisa, identificamos nas narrativas os marcos e trajetórias de cada entrevistada a partir de recortes de falas, agrupando os trechos que possuíam relevância com a questão da entrevista.

4. Descrição sequencial da estrutura é a quarta etapa, também denominada como abstração analítica, a qual relacionou-se com a análise detalhada, e, em sequência, de cada segmento da narração central. Também, nesta etapa, foram relacionados as informações dos segmentos oriundos das fases posteriores das reflexões das entrevistadas, identificando nas narrativas a introdução, frases-chave, detalhamento dos acontecimentos e experiências, etapas da vida, eventos-chave, imbricação de episódios individuais com o coletivo, bem como outros elementos que surgiram durante as narrativas e que não estavam contemplados na pergunta norteadora.

5- A fase denominada como análise do conhecimento consistiu na comparação contrastiva, a partir da apuração dos argumentos das narrativas

agrupando-as e comparando-as, com o fito de identificar as construções teóricas de cada entrevistada, que refletissem as avaliações que fizeram sobre seus trajetos, os valores e juízos, identificando situações próximas, diferenças mínimas ou acentuadas em relação a cada narrativa de maneira a aproximar o campo temático de nosso estudo e que pudessem ser encontradas em mais de uma narrativa.

6 - A última etapa buscou construir, a partir da síntese das narrativas, um modelo teórico acerca da trajetória biográfica das entrevistadas, convergências ou divergências nas trajetórias individuais em contraste às trajetórias coletivas, identificando mudanças quanto à avaliação de sua vida pessoal em seu sistema de conhecimentos e orientações, discrepâncias ou contradições, com o objetivo de entender como as professoras se posicionavam ante os processos de formação e refletiam sobre o próprio processo de aprendizagem e a repercussão dessa formação em suas práticas.

Depois seguiu-se à identificação das unidades de narrativas selecionadas apontando os indicadores em diálogo com as categorias de análise da pesquisa. Valeu-se aqui da recomendação de Schütze (2011) sobre a não obrigatoriedade de seguir a todas as etapas descritas por ele. A análise final consistiu nas articulações realizadas entre as informações coletadas nas narrativas e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às suas questões com base em seus objetivos.

Ao seguir as etapas, buscamos encontrar nas narrativas, a lembrança reflexiva de uma determinada experiência, visto que para Schütze, o objetivo central da EN consiste em identificar o auto entendimento dos narradores, “[...] desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo de vida até a estrutura processual dominante na atualidade”. (SCHÜTZE, 2011, p.214). Ou seja,

[...] etapas da vida arraigada institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (SCHÜTZE, 2011, p. 213-214).

Buscamos com isso compreender as influências dessas lembranças da formação sobre as práticas atuais, identificando como as narradoras construíram sentidos a partir de suas experiências aos lhes dar a forma de narrativas. Revelando

as professoras na dimensão de sujeitos e agentes que refletem sobre seu processo formativo, ao destacar o sentido que elas conferem ao Parfor, enquanto uma política pública de formação que promove a graduação em nível superior.

5 OS MISTÉRIOS DAS CLARICES

Este capítulo tem como objetivo retratar as Clarices em três momentos distintos, trazendo à baila a análise e interpretação das narrativas que compõem o escopo empírico da pesquisa em articulação com a discussão teórica e metodológica que fundamentam e orientam os objetivos desta dissertação.

No primeiro momento, apresentamos a turma do curso de licenciatura em Pedagogia Parfor, da qual as professoras egressas fizeram parte, a partir do instrumento de pesquisa disponibilizado por Jesus (2014). São privilegiados o perfil da turma e as marcas das dimensões indissociáveis pessoal e profissional que nos permitem dialogar com as percepções de formação que elas demonstraram no momento que foram reencontradas.

No segundo momento, evidenciamos a situação da turma, já na qualidade de egressas, após seis anos da diplomação. Atualizamos as informações sobre o percurso das professoras com base nos objetivos da pesquisa. No terceiro momento, dialogamos com as narrativas das professoras que compuseram a amostra que extraímos do universo das Clarices, focalizando suas singularidades, para, em seguida, mostrar sua compreensão a respeito da formação vivenciada e a repercussão dessa formação na vida, na sua profissionalidade e nas suas práticas.

A expectativa, portanto, foi de discutir as narrativas das professoras egressas, procurando desvendar os mistérios de Clarice: quem são, o que pensam da profissão docente, os anseios, as dúvidas e os sentimentos em relação à formação que fizeram, incluindo nesse bojo o curso de Pedagogia Parfor e outras formações realizadas ou desejadas.

5.1 ENTRE PASSADO E PRESENTE: PROCURANDO NOSSAS CLARICES NA PRIMEIRA TURMA DO PARFOR DA UFBA

A turma das nossas “Clarices” reunia 36 professoras e um professor de redes escolares municipais e estadual, composta, em sua maioria, por mulheres com idade entre 35 e 60 anos, advindas de camadas populares. As professoras contabilizavam, geralmente, mais de 10 anos de experiência em sala de aula e possuíam certificado de ensino médio, com habilitação em magistério, sendo que nove delas já possuíam

um curso superior quando ingressaram no curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor¹⁷.

As motivações para cursar Pedagogia eram diversas, dentre elas, a exigência institucional, necessidade de aprimorar e qualificar as práticas profissionais, a melhoria salarial, além do desejo particular de ter acesso à educação superior, principalmente, pelo fato de o curso ser ofertado pela UFBA. A escolha pelo curso de Pedagogia, entre as demais licenciaturas oferecidas no Parfor, segundo as professoras, se dava pela possibilidade que julgavam ter de aperfeiçoar os conhecimentos e tornar a prática mais atrativa para os alunos, através de uma melhor qualificação para atuar na sala de aula.

A expectativa da turma em relação ao ingresso no Curso do Parfor, portanto, expressava-se em um sentimento de realização pessoal em conquistar um diploma de nível superior, que acarretaria uma mudança de nível no plano de carreira e, conseqüentemente, uma melhoria salarial. Tais mudanças, segundo as professoras, gerariam ascensão social, reconhecimento e, sobretudo, qualidade profissional.

A maioria das professoras da turma residia em Salvador e Região Metropolitana (especificamente na Ilha de Itaparica), apenas quatro delas moravam em município do interior da Bahia e necessitavam deslocar-se para a capital durante a semana de aulas do curso, que ocorria uma vez por mês, cujo formato modular já foi apresentado em outro momento do trabalho.

Em relação à experiência de voltar a estudar uma licenciatura depois de já terem construído uma sólida experiência docente, as docentes afirmavam nutrir sentimentos de medo, angústia, como também de felicidade em poder realizar um sonho de obter o diploma de nível superior numa universidade pública. Apresentavam também a preocupação em deixar os filhos sozinhos em casa, enquanto estudavam, além das dificuldades financeiras básicas evidenciadas com o aumento nas despesas de alimentação e transporte durante o período em que estavam na faculdade.

A turma era formada por docentes concursadas e efetivas da rede pública de ensino, exceto duas delas que eram contratadas pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), um dispositivo de contratação temporária utilizado pela máquina pública, inclusive nas prefeituras, com o intuito de contratar professores

¹⁷ Relembramos que havia na turma um professor do sexo masculino, mas atendendo o universo majoritário de mulheres, optamos por incluí-lo entre as Clarices.

para suprir a carência de docentes em sala de aulas, sem realização de concurso público.

O total de 25 professoras assumia a regência da classe na Educação Infantil e Fundamental I, enquanto as outras 12 estavam distribuídas entre o Fundamental II, EJA e Ensino Médio. Podemos perceber que o perfil da turma respondia às expectativas a que se destinava o Parfor Pedagogia, no sentido de habilitar os seus egressos justamente para docência nessas etapas da educação básica.

As professoras atribuíram o sentido da formação pelo Parfor como uma exigência profissional expressa pelas políticas de governo, associada à necessidade pessoal de qualificação profissional, demonstrando o interesse e preocupação com suas práticas docentes. Em relação à **formação docente para a prática profissional**, a expectativa que revelavam quando eram alunas do Parfor era a de que alcançariam, ao término do curso, uma maior segurança e domínio de conteúdos necessários para atuarem como docentes com mais competência e qualidade junto aos seus alunos. O Parfor revelava-se para essas professoras como uma esperança de aprimorar conhecimentos e mais capacitação, gerando o desejo de construir um melhor desempenho das suas atividades profissionais, renovação da prática pedagógica e qualidade em sala de aula.

A formação docente na esfera pessoal possuía um sentido mais relacionado com o valor do diploma em nível superior em si, evidenciado por expectativas positivas das professoras que expressaram a possibilidade de mudança de vida com a conclusão do curso, em consonância com a realização de um sonho e o desejo de melhor remuneração, melhor desempenho profissional, reconhecimento social e se sentirem valorizadas.

As expectativas profissionais após a conclusão do curso foram evidenciadas pelo desejo expresso da maioria das professoras em continuar os estudos em nível de pós-graduação, sendo que dezenove pretendiam cursar uma especialização, cinco delas esperavam ingressar no mestrado após a conclusão do curso. Sendo importante registrar que as demais não souberam prever o que iriam fazer após a conclusão do curso e outras planejavam se aposentar devido à proximidade do tempo mínimo de idade e serviço para a aposentadora.

Ao reencontrar a turma das Clarices, após seis anos de formadas, tomamos conhecimento de que seis delas se aposentaram, vinte e quatro continuam atuando

como professoras, enquanto seis encontram-se distribuídas entre direção, vice direção, coordenação pedagógica e auxiliares de classe. Além disso, uma professora se desligou da docência e está trabalhando em outra área. Metade da turma ainda continua na mesma escola de quando cursava o Parfor, a outra metade migrou para outras escolas da mesma rede em que atuava.

Ao comparar o período em que as professoras ingressaram no Parfor e sua atuação seis anos após a conclusão do curso, pudemos observar que houve certa mobilidade em relação a assunção de cargos na área da educação fora da sala de aula, pois algumas professoras hoje assumem a coordenação, vice direção, e até mesmo acumulam a função de gestão com a docência, em turnos opostos.

Em relação ao **tempo que falta para aposentadoria**, vinte professoras estão em vias de se aposentar, desse universo, inclusive, dez já possuem tempo de serviço suficiente, mas, no entanto, preferem continuar trabalhando, motivadas pela remuneração ou pela recusa de ficarem em casa na situação de aposentadas. Outras docentes possuem tempo para se aposentar, mas ainda não têm a idade mínima, pois começaram a trabalhar muito jovens.

De um modo geral, destacamos que as professoras na época de estudantes associaram a qualificação profissional à progressão na carreira. Nessa direção, observamos hoje, que, em relação à **promoção funcional**, dezessete docentes de fato foram promovidas. As demais não obtiveram promoção por três motivos: 1) serem lotadas como auxiliares de classe; 2) não serem concursadas; 3) por já possuírem curso superior, apenas poderão progredir na carreira quando cursarem uma pós-graduação. Além disso, quatro professoras informaram que não quiseram solicitar a progressão, mas não informaram o motivo.

Em relação a participação em programas de **formação continuada após o Parfor**, muito embora a expectativa da maioria quando era estudante fosse de continuar os estudos, quinze professoras informaram que não fizeram nenhum tipo de formação até o momento da realização desta pesquisa. No entanto, gostariam de cursar uma pós-graduação, mas não possuem tempo e lhes falta, sobretudo, condições financeiras para pagar por esse tipo de formação. Dezesseis professoras responderam ter participado de cursos de pós-graduação, programas de formação e aperfeiçoamento promovidos pelas redes de ensino que atuam em parceria ou não com o MEC.

Este breve levantamento com a turma cumpriu seu objetivo de situar as professoras em relação ao que pensavam enquanto estavam cursando o Parfor e o que estavam sentindo no tempo de realização desta pesquisa, acerca das transformações ocorridas em nível objetivo e material, nos indicando perspectivas de análises sobre o sentido da formação para suas vidas. As informações trazidas pelas respostas, ao instrumento utilizado por Jesus (2014) na sua pesquisa, ampliaram as possibilidades de reflexão sobre o percurso formativo das professoras em articulação com as expectativas geradas durante e depois do curso, o que nos possibilitou investigar esses aspectos ao longo da presente pesquisa.

5.2 OS RETRATOS DE CLARICE

“Os retratos das Clarices”, segue ainda o novelo poético apresentado na sessão introdutória desta pesquisa realçado pelo sobrenome escolhido pelas professoras participantes, como prova da necessidade de estabelecer um vínculo de pertencimento e singularidade às narrativas ora apresentadas.

Fizemos o esforço de condensar as narrativas buscando a inteireza das falas das Clarices, com o intuito de possibilitar ao leitor uma visualização de como cada Clarice se percebe como pessoa e profissional docente e o que pensa sobre o seu processo formativo numa dimensão mais intimista. Visualizamos, a partir de agora, um retrato “3x4” de cada Clarice.

5.2.1 Clarice Girassol

Reza uma lenda popular que o girassol é uma flor tão mágica, que na ausência de luz aciona sua luz interna e a compartilha com os outros ao seu redor. Assim Clarice justificou a escolha do seu sobrenome. Clarice Girassol diz não ter medo de tempo nublado, pois sabe que nas dificuldades a sua força interna a mobiliza para lutar e compartilhar com outras pessoas o otimismo e a coragem para vencer os desafios. Mulher meiga, que expressa também a sua firmeza em seu olhar

esverdeado. Sua voz é suave, mas não titubeia ao trazer suas memórias em forma de relatos. Suas pausas são revestidas de emoção, evidenciadas nos olhos marejados. Nascida em Salvador, Clarice Girassol já possuía uma formação em nível superior quando ingressou no Parfor. Assistente Social, é professora concursada da Prefeitura de Salvador, graças ao curso de magistério. Lecionou durante quinze anos na Educação Infantil e atualmente é diretora da mesma escola em que atuava como professora durante a época em que era estudante de Pedagogia no Parfor. Para ela, após um longo suspiro, a formação do Parfor foi um momento muito rico que é muito bom ter a oportunidade de lembrar.

A nossa formação foi riquíssima, desde as experiências de campo, experiências com os professores. [...] Tantas descobertas que a gente fez, mesmo a gente já estando em prática. A gente só estava precisando se descobrir, ter este alicerce que foi a formação. Algumas colegas compartilhavam suas práticas e a gente percebia que poderia fazer também na nossa sala. O Parfor tinha essa vantagem, de mover, de tirar a gente daquela zona de conforto e fazer mudança, a mudança acontece... e acredito que aconteceu na vida de todo mundo... Já se passaram seis anos e eu lembro exatamente das aulas que me marcaram, lembro dos textos, das metodologias que foram utilizadas e como a gente construiu com muita leveza, com muita sutileza; tivemos momentos de crise, de mobilização, momentos de dificuldades mas o grupo soube avançar, soube ser solidário, a gente teve muito apoio dos professores, da coordenação, todos foram muito sensíveis... Desde o pensamento do currículo até a finalização do curso, foi tudo muito bem planejado. Então, um ano depois de ter concluído o Parfor, eu participei de um outro programa, também na UFBA, que era uma formação de professores de Educação Infantil, especialização na Docência da Educação Infantil, que só foi possível a partir do meu entendimento da minha formação. [...] As questões da Educação Infantil me mobilizam, é algo que me transforma, eu me realizo assim também com a gestão, estar na gestão, hoje, é algo que me mobiliza, que eu me sinto feliz. A prática que a gente vivenciou durante o processo formativo do Parfor, eu aliei a muitos conhecimentos com relação aos meus alunos e entender tudo isso durante o processo do Parfor me fez uma profissional melhor, sem sombra de dúvida, foi um diferencial na minha vida profissional.

5.2.2 Clarice Raça

Esta professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, se inspirou na música “Raça” do cantor e compositor Milton Nascimento para se descrever, “*Lá vem a força, lá vem a magia. Que me incendeia o corpo de alegria. Me ensinando que a luta é mesmo comigo*”. Vice-diretora pela manhã e professora de uma turma do 4º ano no período da tarde, trabalha numa escola localizada no subúrbio ferroviário de Salvador. Concluiu o curso de magistério de nível médio aos 17 anos e no ano seguinte já atuava em sala de aula. É uma mulher serena, de voz e olhar firmes, segura das suas opiniões quando o tema é desigualdade social. Sempre trabalhou com crianças nas periferias de Salvador e através do trabalho que realiza alimenta o desejo e a fé de ver o empoderamento dessas crianças.

Ao iniciar seus relatos, Clarice Raça fica um tempo em silêncio olhando o vazio... esboça um pequeno sorriso e começa a falar:

A minha estadia no Parfor durante os três anos de aprendizado com os professores da Universidade Federal da Bahia, e eu posso dizer que, para mim, [foram] os melhores professores. [...], serviu para que eu pudesse tornar coesos alguns conhecimentos pedagógicos [...]. Aprender todas as disciplinas e cada vez com mais curiosidade, com mais vontade de aprender, um tesão de aprender, porque se a gente não tiver isso, a gente não passa para os meninos esse desejo. E aprender é desejo, se não tiver desejo não tem aprendizado. Com o curso eu tive um tempo maior e específico para refletir sobre a prática docente. Mas eu não sabia o quanto as nuances de cada disciplina, do estudo de cada disciplina, de cada assunto que a gente vai trabalhar com os meninos, elas são imprescindíveis e importantes para que a gente se transforme em um professor melhor. Ou seja, um professor que instrumentalize tecnicamente as nossas crianças, sem perder o foco das questões humanitárias. São essas as nuances da prática docente. Eu como professora tenho a minha responsabilidade social, cada profissional tem a sua responsabilidade e eu tenho que cumprir com a minha [...] Me realizo profissionalmente quando eu percebo que meus alunos desejam a aula e que eles querem novidade, eles estão gostando da novidade. Eu adoro ser professora. Ser professora para mim é espaço de poder, de levar mensagens produtivas,

mensagens que sejam produtivas, criativas, criadora de uma sociedade menos dolorida, menos feia, menos cheia de morte, principalmente morte de nossos pequenos aqui das comunidades. [...] apenas dentro da sala de aula, nós podemos formar sujeitos que possam superar... pelo menos podemos tentar equacionar esse drama social que nós estamos vivendo e que está crescendo cada vez mais. E só a escola pode fazer isso, nenhum outro lugar, família não vai fazer, porque a família está se desestruturando cada vez mais. Você precisa trabalhar com as possibilidades. “Quais são as possibilidades que eu vejo no meu trabalho para que eu possa realizar minha prática docente? Para que eu realize de forma eficiente, de forma eficaz?”. São reflexões importantes que a gente precisa fazer e fazer o tempo todo né? [...], para mim um profissional de educação ele precisa ser reflexivo e a formação do Parfor me ajudou muito nesse aspecto também. A minha aprendizagem mobilizando tantas outras aprendizagens, não é? E é uma coisa que a gente tem que torcer muito e ter fé no processo educativo para que não se perca, para que não morra. Para que seja valorizado, para que seja incentivado. [...] Hoje para mim a pós-graduação é ainda muito distante. Eu sempre tento fazer uma pós-graduação, um mestrado e acabo desistindo. Eu tenho muita coisa para fazer na escola, e eu não quero parar de fazer. É como se eu tivesse com muita pressa, pressa e necessidades, eu tenho necessidade de falar pros meninos e eu sinto que fazer uma pós por fazer não vale a pena.

5.2.3. Clarice Prometeu

Esta professora utiliza o mito de Prometeu para expressar como se sente como professora e como vê a educação do nosso país na atualidade. Segundo a mitologia grega, Prometeu, por ter entregue o fogo aos mortais, foi punido a viver eternamente acorrentado a uma rocha enquanto todos os dias uma águia comia o seu fígado que se regenerava no dia seguinte. Segundo Clarice Prometeu, o professor é esse mito, que todos os dias segue vivo e resistindo dentro das salas de aula para que a educação aconteça. No exercício da docência há quase 18 anos, atualmente é professora da Educação Infantil. Costuma dizer que não escolheu ser

professora. Recorda que no começo foi muito difícil, o tempo foi passando e foi se envolvendo com a profissão.

Fica séria por um tempo, como se tentando organizar todas as lembranças, e calmamente começa a falar da formação:

O Parfor foi realmente um divisor de águas. Eu tinha já muita vontade de fazer Pedagogia, porque eu percebia essa necessidade no dia-a-dia na minha escola, convivendo com professores formados e, claro, pelo reconhecimento financeiro também. Na minha escola eu sou a mais antiga das professoras, mas eu ainda ganho menos do que outras que entraram depois, porque as outras se formaram em Pedagogia, porque as outras já tinham formação quando entraram. Lembro que durante o Parfor [...] a gente levava a escola viva para dentro da Universidade. Acredito que até os nossos professores também tiveram um aprendizado imenso, porque estavam trabalhando com professores da Educação Básica. A nossa relação com os professores era muito interessante, porque a gente tinha uma outra postura, a gente era aluna mas a gente tinha uma proximidade com professor porque era professor com professor, algumas de nós eram mais velhas, já tinham inclusive passado do tempo de se aposentar, então a gente tinha essa relação, mesmo reconhecendo que nós estávamos ali como alunas, mas havia essa proximidade que tornava a relação muito interessante e as discussões mais maduras. Quando eu paro hoje para olhar a professora que eu era antes, quando entrei, “Pôxa gente, quanta diferença!”. Poxa como eu melhorei, como eu fui aprendendo ali na luta, na luta, na luta. [...] o que a gente se preocupa mesmo na escola é com aprendizagem do menino, a gente quer o menino da melhor maneira possível, cada um no seu ritmo, aprendendo mesmo e isso é o que nos move. E é com esse aluno que eu tenho uma responsabilidade imensa de fazer com que ele se torne um cidadão, uma pessoa melhor. Às vezes fico angustiada porque sei que tem coisas que eu não posso resolver, mas é essa pessoinha que me faz todo dia chegar em casa, pensar e me preparar para o dia seguinte. Nesse sentido a educação continuada é importantíssima, não tem nem o que discutir ... A gente todo dia tem que estar lendo, tem que estar aprendendo e é uma carência minha, uma das minhas frustrações como professora, eu não tenho tempo para estudar... [...] Porque é penoso para gente que trabalha às vezes 40 horas, como eu, em dois turnos, tem professores que trabalham três turnos. E aí eu pergunto: como é que a gente vai se qualificar?

5.2.4 Clarice Vitória

Vitória é o que resume esta professora, que atua no quarto ano do fundamental. Mulher forte, persistente e batalhadora sabe o quanto precisou lutar para concluir a graduação. Lembra que ao ingressar no curso de Pedagogia do Parfor acreditava que ia encontrar uma fórmula mágica, uma receita pronta de como alfabetizar seus alunos. Durante o curso, percebeu que já possuía uma prática, fruto de anos de experiência em sala de aula. Então, foi compreendendo como as teorias iam explicando a sua prática e, a partir daí, começou a ficar mais exigente, foi percebendo as transformações acontecendo em sua vida, em sua forma de dar aula e isso muitas vezes a assustava, mas Clarice Vitória enfrentou os medos e considera-se uma vencedora.

Antes de começar a falar, Clarice Vitória me encara durante um bom tempo como se quisesse entender o que eu esperava dela. Dá um leve sorriso e começa a falar rapidamente, como se não quisesse perder as palavras que lhe saíam da memória.

Logo no começo eu achei estranho, mas no terceiro semestre, quarto semestre, eu já comecei a perceber isso, sabe? Que eu estava mudando, que a minha prática estava muito melhor e tinha um outro olhar para os alunos, eu tinha um outro olhar para minhas práticas, eu tinha mais cuidado na elaboração dos conteúdos, eu tinha mais cuidado com o falar com aluno, isso foi mudando e, hoje, depois de formada, [...] acho que o Parfor não saiu de dentro de mim. E eu acho que a minha prática mudou muito, mudou muito, muito. Se a gente falasse o lado financeiro não ajudou, se a gente for falar da parte financeira a gente fica triste. Então, se sentir desnivelada era meio que... “Pôxa, tá todo mundo formado e eu só tenho magistério?”. Não desmerecendo o meu magistério, que foi uma época muito boa na minha vida. Eu me descobri professora lá. Mas, assim, hoje eu tenho orgulho... “Olha, sou formada, viu?”. Hoje eu me sinto nivelada [...] nível 1, tá lá no meu contracheque [...], me sinto uma pessoa mais preparada, principalmente para estar dentro de uma sala de aula. [...] a gente ficava uma semana fora e parecia que a

gente ficou um ano fora da sala de aula e os meninos sentiam falta da gente e tinha gestor pedindo para gente não sair da sala.... Mesmo com todo sofrimento, valeu a pena. [...] eu sabia dentro do meu íntimo que eu tinha muito mais para aprender e ainda continuo com muita coisa para aprender. Hoje... às vezes quando chego em casa e vou tomar um banho e eu fico pensando “O que aconteceu na escola hoje?”, aí eu faço aquela reflexão, “o que eu posso melhorar?, O que eu posso mudar?, Como é que eu posso reverter algumas situações?”. Às vezes me incomoda tanto que até perco o sono, porque às vezes acontece situações na sala de aula..., às vezes um aluno faz uma pergunta e naquele momento..., antes eu não refletia muito sobre isso. Olha, foi com o Parfor eu me tornei uma profissional reflexiva, passei a refletir melhor, analisar as coisas melhor, foi uma formação que conseguiu englobar tudo isso e abrir o horizonte para mim, que antes eu achava que não era possível, pelo menos eu desconhecia, a palavra certa é essa, eu desconhecia esses horizontes. Eu me esforço para ser uma boa profissional e o reconhecimento vem quando você percebe que alcançou seus objetivos com seus alunos e todo mundo ao seu redor percebe isso e você se diz: “Pôxa, tô me tornando uma profissional melhor” [...].

5.2.5. Clarice Bambu

Esta professora revive um provérbio japonês que atribui ao bambu qualidades de resistência e flexibilidade, que se complementam para vencer os obstáculos. Assim Clarice Bambu se define: uma mulher forte que resiste às intempéries da vida, sem, contudo, perder a doçura. Sabe que precisa ter sabedoria para decidir a hora que deve ser resistência ou flexibilidade para enfrentar a tormenta e, assim, se reerguer vitoriosa.

Ao chegar no curso do Parfor, Clarice Bambu trazia uma lacuna em sua vida: não ter concluído o nível superior. Professora do Fundamental I, concursada pela prefeitura de Salvador, não estava contente por possuir apenas o curso do Magistério. Lamenta seu pai não ter vivido o bastante para presenciar a sua colação de grau, pois certamente ficaria extremamente orgulhoso por ter uma filha formada

pela UFBA, universidade em que ele foi professor. Os olhos de Clarice Bambu marejam ao recordar do Parfor. Entre pausas e suspiros vai nos revelando seus sentimentos sobre a formação, uma lembrança viva que desperta ainda muitas emoções:

Para mim essa experiência do Parfor foi maravilhosa, você descobrir que não está sozinha, que não é só você que não tem um nível superior que tava ali, a maioria das meninas não tinham, algumas até tinham outras formações, mas foi bom ver que o fato de não ter o nível superior não me impediu de correr atrás da minha prática nas leituras e acompanhar o curso. [...] eu passei a refletir a minha prática, ela mudou, primeiro porque eu me sentia na obrigação, depois de tanto investimento, o estado investiu em mim, então eu tinha que devolver isso, eu tenho que devolver isso aos meus alunos. Eu lembro que envolvi todos os meus alunos..., eu tinha que ser exemplo. Eu fiquei com a mesma turma de 2010 a 2013. O mesmo período de quando entrei no Parfor até quando concluí. E eles viram todo esforço que eu fiz. Eu tinha que sair da sala de aula e eles ficavam sozinhos porque era um inferno encontrar alguém para me substituir, os pais não tiraram os meninos da escola, eles acompanhavam de perto e eles sabiam o que eu estava passando, porque a escola não estava sabendo lidar com a minha ausência. [...] Para mim era importante que eles percebessem que a professora deles estava estudando, que eu estava fazendo aquilo por eles também, porque para eles é importante, porque às vezes aquele menino só tem a pró..., às vezes ele não tem ninguém para dizer assim: “Olhe meu filho você tem um outro mundo que não é só isso aqui”. No ano que eu me formei foi o ano que eu me despedi deles também, então eu fiz uma festa para eles, contei com ajuda das mães, elas se mobilizaram..., agora se eu te disser que a formação teve um retorno financeiro, vou estar mentindo, na verdade não fez muita diferença, para minha surpresa, mas te digo que eu faria tudo de novo..., claro que a questão da remuneração mexe com a nossa autoestima e isso tá ligado com a qualificação do professor, né? Como a gente não tem nível superior? Todo mundo pergunta: “Você não concluiu? Você não tem nível superior? Você ainda é...”. Esqueci até como é que chamavam a gente que não tinha o nível..., quadro suplementar! “Você é quadro suplementar?”. E ainda circulava uma conversa que o quadro suplementar ia deixar de existir e a gente ficava na maior tensão. Porque existe essa questão, o professor não poderia jamais, em hipótese nenhuma, deixar

de estudar, a verdade é essa e, por questões nossas, de dinheiro, a gente ganha pouco, não dá pra fazer um curso de graduação. Eu tinha esperança que o Parfor fizesse alguma coisa, tô esperando, Se bem que com tantos cortes, a importância desse programa de educação continuada é uma pena pensar na possibilidade de um dia isso acabar eu fico triste. Eu não tinha ideia, não tinha dimensão que o fato de não estudar estava me fazendo, eu só percebi quando eu estava no Parfor. Hoje, quando eu olho para trás e vejo a escola, meus alunos, eu como professora, a minha prática, minha autoestima, foi um divisor de águas. [...] eu acho que eu mudei muito depois do Parfor. Eu me sinto mais responsável por meus alunos, percebi o quanto sou importante para meus alunos, não que eu fosse relapsa ou irresponsável, mas é que eu tinha uma outra visão. Mas quando você começa a estudar, você compara, você aplica o que aprendeu..., lembro que no Parfor a gente levava uma prática para nossa sala de aula e voltava e discutia o resultado com os professores junto com a turma e aquilo ali mudava completamente a prática da gente.

5.3 AS VOZES ECOAM

Foi possível perceber, a partir dos fragmentos das narrativas acima apresentadas, que o processo formativo vivenciado no curso de Pedagogia do Parfor, marcou profundamente a vida das nossas Clarices, justamente por ser esse um fenômeno que mobilizou a esfera existencial de cada professora envolvida e, que, estava interpenetrada pela dimensão profissional que elas vivenciavam no cotidiano das escolas públicas que fazem parte.

A subjetividade revelada nas narrativas trouxe a profissionalidade docente nas três dimensões apresentadas por Contreras (2012), quais sejam, competência profissional, compromisso social com a comunidade e obrigação moral. Nas quais é possível perceber o conjunto de ações que mobilizam as aprendizagens nos momentos formativos das docentes, como também as necessidades identificadas e expressadas pelas próprias professoras, estabelecendo um constructo articulado com a história pessoal de cada uma e, que, se desenvolve, principalmente, nas experiências e interações do grupo. A profissionalidade reflexiva surge a partir de

narrativas que evocam a auto estima valorizada como elemento determinante para o reconhecimento profissional pela sociedade, o exercício de práticas qualificadas e difundidas entre os professores pelo compartilhamento, evidenciando outras possibilidades de se pensar a formação docente.

Todas narrativas tiveram seu início com a lembrança do Parfor enquanto formação, como um espaço em que foi possível estabelecer a interação alimentada pela troca de experiências e pelo exercício da convivência entre as professoras alunas, professores formadores, conhecimentos e saberes. Pois, para essas professoras, nesse momento representadas pela fala de Clarice Prometeu, a formação pelo Parfor se configurou como:

[...] a possibilidade de trocar experiências com outras pessoas que estavam vivenciando a mesma coisa que eu. Ou seja, estar em sala de aula e trazendo um outro olhar, diferente do estudante que sai da universidade com todas as teorias na cabeça, e a gente que estava ali se formou, se tornou professora na prática, no dia a dia. (CLARICE PROMETEU)

Clarice Prometeu nos apresenta a formação como um espaço de reflexão, trocas de experiência e colaboração, e que tem no exercício cotidiano da atividade docente seu e de suas colegas a possibilidade de articular os saberes disciplinares, curriculares e da própria prática docente, pois, com já sabemos, as nossas Clarices são professoras formadas pelo curso do magistério e que retornaram à sala de aula numa universidade para cursar a licenciatura em pedagogia.

Podemos entender que a formação docente, quando compreendida a partir do ponto de vista da experiência de quem aprende, pode revelar como se efetivaram seus processos, experiências e saberes ressignificados, revelando a carga subjetiva que envolve tais processos formativos.

Assim, as narrativas das alunas do Parfor revelam como este processo está indissociado da dimensão pessoal e profissional, que no dizer de Nóvoa (2002), envolve racionalidades plurais e heterogêneas na produção de outros novos conhecimentos e que se evidencia na prática.

Entendemos, com isso, que a formação docente supera o seu objetivo estabelecido de instruir e preparar o profissional para obtenção de resultados nos processos de aprendizagens, por configurar-se como um processo que envolve interações sociais e trocas de experiências como forma de aquisição de autonomia

do sujeito diante da sua própria formação. É sobre esse aspecto que Clarice Raça atribui sentido a experiência docente no ambiente da escola, como uma possibilidade de desenvolvimento de outras formas de construir significações e produções de sentido do que é ser professor. Neste caso, a formação torna-se não só uma ferramenta de confronto entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a experiência vivenciada na prática, mas, principalmente, um dispositivo em que as experiências de outras professoras são refletidas, experienciadas e atualizadas, como bem nos relata Raça:

[...] tive oportunidade de aprender a planejar em didática, planejar as aulas, as disciplinas de língua portuguesa [...] eu tive a oportunidade de ser aluna e que foram experiências muito enriquecedoras. Uma das coisas que fica muito marcada para mim é a questão da importância do registro para história do professor, e para sua condução dentro da sala de aula, para que nós possamos rever todo nosso trabalho durante o processo de aprendizagem das crianças e do nosso próprio processo de aprendizagem também. (CLARICE RAÇA)

O que significa dizer que, ao atribuir sentido ao percurso formativo, o professor vai, paulatinamente, construindo a sua matriz identitária, construindo a sua história. Além do que, a reflexão sobre a prática estimula o fortalecimento do professor investigador, o professor pesquisador, aquele que aprende a buscar estratégias para refletir sobre sua prática. Assim, a formação materializa-se como um espaço de aprendizagem e ensino, onde os professores também aprendem no contexto de suas práticas e das práticas de outros professores, constituindo o sentido da experiência docente, estabelecendo, assim, um processo complexo, que produz a história desses professores como sujeitos concretos a partir dos saberes docentes, constituídos e mobilizados nas suas tarefas cotidianas para além do ambiente escolar, pois, como relatou Clarice Girassol durante a entrevista:

Depois que eu fiz o Parfor, além de ter minha oportunidade e me oportunizado no entendimento, na maturidade profissional, no campo que eu escolhi, ele oportunizou ser convidada para outros espaços, para troca de experiências. [...] eu compreendi a minha prática, eu entendi o espaço onde eu estava, o que eu realmente procurava e não parou só nisso, né? (CLARICE GIRASSOL)

Para Clarice Girassol, a formação, proporciona ao professor a auto compreensão de si e do seu processo de formação como permanente. Podemos perceber isso também na fala de Clarice Bambu:

[...] quando você começa a estudar é que você vê o quanto é importante estar no ambiente da universidade e como faz falta estar naquele ambiente acadêmico. Você passa a sentir necessidade de estudar mais, de ler mais, de estar cada dia pesquisando mais, se aprofundando, eu sinto muita falta, me dá uma saudade porque aquilo ali é que nos mantém vivos, nos faz questionar a nossa prática, nos faz ver como ela está. (CLARICE BAMBU)

A perspectiva de formação docente apresentada pelas professoras fundamenta-se numa perspectiva relacional que valoriza não só o conhecimento científico, mas os saberes advindos da prática docente, afinal, essas professoras possuem mais de dez anos de experiência em sala de aula. Ademais, a constituição do ser professor demanda tempo e envolve o desenvolvimento pessoal, valorização do professor e dos saberes da profissão e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Pareceu-nos, através das narrativas, que as aprendizagens adquiridas pelo curso atenderam às necessidades das Clarices com respeito ao exercício profissional, como também na aquisição de conhecimentos, competências e saberes adquiridos por meio dos conteúdos curriculares do curso de Pedagogia do Parfor da UFBA. Foi possível também, segundo as Clarices, articular conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, frente a situações complexas enfrentadas em sala de aula. Considerando o fato de que essas professoras já carregavam em si a vivência docente, a formação experienciada pelas referidas professoras possibilitou, segundo elas, num aprendizado coletivo, considerando a singularidade e experiência de cada uma.

Outro aspecto trazido pelas narrativas das professoras diz respeito a necessidade da formação continuada, entendida como um momento de aprimoramento contínuo no âmbito da prática profissional. Entendida como um processo dinâmico, que acontece ao longo da vida profissional, possibilitando ao professor adequar a sua formação às exigências de sua atividade, estabelecendo uma “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento

profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis". (LIMA, 2001, apud GOMES, 2013, p.69).

Clarice Vitória nos esclarece o sentido da formação, pois acredita que a formação continuada é uma necessidade urgente, evidenciando-a no seu âmbito complexo e que carrega proposições que não podem ser descoladas do contexto da profissão docente, que deve ser pensada como ação que não é isolada em si mesma, visto que efetiva-se em seu caráter amplo, em seus contextos políticos e sociais, que se materializa na prática docente, na sua vida pessoal e profissional, configurando-se como um processo social e identitário do ser professor.

O professor não pode parar de estudar, tem que se especializar em outras áreas. Só depois que eu fiz o Parfor que eu descobri o quanto a teoria ajudou na minha prática, às vezes a gente acha que isso é besteira, mas não é. O Brasil peca muito nisso, na questão da formação do professor, pois existem muitos professores na Rede, no Brasil que ainda hoje não tem o nível superior... eu acho que a formação do professor não deveria parar na formação inicial, acho que o Parfor não deveria só formar a gente na pedagogia e acabou, ele deveria buscar esses professores e oferecer mais cursos. (CLARICE VITÓRIA)

Interessante notar a dimensão trazida aqui por Clarice Vitória ao tratar sobre o tema das políticas públicas de formação continuada e que nos fez refletir sobre as discussões recentes que alguns teóricos do campo das políticas educacionais vêm travando acerca da importância da participação do professores e demais profissionais da educação no processo de implementação das políticas educacionais (BALL, 2011; MAINARDES, 2006).

Para Clarice Prometeu, a formação continuada está relacionada à progressão na carreira docente e, conseqüentemente, melhor remuneração dos professores. No entanto, reforça que a formação continuada não é só uma necessidade material e objetiva, mais que isso, é uma necessidade social, visto que existe um retorno que se efetiva prioritariamente no espaço da escola, além de promover o fortalecimento profissional e o desenvolvimento das práticas em sala de aula.

Quem faz educação, quem tá formando pessoas não pode se formar e ficar quietinha lá no lugar dela, a gente todo dia tem que estar lendo, tem que estar aprendendo. O profissional de educação é um profissional que precisa ser incentivado a estudar, a se qualificar para que faça seu trabalho da melhor maneira possível. Às vezes temos alguma formação lá na Rede, mas muito pouco, deixa muito a desejar... eu tô falando de formação continuada mesmo, do professor

entrar na universidade, estudar os teóricos, pesquisar e a pós-graduação tá muito casada com isso. Logo que saí do Parfor eu fiz uma pós-graduação numa instituição privada, num tempo bem menor e de certa forma me possibilitou aprender muito, foi bom para avançar um pouco mais na minha carreira profissional. Mas chega uma hora que tem que fazer o mestrado, tem que fazer doutorado. Eu acho que o professor, quanto mais ele estuda, quanto mais ele está qualificado, vai ser um professor melhor, vai dar esse retorno na sua escola, vai dar um retorno para a sociedade e vai ter um retorno para ele próprio que é uma coisa boa também, porque é muito importante você crescer na carreira que você escolheu. Eu tenho muita vontade de fazer um mestrado, vamos ver se vai dar certo. (CLARICE PROMETEU)

Clarice Prometeu acrescenta que é preciso haver incentivo das instituições que promovem as políticas de formação continuada no nosso país, pois, afirma que cada professor sabe das suas necessidades formativas, mas não participam nos processos de decisão da sua formação. Para essa professora, é importante que os professores se sintam responsáveis e participem dos processos decisórios relativos à formação continuada. Já que essa modalidade de formação faz com que a prática do professor seja posta em evidência, ao provocá-lo para uma reflexão sobre múltiplas realidades vivenciadas na sala de aula e que dizem respeito a concepções e atitudes. Essa prática incentiva uma postura ativa e transformadora de acordo com as situações vivenciadas no ambiente da escola e na sociedade, possibilitando-o a refletir e ressignificar a sua prática. Clarice Girassol descreve a sua preocupação pela qualificação e como esta se efetiva em serviço:

A formação continuada é uma questão que me preocupa muito, né? Porque a gente precisa estar o tempo inteiro buscando novos conhecimentos e até mesmo refletir sobre aqueles conhecimentos que a gente já tem. Então assim, hoje a Rede não nos proporciona esse tipo de formação em serviço, a gente tem muitas poucas saídas para ficar refletindo sobre a nossa prática. A gente acaba ficando por conta própria. Então, o que eu tenho feito? A gente tem montado grupos de estudo, seminários, sempre que pode participa de congressos, mas na maioria das vezes é leitura mesmo, leitura dentro do que é possível fazer, discussões, momentos de trocas dentro da escola mesmo. Vira e mexe a gente está procurando uma oficina, se eu não posso ir, minha colega vai e já se torna multiplicadora aqui na escola. A gente tenta ficar nesse movimento do conhecimento porque a gente não pode deixar esse conhecimento adormecer. Ele tem que ficar o tempo inteiro acordado e dinâmico no processo, porque se a gente deixar adormecer, a gente acaba se acostumando, entrando numa zona de conforto muito profunda e a educação não é isso, tem que ficar em constante movimento. (CLARICE GIRASSOL)

Clarice Girassol descreve as estratégias utilizadas para superar os desafios da formação ao levá-la para o seu local de trabalho, nos revelando, que, quando a formação continuada ocorre no ambiente da escola é possível envolver todo o corpo da escola no pensar e fazer coletivo, estabelecendo um movimento de ação/reflexão/ação, um diálogo permanente entre teoria e prática de maneira interativa e contextualizada. Tais estratégias, ao nosso ver, aguçam a criticidade do professor acerca da sua prática, no contexto em que essas ações estão sendo realizadas na sala de aula. Assim também Clarice Raça pensa a formação continuada, como uma formação que envolva a sua escola.

Eu tenho que fazer uma pós-graduação, mas eu precisaria mobilizar isso aqui dentro da escola de uma forma que fosse produtiva. Eu sempre tento fazer um mestrado... Mas eu tenho muita coisa para fazer na minha escola, e eu não quero parar de fazer, é como se eu tivesse com muita pressa, e pressa, e necessidades, eu tenho necessidade de falar pros meninos e eu sinto que fazer uma pós por fazer não vale a pena. Eu ainda não consegui fazer, até agora eu só tô sabendo fazer o trabalho dentro da sala de aula, dentro da escola, tenho projetos que são muito frutíferos e que se eu entrar em uma pós-graduação agora, infelizmente vou ter que abortar esses projetos. Eu quero dar o meu sangue para essa proposta de mobilizar minha comunidade de fazer o que eu tenho que fazer dentro da minha escola. (CLARICE RAÇA)

As vozes de Clarice Girassol e Clarice Raça nos fazem perceber que elas têm plena consciência de que o professor se constitui no exercício da profissão, e que a formação docente é assentada num conjunto de saberes necessários para o desempenho de suas práticas. Trazem a importância da formação continuada por ser realizada no ambiente de trabalho do professor, evidenciando como processo determinante para o crescimento profissional quando essas situações formativas ocorrem no próprio ambiente da escola.

Cabe aqui destacar que o que as professoras propõem não diz respeito a abolir o espaço acadêmico como espaço legítimo de formação e desenvolvimento do profissional docente em detrimento da escola. Pelo contrário, trata-se de transformar o contexto da escola como espaço de aprendizagem e formação também para o professor, a partir dos contextos experienciados e vivenciados na realidade do trabalho docente. Esta proposta pode proporcionar a identificação e resolução do problema no próprio espaço de atuação do professor.

As Clarices nos fazem perceber que a formação, quando se efetiva no espaço da escola, insere em situação de aprendizagem o professor como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente, superando a formação continuada tradicional, que estabelece separadamente o lugar de aprender e o lugar de fazer. (FORMOSINHO, 2007; NÓVOA, 2017)

Entendida como formação continuada de professores no contexto de trabalho e centrada na escola (FORMOSINHO, 2007), essa especificidade de formação contempla a dimensão coletiva e interativa que tem como resultado uma aprendizagem organizacional, visto que o exercício profissional não é apartado do processo formativo docente em que as experiências de cada um somam-se na realização de um objetivo educacional comum.

Cabe ressaltar, que, esta modalidade de formação não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças e aperfeiçoamento aos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional. Para 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.

O momento em que as Clarices expressam os seus sentimentos diante de suas necessidades formativas, entendendo a formação na função de constituir o profissional, pode muito bem ser representado pela narrativa de Clarice Raça, quando esta nos revela o seguinte:

Então hoje eu me sinto muito professora, eu me sinto aquela professora que tanto quer instrumentalizar o menino no sentido dele se empoderar, dele ter condições de acessar todos os âmbitos sociais que ele deseja, mas eu quero instrumentalizá-lo também na questão da apropriação dos conteúdos matemáticos, conteúdos de língua portuguesa, os conteúdos de ciências, os conteúdos de geografia, conteúdo de história, conteúdo de artes. Então essa minha visão, eu julgo que ela tenha se firmado realmente depois da minha formação pelo Parfor, porque no mais eu tinha este desejo, mas eu não sabia como fazer, então hoje eu vejo o meu planejamento e eu fico feliz de saber que eu planejo com todos os momentos muito claros. (CLARICE RAÇA)

A voz de Clarice Raça harmoniza com a voz de Pimenta (1999), que considera a identidade profissional docente sendo construída no contexto social e

educacional de forma indissociada. Nesse sentido, a identidade profissional vai sendo configurada como um constructo social forjado a partir dos anseios da sociedade, em que grupos vão se estabelecendo como um corpo organizado, firmando as bases do pertencimento profissional a partir dos valores, tradições, normas e saberes, que dão o sentido do que é ser professor. No que Clarice Raça ainda reforça:

Eu me realizo muito profissionalmente quando eu percebo que meus alunos desejam a aula e que eles querem novidade, eles estão gostando da novidade. Para mim, realização profissional é formação, realização profissional é tá dentro da formação, aprender mais e mais. É desejar a aprendizagem, é desejar ir ao cinema, ao teatro, essas nuances todas da cultura que nos foi negada, que me foi negada como pessoa de periferia e que hoje eu posso ter e eu quero que meus meninos acessem, é desejar para eles, para que eles possam ter também as mesmas oportunidades. Então eu acho que realização profissional é isso, é ocupar todos os espaços e reconhecer esses espaços como espaços de formação. (CLARICE RAÇA)

Podemos perceber que a trajetória formativa de cada docente está relacionada com o investimento pessoal frente ao seu desenvolvimento profissional e da articulação que deverá fazer desse conhecimento à sua prática, o que pode resultar em saberes que se integram e se constituem em reflexão e experimentação. Estas Clarices compreendem que a resignificação de suas práticas ocorre nas dinâmicas da sala de aula, na escola e fora dela também.

Porque a nossa formação não foi só teórica, foi teórica e prática, simultaneamente. Então isso é você vivenciar, experimentar mesmo, é estar ali o tempo inteiro *in loco* fazendo da prática o seu laboratório de experiências, de vivência, fortalecendo a sua identidade como professora. Então assim, eu só tenho que agradecer mesmo e amo, adoro, amo de paixão ser pedagoga e ser especialista na docência da educação infantil. (CLARICE GIRASSOL)

As nossas Clarices nos dão pistas do que podemos entender como profissionalidade, pois diz respeito a um conjunto de conhecimentos específicos do fazer docente que vão sendo atualizados, mobilizados e situados histórica e socialmente à medida em que o profissional vai se reconhecendo no seu fazer, como podemos evidenciar a partir do relato de Clarice Girassol,

Eu me realizo assim como a gestora. Estar na gestão hoje é algo que me mobiliza, que eu me sinto feliz. Eu amo estar no lugar onde eu estou, atuando com a minhas colegas, com meus alunos que são indiretamente meus. Porque eu penso o tempo inteiro neles, penso como fomentar um espaço lúdico, um espaço de vivência... E a pós-graduação após o Parfor me proporcionou isso também. Então eu acho que casou tudo, tá tudo muito ligadinho. Eu só tenho de agradecer, agradecer por tudo que vivenciei, todas as experiências e vivências. (CLARICE GIRASSOL)

Nesse sentido, em acordo com Clarice Girassol, podemos considerar que é partir de como o sujeito se percebe no mundo, em sua família, em seu trabalho e em sociedade, que são determinadas a sua identidade e subjetividade, no caso em análise, dos professores, pois são as interações sociais que permitem ao indivíduo criar suas representações sobre o significado social da profissão. Assim, a Clarice Prometeu se expressa:

Ser professora é isso, é viver entre dores e delícias. Meu dia a dia é feito de dores e delícias. Estou realizada no sentido de estar trabalhando com uma coisa que eu gosto e que eu aprendi a fazer... claro que não aprendi tudo, diga-se de passagem, mas de você saber lidar, de você saber o que é que você quer fazer e desenvolver na sua sala de aula para que seu aluno tenha uma melhor aprendizagem, uma melhor escola e isso eu acho que é aprendido... Ainda tô aprendendo muita coisa porque às vezes a gente se depara com algumas coisas na escola e você se pergunta meu Deus e agora? como faço? Então o espaço da escola nos dá essa possibilidade de vivenciar e experimentar, como se fosse um laboratório, praticamente todo dia tem uma situação nova, tem uma abordagem nova, tem alguma coisa para fazer, então a gente nunca fica parado. (CLARICE PROMETEU)

Clarice Prometeu nos conduz a perceber que a formação deve ser contínua e que está intimamente relacionada ao dia-a-dia da escola, cenário em que a profissionalidade docente se constitui com base no universo social e psicológico do professor, em consonância ao pensamento de Nóvoa (2017), quando reconhece que a aprendizagem docente se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

A profissionalidade é um processo contínuo, que entrelaça diversos elementos, como os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Assim também Clarice Prometeu nos relata a sua percepção,

Porque eu concluí, consegui avançar na minha carreira e fui reconhecida, consegui um retorno de certa forma financeiro, não foi um retorno grande, mas só a possibilidade de ter entrado na

universidade e ter hoje uma formação na área de educação, oficial, porque você dizia... “Eu sou professora!”. Ninguém me cobrava, ninguém sabia, mas eu sabia que eu só tinha o magistério. Mas a partir do momento que você tem um diploma e que você sabe que você fez um curso numa universidade, principalmente numa UFBA, e você pode dizer “hoje eu sou formada, hoje eu tenho formação na área de educação.” Isso aí fez uma diferença e faz uma diferença gritante. Então o Parfor para mim foi uma experiência única, por tudo que ela me trouxe profissionalmente, pessoalmente como uma possibilidade de ter conhecido e ter vivenciado a universidade. (CLARICE PROMETEU)

A narrativa de Clarice Prometeu representa a percepção de todas as Clarices, que em algum momento de suas falas nos reportou ao significado atribuído por elas à conclusão do curso em nível superior, sobretudo na UFBA. Tal achado também é trazido por Jesus (2014), que pesquisou o valor simbólico atribuído à formação em nível superior pelas Clarices, como forma de superação da estigmatização do magistério, enquanto uma formação de nível médio, em relação à formação em Pedagogia de nível superior.

Nesse sentido, a (auto) percepção profissional é articulada a formação recebida com a prática vivenciada na realidade da escola, em que é possível ressignificar as práticas no aqui e agora do exercício profissional, já que a profissionalidade se constitui na vida de cada professor e na prática docente, terreno onde a identidade profissional se constrói.

Possibilitou e ainda me possibilita algumas práticas que anteriormente eu não tinha. Me possibilitou conhecimento, o conhecimento em me tornar esse profissional reflexivo. O conhecer, o refletir, ressignificar e isso repercute hoje na realização profissional. Porque eu entendo o meu aluno, eu entendo o ser professora, eu compreendo melhor a escola, essa dimensão tão plural, tão diversa, eu consigo acompanhar e consigo ver a aprendizagem dos meus alunos acontecer. E sei exatamente, talvez não tenho tantas precisões, mas eu consigo perceber as teorias. Aquelas teorias que muitas vezes a gente dizia: “a teoria é diferente na prática!”. Então isso para mim foi desconstruído, eu vejo a teoria acontecer ali na prática *in loco*, isso foi porque a gente aliou também, isso foi um grande diferencial no Parfor, aliar o saber acadêmico a prática docente. (CLARICE GIRASSOL)

Tal interação possibilita o surgimento do professor pesquisador, aquele professor que pesquisa e reflete sobre a sua prática e consegue reelaborar os saberes efetivados na dimensão pessoal, profissional e organizacional de forma indissociada. A esse respeito, podemos observar na narrativa de Clarice Bambu a

significação social da profissão expressa na sua fala e de como passa a revisar os significados sociais da sua profissão, reavaliando suas práticas e lhe conferindo um sentido:

Não tem como você passar por uma experiência daquela como foi a formação pelo Parfor e sair a mesma pessoa. Eu me sinto mais responsável por meus alunos. Porque às vezes o professor não percebe o quanto ele é importante para os meninos, o quanto podemos ajudar eles, não quero dizer com isso que a gente vá tomar a responsabilidade de carregar o mundo nas costas, não é isso. Antes eu achava que o que eu fazia em sala de aula era suficiente, não que eu fosse relapsa ou irresponsável, não é isso, mas é que antes eu tinha uma outra visão. Eu estava acomodada e o que eu fazia já estava bom. Mas quando você começa a estudar, você passa a refletir sobre sua prática, você compara... modifica e percebe o resultado, aquilo ali transforma completamente a sua prática e você percebe que está no caminho certo, pelo menos para aquele momento, com aquela turma, talvez em outro momento você pode descobrir que tudo tem que ser diferente, e aí você muda de novo. (CLARICE BAMBU)

Clarice Bambu nos aponta pistas de como seus saberes docentes são constituídos e mobilizados nas tarefas cotidianas de professores no ambiente escolar. A reflexão sobre a prática docente avança para uma perspectiva do saber como um constructo social articulados aos saberes disciplinares, curriculares e pela própria experiência, conforme percebemos na narrativa de Clarice Raça,

Você precisa trabalhar com as possibilidades. “Quais são as possibilidades que eu vejo no meu trabalho para que eu possa realizar minha prática docente? Para que eu realize de forma eficiente, de forma eficaz?” Então são reflexões importantes que a gente precisa fazer e fazer o tempo todo né? Porque um profissional de educação precisa ser reflexivo e a formação do Parfor me ajudou muito nesse aspecto também. Por exemplo, a utilização do registro, nos ajuda a fazer a reflexão. [...] eu não gosto de jogar meus cadernos de planejamento fora, porque é como se eu tivesse jogando fora a minha história como professora. Ali é fonte de reflexão e de aprendizagem, porque aquilo que você aprende não pode ficar só na sua cabeça, principalmente quando você é professor e é isso que faz com que você se torne um profissional reflexivo, é você dar sentido para sua aprendizagem e entender como ela vai ser utilizada em benefício do seu aluno, é por esse motivo que tem que compartilhar com outros professores, experimentar, acrescentar, expandir para fora. (CLARICE RAÇA)

Assim, Clarice Raça nos conduz a pensar sobre uma epistemologia da prática profissional docente (TARDIF, 2002), em que um conjunto de saberes são

integrados e utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, com o intuito de transformar suas atividades em espaço de articulação entre a prática e a reflexão sobre essa prática, que, para Clarice Prometeu, configura-se como um espaço de possibilidades a partir das discussões entre seus pares conforme podemos observar através do seu relato:

A formação foi o espaço que possibilitou refletir o tempo todo sobre a minha prática profissional, a partir das discussões sobre um texto, o debate com as colegas da turma, é se colocar em permanente diálogo entre sua prática, você como professora, suas colegas, seus professores formadores e a teoria. Isso pra mim foi fundamental. Às vezes a gente discutia, praticava uma atividade no Parfor e quando chegava na nossa sala de aula, experimentava e a sala se tornava em laboratório, porque quando você é estudante e está na universidade você sai para observar uma escola, uma sala que não é a sua. Com o Parfor não era assim, A gente discutia e quando voltava pra nossa sala de aula a gente aplicava e assim, a gente articulava tudo que discutia, tudo que estudava, tudo que aprendia e tentava fazer melhor. E a gente ficava naquele movimento reflexivo “Pôxa, é a minha prática e eu não tinha observado isso, não tinha pensado sobre isso e eu aqui trabalhando o tempo todo e eu não tinha percebido dessa forma”. A formação trouxe essa possibilidade de estar o tempo todo aplicando na sua sala de aula e de estar refletindo sobre esta prática profissional o tempo inteiro. Isso foi a chave de todo o processo, professores estudando e ao mesmo tempo aplicando na prática e dando retorno porque a gente se encontrava um mês depois e a gente volta com muitas questões que eram novamente discutidas com o grupo, uma possibilidade única na universidade. (CLARICE PROMETEU)

Para esta Clarice, a formação deve ser pautada na investigação, mobilizando os professores a produzir vários tipos de saberes a partir da sua prática reflexiva, contextualizada no ambiente em que atuam como docentes. A consideração dessa narrativa dialoga com Nóvoa (1992) quando nos diz que, os espaços das escolas não podem ser transformados sem que haja a articulação entre o desenvolvimento profissional dos professores com as escolas e seus projetos. Refletir sobre a profissão docente é refletir sobre a prática contextualizada no espaço da escola conforme Clarice Prometeu nos pontua:

É uma profissão que faz a gente pensar muito, a gente reflete muito, sobre tudo e sobre todos, todos os dias. Pelo menos a escola que eu trabalho é assim, é uma escola pequena, mas nós realmente trabalhamos como um grupo; coordenação, gestão, professores, funcionários, existe integração. Eu tenho prazer de trabalhar na minha escola, apesar de faltar um monte de coisa em termos de estrutura, de material, mesmo assim ela funciona de uma forma

muito legal. A gente realmente trabalha mesmo em prol da criança, da Educação, a gente tenta fazer a educação acontecer. E eu acho que a gente tem tido muitas experiências boas e muito retorno. Ainda é pouco, mas quando eu olho para o nosso dia-a-dia, pro nosso trabalho, eu estou lá, estou vivenciando, eu digo que por outro lado é muito, porque existem muitas barreiras. A gente vive o dia a dia com muitos problemas, então qualquer avanço pra gente é muito. Pode ser pouco para fora, para comunidade, para a sociedade, mas pra a gente que tá lá, a gente sabe o quanto custou, da gente, de voz, de cansaço, de luta, de um monte de coisa, mas eu posso dizer que a minha escola é uma escola! Porque todo mundo, do porteiro, do segurança, a merendeira, a gestão, todo mundo reconhece o seu papel na escola e tenta fazer da melhor maneira possível. (CLARICE PROMETEU)

Diante do exposto, percebemos que as nossas Clarices nos apresentam a formação do professor como um dispositivo complexo de aquisição de conhecimentos inerentes do fazer docente, elemento constituinte do reconhecimento profissional e social da profissão docente. O saber e o fazer docente se apresentam com especificidades próprias e indissociáveis da prática, que se atualizam conforme as mudanças políticas e sociais da sociedade em que estão inseridos.

Assim, podemos entender - a partir das vozes das nossas colaboradoras e em referência às suas experiências e de forma uníssona com os autores referenciados nessa dissertação -, que a formação docente se configura como um conjunto de significações e de sentidos, vão constituindo a história de vida do professor a partir das suas necessidades e experiências, se efetiva num processo de ir e vir na relação com o saber e com o conhecimento em que vão se constituindo a identidade pessoal, que é também profissional. Nesse cenário, a escola é o espaço onde as relações de troca de experiências e de saberes compartilhados vão desempenhando simultaneamente a socialização entre os professores e suas práticas, emergindo a produção de saberes e de valores.

As Clarices classificam as suas experiências vivenciadas no Parfor e depois dele, sob a perspectiva dos saberes docentes e saberes da experiência, na perspectiva em que coloca Tardif (2002), caracterizando-as como professoras que refletem sobre suas experiências e tem condições de decidir e acionar competências necessárias para o seu exercício docente.

Tal perspectiva possibilita aos professores estabelecer uma relação coletiva com o processo de formação sob a dinâmica da interação e colaboração. A formação docente passa a ser enxergada não só sob a dimensão social, mas

também no seu aspecto subjetivo já que, ao entrelaçar os saberes da experiência aos saberes necessários da profissão, conferem a identidade do que vem a ser o professor.

Apresentamos a síntese do que pudemos perceber das narrativas das nossas colaboradoras, ressaltando, que, em todas as Clarices pudemos perceber as dimensões que se inserem na marquise da profissionalidade.

Para as Clarices, a sua formação pelo Parfor significou a aquisição de **competência profissional** (CONTRERAS, 2002), evidenciada ao valor que conferem às descobertas compartilhadas durante o curso, ressignificação da prática a partir de novos conhecimentos que, aliadas aos sentimento de solidariedade e sensibilidade, possibilitaram a promoção da sua qualificação profissional.

A dimensão relacionada ao **compromisso social com a comunidade** (CONTREIRAS, 2002) surgiu como sinônimo de realização profissional, evidenciando em suas narrativas a necessidade da técnica em prol da qualificação docente que deve se aliar ao desejo quanto à possibilidade de realizar transformações na escola, nos seus alunos e, conseqüentemente, na sociedade.

Em relação a **obrigação moral** (CONTREIRAS, 2002) e a reflexividade para a constituição de um profissional qualificado, as Clarices ressaltam a importância da formação docente como instrumento de mudança das práticas docentes, para tanto reconhecem que é necessário o empenho das instituições em fornecer meios para que os profissionais tenham condições de participar de processos formativos. O reconhecimento profissional alcançado com a conclusão do curso superior fortaleceu a sua prática docente, destacando os processos formativos que devem ser contínuos, como mecanismos de superação das dificuldades enfrentadas em sala de aula.

As narrativas apresentadas nos ofereceram subsídios para pensar a formação docente no assolho das políticas públicas educacionais. Para tanto, o protagonismo dos professores nas decisões acerca da implantação dessas formações torna-se mais que urgente. Principalmente ao considerar o contexto atual, em que vemos acirrar profundos problemas sociais, alimentados por diretrizes de políticas marcadas por reformas excludentes, de cerceamento aos direitos adquiridos e de precarização da profissão docente. O debate sobre o papel do professor na sociedade contemporânea torna-se mais do que pertinente.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

A formação de professores é um dos temas que tem suscitado debates políticos e acadêmicos, nas esferas nacionais e internacionais, diante da importância do seu papel na instituição escolar, como um espaço de acolhimento e de transformação, não só de aquisição de conhecimentos científicos, mas também de desenvolvimento da autonomia e preparação de seus alunos para o pensamento crítico e para a cidadania.

Para que a escola se estabeleça como esse espaço de emancipação e desenvolvimento, torna-se primordial possuir em seus quadros profissionais que pensem sob esta perspectiva, considerando que o professor possui a função social de conduzir esses alunos para a socialização e deve, portanto, munir-se do conjunto de disposições como atitudes, valores e ética, fundamentais para o seu desenvolvimento no papel de educar.

Na introdução desta dissertação expusemos os objetivos que nos levaram ao desenvolvimento dessa pesquisa: Conhecer a percepção das professoras sobre a formação recebida no curso do Parfor decorridos seis anos de sua diplomação; Investigar as possíveis mudanças percebidas por essas professoras no âmbito pessoal e profissional após a conclusão do referido curso; Identificar nas narrativas das docentes situações que possam demonstrar uma dimensão crítica reflexiva sobre a necessidade e demandas de formação; e Compreender como as professoras se percebem no exercício da sua prática como profissional em decorrência das experiências formativas. A partir do desenvolvimento da pesquisa nos esforçamos para alcançá-los.

Para desenvolver a investigação nos reportamos a autores que vêm pensando a análise de políticas públicas sob a perspectiva do protagonismo dos sujeitos que a vivenciam no seu dia a dia, pois, para esses autores, a inclusão das pessoas nas políticas e nas suas análises reforça a importância em conectar as políticas educacionais à arena geral de uma política social e participativa, nas diversas interfaces, buscando, com isso, entender a resposta dessas políticas para o público por elas destinado.

Ao situar o contexto político do Parfor, enquanto uma política pública de formação docente, em suas múltiplas causalidades, funcionalidades e interesses, buscamos situar os sujeitos que a vivenciaram como protagonistas desse processo.

Nesse sentido, o desafio posto nesta pesquisa residiu em enveredar por temas complexos, polivocais e, em certa medida, ainda em consolidação no ambiente da pesquisa acadêmica em relação à formação docente. Desta feita, novas abordagens de pesquisas na área da formação de professores nos levaram a percorrer caminhos que antes não eram considerados, a saber: a subjetividade dos sujeitos e suas percepções, a partir de processos formativos vivenciados. Assim, as políticas educacionais de formação de professores, no nosso contexto, compuseram o cenário dessa pesquisa, no sentido de visibilizar a formação docente como o lugar de problematização, discussão, de escuta e suas repercussões na profissionalidade e reflexividade dos sujeitos envolvidos.

Com o objetivo de compreender como as professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia (Parfor), da Universidade Federal da Bahia, percebem o sentido da formação recebida no contexto de suas vidas, articulada à dimensão pessoal e profissional, é que seguimos trilhas que pudessem nos conduzir a conhecer a percepção dessas professoras sobre a formação recebida, decorridos seis anos de sua diplomação, e as possíveis mudanças no âmbito pessoal e profissional após a conclusão do referido curso. Com isto, identificamos nas suas narrativas situações que pudessem demonstrar a dimensão crítica reflexiva sobre a necessidade e demandas de formação, e como se percebem no exercício da sua prática como profissional, em decorrência das experiências formativas.

Ao tratar o tema da formação docente nessa investigação, lidamos com duas perspectivas, nem por isso dissociadas. Uma que apresentava o professor como aluno e outra o professor como docente, compreendendo, que, é nessa dupla lógica que o conhecimento profissional docente se constitui. Nesse sentido, o foco das investigações nos conduziu para a percepção das professoras sobre a formação em si e sobre suas práticas profissionais, perspectivas convergentes que nos apresentaram em suas múltiplas variáveis de análise. Assim, nos possibilitou ancorar nas categorias de análise da pesquisa: formação docente, profissionalidade e reflexividade profissional docente, com o intuito de não escapar do nosso objetivo de estudo.

Assumir o percurso metodológico eleito nesta investigação não foi uma tarefa fácil. Encontramos alguns desafios. Primeiro, do ponto de vista teórico-metodológico, ao eleger a Entrevista Narrativa (EN) para uma amostra de colaboradoras, como

percurso metodológico. Uma experiência relativamente nova e que representou fazer opções conflituosas em relação à operacionalização da pesquisa. Um exemplo disto foi a necessidade de delimitar o número de colaboradoras numa pesquisa de mestrado, com o pouco tempo de realização, diante do nosso desejo por incluir toda a turma de professoras egressas.

Outro aspecto desafiador relacionou-se à triagem dos trechos das narrativas coletadas. Foi difícil selecionar os mais representativos das experiências das nossas Clarices para integrar as análises. A nossa preocupação voltou-se para não fragmentar o pensamento delas e, assim, manter o mais próximo possível das suas narrativas em estado original.

Na escuta das narrativas, outros desafios: ao nos contar uma formação situada num processo relevante das suas vidas, as professoras, por vezes, fugiam da linearidade esperada, acionando memórias de outras experiências, vivenciadas com outros sujeitos, com seus familiares, fatos distintos do tema gerador. Nesse sentido, as regras estabelecidas por Jovchelovitch e Bauer (2015), a respeito da maleabilidade que esta técnica investigativa exige, foram imprescindíveis na condução da coleta de informações. Estávamos cientes, a partir das orientações de Jovchelovitch e Bauer, que passaríamos, também, por mudanças e transformações nos nossos planos de trabalho, pois, a todo momento era preciso negociar e reavaliar com flexibilidade, afinal, as professoras entrevistadas também estavam nesse movimento de transformação quando eram acionadas a evocar suas memórias para elaborar suas narrativas. Cada narrativa apresentava-se diferente da outra, o que nos conduzia a proceder a análise de forma distinta em cada Clarice. Em que pese acompanhar rigorosamente o roteiro proposto pelos autores, era inevitável o confronto da técnica com a sensibilidade, revelando o desafio em colocar essas duas dimensões em diálogo, principalmente por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

Do ponto de vista epistemológico, foi desafiante lidar com o campo polivocal anunciado pelos teóricos que se debruçam sobre os estudos da formação docente. O que nos levou a trabalhar com distinções conceituais, muitas vezes tênues e que frequentemente se apresentavam repetitivas, ficando evidente o nosso esforço de tentar estabelecer aproximações teóricas para a análise das entrevistas.

A partir das narrativas das professoras pudemos compreender o discurso aproximado entre elas sobre suas percepções acerca da formação recebida pelo

Parfor, ao considerar que as aprendizagens superaram suas expectativas, ao proporcionar conhecimentos teóricos que eram ressignificados quando retornavam para suas salas de aula. Mesmo decorridos seis anos de conclusão do curso, o Parfor “não saiu” de suas vidas, muitas vezes, recorrem às aprendizagens adquiridas naquela época para utilizar em suas práticas na atualidade. As professoras consideram-se profissionais melhores após o Parfor e identificam competências e saberes adquiridos por meio dos conteúdos curriculares do curso.

Compreendemos que a percepção das professoras acerca da formação docente apresenta a possibilidade de mobilizar racionalidades, que diz respeito ao saber-fazer do professor, ou seja, à capacidade de construir, em função dos alunos, os conteúdos, conceitos, comportamentos, atitudes e habilidades, com a capacidade de desenvolver um trabalho crítico no ambiente da escola em articulação com o seu papel enquanto professoras, orientadoras das ações no processo educativo, ao integrar os conteúdos à realidade da escola e dos alunos.

A formação vivenciada por essas professoras evoca uma questão essencial que diz respeito às discussões acerca da atividade teórico-prática do fazer docente em ambientes formativos. Pois, ao atribuir sentido à formação realizada, as professoras reconhecem a necessidade de articular elementos teóricos com situações concretas. Elas chamavam a atenção de que as experiências formativas devem ser mediadas pela experiência e pela socialização. Tal perspectiva nos revelou o tensionamento existente entre as atribuições esperadas do docente e a competência para desenvolvê-las.

As Clarices revelaram o lugar de importância da formação continuada ao reconhecê-la como inerente à profissão docente e que visa o aprimoramento permanente. Nesse sentido, a formação assume a sua centralidade como um dispositivo que deve permanecer por toda a carreira profissional do professor, desde a formação inicial, se estabelecendo como uma formação ao longo da vida, que consiga vincular os conhecimentos adquiridos na universidade aos conhecimentos adquiridos no fazer cotidiano profissional. Conduzindo para uma reflexão mais apurada sobre a prática e que tem, na maioria das vezes, a escola como espaço de interação e diálogo das práticas formativas e dos contextos de trabalho.

A esse respeito pudemos perceber alternativas apresentadas pelas professoras, no sentido de superar as dificuldades encontradas em relação ao tempo para se dedicar ao estudo, ou ainda em serem liberadas para participar das formações.

Diante da necessidade em atualizar seus conhecimentos, a formação continuada, no contexto da escola, surgiu como uma demanda a ser atendida. A base dessa relação está pautada no compartilhamento com seus pares de práticas e experiências.

Suas narrativas levaram a ratificar o que dizem alguns autores sobre a formação docente realizada no ambiente da escola, a qual desponta como uma modalidade de formação que vem sendo discutida em diversos programas de formação centrados nas escolas (FORMOSINHO, 2002; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2018) e que revela o seu potencial transformador, uma vez que reforçam dispositivos e práticas de formação de professores baseadas na pesquisa.

Pelas suas falas, as interações vivenciadas no ambiente escolar com gestores, coordenadores, colegas e alunos proporcionam aprendizagens que fortalecem o profissional docente. Nessa perspectiva, constitui a formação como mediadora da constituição do profissional crítico e reflexivo da sua própria prática, que busca promover melhor aprendizagem para seus alunos, considerando as interrelações que acontecem entre seus pares na sua escola. Este pressuposto sugere, segundo Nóvoa (2009), a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores.

Por outro lado, o sentido de ser professora foi fortalecido ao ser conferido a essas professoras o diploma em nível superior, ainda que a valorização profissional não tenha sido conquistada, pois o reconhecimento por parte das instituições não ocorreu como esperavam, segundo elas, como também o retorno financeiro foi frustrante para todas. No entanto, as narrativas apresentaram a satisfação pessoal como o maior reconhecimento que podiam receber: admiração dos alunos, dos familiares, amigos e da comunidade escolar. A complexidade evidenciada na relação instituída pelo agravamento da precarização do trabalho docente, que outras pesquisas tem mostrado, somada à jornada de trabalho extenuante e baixos salários, evidencia as contradições que envolvem a formação docente: Se, por um lado, exige-se profissionais extremamente preparados, por outro, vemos o descompasso expresso nas políticas públicas educacionais com a desvalorização do profissional docente, levando em conta os programas de formação fragmentados e sem articulação com as políticas de valorização desse profissional.

Percebemos que o sentido do profissional reflexivo permeou toda narrativa das professoras, como uma condição relacional, materializando os saberes

adquiridos através da prática e durante a formação pelo Parfor. Em consonância à percepção dessas professoras, Contreras (2002) nos afirma que a escola se torna o cenário em que a profissionalidade docente se constitui com base no universo social e psicológico do professor, tornando evidente a relação entre profissional reflexivo e profissionalidade. Esta relação é um processo que envolve o exercício da profissão, no que diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem a ação de ensinar. Um processo contínuo que entrelaça diversos elementos, como os saberes da experiência e os saberes pedagógicos, que vão sendo atualizados, mobilizados e situados histórica e socialmente na medida em que confere pertencimento identitário ao profissional docente. Este aspecto pudemos perceber nas narrativas das professoras.

Foi possível identificar, a partir das narrativas, que o processo formativo vivenciado no Parfor marcou profundamente a vida das nossas Clarices, justamente por ser esse um fenômeno que mobilizou a esfera existencial de cada professora envolvida, levando em conta a pequena amostra utilizada nesta pesquisa. Sob essa perspectiva, a subjetividade apresentou-se como o eixo estruturante que suscitou sentimentos e emoções, mobilizados pelas condições psicológicas e culturais das envolvidas. Nesse sentido, as narrativas trouxeram a profissionalidade docente nas três dimensões apresentada por Contreras (2002). Foi possível perceber o conjunto de ações que mobilizam as aprendizagens nos momentos formativos das docentes, como também as necessidades identificadas e expressadas pelas próprias professoras, estabelecendo um constructo articulado com a história pessoal de cada uma e que se desenvolve principalmente nas experiências e interações do grupo.

Entendemos que a profissão docente se revela complexa, pois exige formação intelectual e universitária, que deve ser articulada ao trabalho docente. As discussões que vem sendo estabelecidas desde o início do século XXI, sobre a formação de professores, lançam bases para se pensar outros modelos de formação, problematizando o conceito de professor reflexivo, professor pesquisador e desenvolvimento profissional docente como elementos mobilizadores de ideias e propostas inovadoras. Tais perspectivas implicam uma profunda reconceitualização da profissão, da profissionalidade e da identidade dos professores (TARDIF, 2017; NOVOA, 2009).

Em face do exposto, foi possível perceber que a realidade vivenciada por essas cinco professoras, no âmbito das suas escolas e nas suas salas de aula,

dialoga com o que alguns teóricos atribuem com uma troca coletiva de experiências, considerada uma necessidade primordial para a formação docente. Cabe aqui ressaltar, que tais reflexões não pretendem responsabilizar os professores pelos rumos da educação, considerando a omissão do estado em não atender às necessidades reais dos professores para desenvolverem o bom trabalho.

Entendemos que as ações, quando legitimadas pela participação coletiva, assumem um papel social de significativa notoriedade frente às políticas públicas, demonstrando a postura crítica e amadurecida da sociedade diante dos desafios postos para a educação no nosso país. As necessidades e desejos dos professores devem ser levados em consideração nas agendas das políticas de formação e valorização docente.

Ao final, constatamos que as percepções das Clarices, em relação aos seus percursos formativos, podem contribuir propositivamente às políticas de formação docente no cenário da educação pública brasileira. Nesse sentido, a participação dos professores nas agendas das políticas educacionais podem promover o fortalecimento do debate público nas pautas de reivindicações em atendimento às demandas docentes, levando em conta as próprias políticas educacionais do país. Que a formação desses profissionais seja vista e entendida como prioridade no sentido de desenvolver a cultura da formação compartilhada e que tais políticas possam agregar o conhecimento de vida dos docentes aos conhecimentos advindos das formações e da sua prática nas escolas.

Estas conclusões, as quais chegamos, revelam que os objetivos traçados por esta pesquisa foram alcançados, especialmente no que se refere a investigação sobre as subjetividades dos sujeitos após uma formação docente específica, recebida para atender a uma política governamental adotada, atrelada ao fazer profissional identitário desses professores.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set/dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de; PLACCO, Vera M. N. de. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, p. 339-346, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911> Acesso em: 17 ago. de 2017.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de. OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 33, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano**, pp. 1-7. Universidade de Brasília. 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33316.pdf Acesso em nov de 2018.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 edição, Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 213-240.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 13 de fev. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 27 de jan. de 2018.
- 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. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 16 de dez. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 17 de dez. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília/DF, 1997. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2264.htm>. Acesso em: 15 de out. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 27 de out. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 27 de dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 21 de jan. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm>. Acesso em: 18 de jan. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, 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: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 17 de fev. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de Dezembro de 2016**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 de jan. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://200.129.179.182/parfor/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=35&Itemid=3>. Acesso em: 7 de jan. de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 01 de Junho de 2011**. Estabelece normas para o funcionamento dos cursos superiores de Licenciatura, relativos aos Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR – Modalidade presencial, primeira licenciatura, para professores que atuam na rede pública de ensino. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: <https://www.ufba.br/conteudo/resolucao-n-04-de-01-de-junho-de-2011> Acesso em: 18 de fev. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, 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. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/54portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces00216-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica, 2016**. Notas Estatísticas Brasília-DF disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf .Acesso em: 18 fev. 2017.

BRZEZINSKI. Iria. **Plano De Formação De Professores (PARFOR)**: O instituído e o instituinte. Trabalho Encomendado II GT08 – Formação de Professores. Pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica - 38ª RN Anped/2017. Disponível em:

38reuniao.anped.org.br/.../trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textoiriabrzezinski.. .. Acesso em 25 de março de 2018

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.

COELHO, M.S.C.; OLIVEIRA, N.C.M. **Os egressos no processo de avaliação**. Revista e Currículum, v.8, n.2, 2012. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/download/1983-4535.../28706>Acesso em:14 de set. 2017

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

DOURADO. **Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 27 de jan. de 2018.

FLORES, Maria Assunção. **Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf Acesso em 17 de nov. de 2018.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. Tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos; 12).

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. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8648 Acesso em: 13 de dez. de 2017.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em:www.ipea.gov.br > Capa > n. 21 (2000) > Frey Acesso em: 27 de fev. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Mito y Razón**. Barcelona: Paidós, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2003, n.119, pp.191-204. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2017.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf Acesso em: 27 de set. de 2017.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf Acesso em 18 de out. 2018

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 20 de set. de 2017.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360> Acesso em: 13 de set. de 2018.

GATTI, B.A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. 2017. disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429> Acesso em: 23 de dez. de 2017.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. **Coleção Textos FCC**, n. 29, 2009.

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba Siqueira de Sá., ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos; Nancy Itomi Yamauchi. **Elaboração do projeto na pesquisa fenomenológica em enfermagem** *Revista Baiana de Enfermagem*. Salvador. Vol. 26, Ed. 3. 2012. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/dbe2e379880d9f14e2cf77b5f59a3568/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040112> Acesso em : 27 de jan. de 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

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: 27 de out. de 2017.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. **O Valor Simbólico do Diploma de Nível Superior**: um Estudo sobre os Percursos Formativos dos Professores da Primeira Turma de Pedagogia UFBA/PARFOR (2010-2013)./ Marta Lícia Teles Brito de Jesus. – Salvador, 2014, 228f. Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17693/1/TESE%20MARTA%20LICIA.pdf> Acesso em 23 de dez. de 2017.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação Pesquisa** [online]. 1999, vol.25, n.2, pp.11-23. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci...tln Acesso em: 28 de nov. de 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 14 de jan. de 2018.

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: **Bauer M. W, Gaskell G. (Org.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2015, p. 90-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 019. São Paulo, Brasil, pp. 20-28. jan - abr, 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acesso em nov de 2018.

LESSARD, C. Governabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre El trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: **OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200629&script=sci...tln. Acesso em: 18 de set. de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. 15ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, vol. 59, 292 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas).1984.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACHADO, Cristiane Brito. **A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: a implementação do PARFOR-Presencial no Estado da Bahia**. 208 pp. ill. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19168> Acesso em 29 de mar. de 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 65 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 23 de abril de 2018.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de Curso de Graduação segundo egressos. **Revista Escritos de Enfermagem**. USP vol.43 no.2 São Paulo June 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342009000200031> Acesso em 10 de out. de 2017.

MELLO, Dilma. **Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores**. 2005 Disponível em: gnep.blogspot.com/p/pesquisa-narrativa.html. Acesso em 14 de setembro de 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

MIRANDA, C. de S.; PAZELLO, E. T.; LIMA, C. B. Egressos como Instrumento de Avaliação Institucional: uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da FEARP/USP. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 298-321, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n1p298> Acesso em: 27 de jan. de 2018.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2213105> Acesso em 25 de mar. de 2017.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf Acesso em 31 de jan. de 2018.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR, Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escritos de Enfermagem**. USP, 2014; v.48 (Esp2):193-199 www.ee.usp.br/reeusp/ Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf Acesso em 17 de maio de 2018.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf >Acessado em: 08 de jul. 2017.

NÓVOA, António. "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> Acesso em 27 de mar. de 2018.

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 17 de ago de 2018.

NÓVOA. A. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. "Os professores e o novo espaço público da educação". In **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.

NÓVOA. A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1-10 p. 2009. Disponível em: docentewww.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 27 de jan. de 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 15 de ago de 2018.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B.L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008.

Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf> Acesso em 12 de set de 2018

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In J. Oliveira Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro** (13-37). Porto Alegre: Artmed Editora. 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In **FORMOSINHO, João (Orgs). Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Porto Editora. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0100...Ing=en Acesso em 19 de out de 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João (Orgs). **Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto**. Minho: Livraria Minho, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Documentos Internos: estudos sobre implementação do PARFOR**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: www.uece.br/.../PLANO%20NACIONAL%20DE%20FORMAÇÃO%20DOS%20PROF E... Acesso em 12 de jan de 2017.

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Anna Blume, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução - Revista **Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 8, núm. 2, p. jul-dez, 2008 Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf Acesso em nov de 2018.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34) Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=100115publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1889> Acesso em: 29 de dez. de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; SOCORRO, Maria L. **O estágio e a formação inicial e contínua de professores**. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

POWER, S. O Detalhe e o Macrotexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortes, 2011.

RODRIGUES, Daniela Fernandes. **Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de pedagogia do Parfor**. 2017 96 f. mestrado em educação e ensino (MAIE) instituição de ensino: Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte biblioteca depositária: biblioteca central da Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: www.uece.br/maie/index.php/noticias/43486-2017-02-17-19-41-17 Acesso em: 27 de jan. de 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **NÓVOA, António (Org). Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGPA_fae3cba6628e8f0c5418594ea772ea81 Acesso em: 26 de jan. de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. 2006. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/.../Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf Acesso em 14 de fev. de 2018.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: **WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Valdinei Costa. **Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia**. 2015. 295 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015..

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n o 73, pp.209-244. Dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 27 de outubro de 2018

TARDIF, Maurice. DAMASCENO, M.N. **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablum, 2000.

TARDIF, Maurice. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991. Disponível em: <https://www.scribd.com/.../TARDIF-Maurice-Os-professores-diante-do-saber-esboco-d>. Acesso em: 27 de mar. de 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013 Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf Acessado em: 17 de nov de 2018.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez . Trad. SCHILLING, Cláudia. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites**. CADERNOS DE PESQUISA v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf Acesso em 27 de nov de 2018.

TERRIEN, J. **O saber social da prática docente**. Educação & Sociedade nº 46 - Unicampi.1993. Disponível em: pp.408-418. Disponível em: jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/.../Saber_Social_da_Prática_Docente1.pdf Acesso em 16 de nov de 2018.

TERRIEN, J. **Saber de experiência, identidade e competência profissional**: como os docentes produzem a sua profissão. Revista Contexto e Educação – UNIJUÍ, V. 12, nº. 48, p. 7-36, 1997.

TERRIEN, J.; TERRIEN, S. M. N. **A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo**. Revista Educação - Santa Maria, v. 38 , n. 3, p. 619-630 set./dez. 2013 Disponível em: <http://dx.doi.org/1.5902/198464449266> Acesso em 13 de nov de 2018.

TRIVIÑOS, A. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1995.

VERNI, Domeiver Elias Santiago. **Egressos do programa Parfor e profissionais das escolas em que atuam**: olhares acerca da qualidade da educação infantil. 179 f.; Orientadora: Profª Drª Maria Angélica Rodrigues Martins. (Dissertação de

Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.). – 2016. Disponível em: biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/.../Domeiver%20Elias%20Santiago%20Verni.p.. Acesso em: 20 de fev. de 2018.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

WELLER, Wivian. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze**. In: 32ª Reunião anual da Anped, Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf> Acesso em 27 de abr de 2018.

ZEFERINO, Maria Terezinha; CARRARO, Telma Elisa. **Alfred Schütz: do referencial teórico-filosófico aos princípios metodológicos de pesquisa fenomenológica**. Texto contexto - enferm. [online]. 2013, vol.22, n.3, pp.826-834. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000300032>. Acesso em 21 de mar de 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ANÁLISE SITUACIONAL DAS PROFESSORAS ALUNAS DA PRIMEIRA TURMA DO PARFOR DA UFBA DURANTE O PERÍODO DE 2010 – 2013

As informações abaixo apresentadas foram coletadas do arquivo de entrevistas da Tese de Jesus (2014), realizada com a primeira turma do Parfor Pedagogia da UFBA, entre os anos de 2010 a 2013, retrata um quadro geral da situação das professoras há 6 anos atrás e servirá de norteador para contrastar com a realidade atual das professoras (primeira fase da pesquisa), servindo de subsídio para a investigação proposta nesta pesquisa.

Como podemos observar, através da Tabela 1, ao final do curso a turma consistia quase que totalmente de professoras, que se situavam na faixa etária predominante entre 35 a 45 anos, portanto, como profissionais já experientes nos sistemas de ensino e residentes em Salvador, capital do Estado da Bahia.

Tabela 1 - Caracterização geral da primeira turma do Parfor na UFBA

IDENTIFICAÇÃO		
SEXO	Feminino	31
	Masculino	01
FAIXA ETÁRIA	25 a 30 anos	01
	30 a 35 anos	04
	35 a 40 anos	08
	40 a 45 anos	07
	45 a 50 anos	04
	50 a 55 anos	05
	55 a 60 anos	03
ESTADO CIVIL	Solteira	16
	Casada	12
	Viúva	02
	Separada	02

Fonte: Jesus (2014)

Tabela 2 - Caracterização geral da primeira turma do Parfor na UFBA

FILHOS	Sim	24
	Não	08
MUNICÍPIO EM QUE MORA	Salvador	22
	Ilha Itaparica	06
	S. Francisco do Conde	01
	Lauro de Freitas	01
	Entre Rios	01
	Paramirim	01
TIPO DE MORADIA	Casa	17
	Apartamento	15
SITUAÇÃO DE MORADIA	Aluguel	04
	Própria	20
	Cedida	03
	Financiada	04
	Não respondeu	01

Fonte: Jesus (2014)

No que diz respeito à situação familiar, quase todas as nossas Clarices eram chefes de família ou compartilhavam com outrem suas despesas, sendo suas rendas em níveis muito baixos, considerando os valores mínimos de remuneração recebidos no período da coleta dos dados.

Tabela 3 - Responsabilidades financeiras para com o sustento da família

INFORMAÇÕES FAMILIARES		
POSIÇÃO NA FAMÍLIA	Chefe de família individual	08
	Chefe de família compartilhado	22
	Dependente	02
RENDA INDIVIDUAL em salários mínimos – ref. R\$545,00	1 a 2 salários mínimos	12
	2 a 3 salários mínimos	07
	3 a 4 salários mínimos	03
	4 a 5 salários mínimos	04
	5 a 6 salários mínimos	04
	6 a 7 salários mínimos	02
RENDA TOTAL DA SUA CASA	1 a 2 salários mínimos	07
	3 salários mínimo	06
	4 salários mínimos	03
	5 salários mínimos	03
	6 salários mínimos	04
	7 salários mínimos	02
	8 salários mínimos	04
	Mais de 10 salários mínimos	02
	Não Respondeu	01

Fonte: Jesus (2014)

Com relação a formação inicial dessas professoras, os dados revelam que grande parte da turma constitui de pessoas que fizeram o curso do magistério de nível médio em instituições públicas, destacando algumas com curso superior completo. Curioso foi notar que duas delas haviam iniciado o curso superior de Pedagogia, mas por motivos de dificuldades financeiras desistiram dos estudos.

Chama também a atenção, a diversidade de cursos superiores frequentados. Somente quatro dos sujeitos (um deles do sexo masculino) fizeram o curso de licenciatura em alguma área.

Tabela 4 - Distribuição do número de sujeitos do universo da pesquisa, por formação inicial

FORMAÇÃO		
ENSINO FUNDAMENTAL	Particular	10
	Pública	21
ENSINO MÉDIO	Particular	07
	Pública	24
	Não respondeu	01
CURSO	Formação geral	05
	Magistério	23
	Administração	01
	Não respondeu	03
ENSINO SUPERIOR	Completo	09
	Incompleto (Pedagogia)	02
	Não possui	21
CURSO SUPERIOR REALIZADO (completo)	Educação Física	01
	Normal Superior	01
	Direito	01
	Licenciatura Letras	01
	Ciências Sociais	01
	Museologia	01
	Comunicação Social	01
	Contábeis	01
Ciências	01	

Fonte: Jesus (2014)

O perfil profissional das professoras que compunham a turma demonstra que todas eram docentes de redes públicas de ensino, com representativo tempo de serviço, sendo a grande maioria efetivas e concursadas no serviço público, responsabilizando-se pelo ensino da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Na realidade, o curso de Pedagogia habilita o seu egresso justamente na docência nessas etapas da educação básica.

Tabela 5 - Perfil profissional das professoras

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS		
Rede de Ensino	Pública	32
Tempo de serviço	1 a 5 anos	03
	5 a 10 anos	08
	10 a 15 anos	10
	15 a 20 anos	04
	Mais de 20	07
Tipo de vínculo empregatício	Concursado	27
	REDA	02
	Efetivo, sem concurso	02
	Indicação	01
CARGO	Professor Educação Infantil	10
	Professor 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental	15
	Professor do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental	02
	Professor do Ensino Médio	01
	Diretor da escola	01
	Fundamental + EJA	01
	Artes Cênicas	01
	Ed Infantil+ Fundamental	01
CARGA HORÁRIA	20 horas	14
	40 horas	18

Fonte: Jesus (2014)

A partir dessa etapa da entrevista de Jesus (2012), transcrevemos as respostas, que as alunas da turma em foco responderam, quanto às suas expectativas e condições que enfrentavam ao tempo da realização do curso. Como critério foram selecionadas as expressões mais repetidas nas respostas ao questionário da pesquisa, por ordem decrescente de frequência

A seguir, as professoras atribuem sentido a formação pelo Parfor como uma exigência profissional expressa pelas políticas de governo, associada a necessidade pessoal de qualificação profissional, demonstrando o interesse e preocupação com sua prática docente.

Quadro I – Motivação para cursar o Parfor

<p>O que lhe levou a se inscrever na Plataforma Freire para fazer o curso do PARFOR?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Exigência do governo -Necessidade profissional de aprimorar e qualificar a prática -Melhoria salarial -Medo de não poder continuar ensinando -Sonho de cursar uma faculdade -Oportunidade de curso superior na UFBA -Obter novos conhecimentos -Paixão pela educação
<p>O que lhe levou a escolher cursar Pedagogia entre as demais licenciaturas oferecidas no PARFOR?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aperfeiçoar os conhecimentos -Tornar minha prática mais atrativa para o aluno -Por ser o curso mais amplo da educação -Me qualificar e permanecer na sala de aula -Gosto de trabalhar com crianças -Melhorar na educação infantil -Escolheram por mim

Fonte: Jesus (2014)

Aqui são explicitados sentimentos e percepções das professoras sobre voltar a estudar, revelando medos, angústias, como também a felicidade do sonho realizado. Apresentam as dificuldades, principalmente a preocupação em deixar os filhos sozinhos, além das dificuldades financeiras básicas de alimentação e transporte durante o período em que estão na faculdade, como também dificuldades profissionais decorrentes do acúmulo de trabalho ao retornar para suas escolas. As

expectativas e escolhas frente o desafio do ingresso, permanência e perspectiva de conclusão do curso.

Quadro II - Expectativas e dificuldades em relação ao curso

<p>Qual o seu sentimento e expectativa em relação ao início do curso? Você lembra?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ansiedade, medo e angústia em cursar o ensino superior -Felicidade realizar sonho e estar na UFBA -Insegurança por estar sem estudar -Expectativas e força de vontade -Dúvida se iria utilizar o que aprendi em sala de aula
<p>Liste as dificuldades pessoais que enfrenta para permanecer no curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Não ter quem olhe os filhos -Não ter quem tome conta da casa na semana de aula -Dificuldade financeira -Aumento nas despesas -Alimentação -Transtornos de transporte -Distância de onde moro -Conciliar faculdade com problemas existenciais -Tempo de lazer reduzido -Pouco tempo pra ficar com meu filho -Dificuldade de conciliar a vida pessoal com os estudos -Falta de tempo para dedicar ao curso
<p>Liste as dificuldades profissionais que enfrenta para permanecer no curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de professor substituto -Falta de ajuda de custo -Os alunos sentem minha falta durante as aulas no PARFOR -Nenhuma -Desgaste físico e emocional, conflitos com “gestores” -Pressão dos pais pela ausência de aula -Interromper por uma semana as atividades com meus alunos -Acúmulo de trabalho extraclasse

Fonte: Jesus (2014)

Os apoios obtidos pelas professoras para seguir cursando Pedagogia estão evidenciados na dimensão pessoal e institucional, a família e os colegas de trabalho servem de estímulo para continuar no curso, sendo que a dificuldade financeira, mais uma vez, é exposta pelas professoras como elemento dificultador para a permanência no curso.

Quadro III - Apoio para continuar no curso

Você recebe apoio da família para continuar no curso?	Sim	31
	Não	1
Tipo de apoio?	-Apoio financeiro -Ajuda com as tarefas de casa -Cuidar do filho -Apoio moral, incentivo emocional e afetivo da família	
Você recebe apoio da secretaria de educação para continuar no curso?	Sim	15
	Não	17
Tipo de apoio?	-Bolsa auxílio -Na minha ausência durante o curso, tem um substituto com meus alunos -Liberação para ir assistir às aulas	
Você recebe apoio da escola que trabalha para continuar no curso?	Sim	23
	Não	07
	Não respondeu	02
tipo de apoio?	-Apoio das colegas, diretora e coordenadora assumem minha turma -Ajuda nas atividades e dúvidas -Incentivo a continuar, apoio moral dos colegas	

Fonte: Jesus (2014)

As discussões em torno da profissão docente e profissionalização estão postas nas frequências abaixo, demonstrando o sentido profissional em concluir o Parfor, no que diz respeito a qualidade da prática, ascensão e reconhecimento profissional. Existe a insatisfação com o plano de carreira da profissão, ainda que algumas professoras não tenham respondido acerca dos seus direitos profissionais e planos de carreira. Outro aspecto que nos chamou atenção refere-se ao número de professoras que não responderam sobre a opinião das colegas em vê-las na universidade. Pretendemos retornar essas questões com as professoras e contrastar as respostas na atualidade.

Quadro IV - Curso superior e Plano de Carreira

<p>Quais vantagens suas colegas de trabalho que ainda não concluíram e já concluíram um curso superior acham que você tem ao cursar o PARFOR-UFBA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conquistar um diploma de nível superior - Ampliar conhecimento e melhoria de salário - 15 não responderam
<p>Colegas de profissão que possuem curso superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Qualidade profissional e financeiro -Enriquecer currículo e aperfeiçoar prática na sala -Melhoria salarial - 09 não responderam
<p>Quais vantagens você acha terá ao concluir o curso de Pedagogia do PARFOR?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Qualidade profissional -Melhor desempenho das atividades -Melhor salário -Mudança de nível -Aumento de carga horária -Conhecimento ampliado -Renovação da prática pedagógica -Melhor qualidade no trabalho a -Ascensão e reconhecimento profissional
<p>Quais direitos você terá assegurado pelo Plano de Carreira do seu município após a conclusão do curso de Pedagogia do PARFOR?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Melhor remuneração -Mudança de nível -Não sei - Adquirir os mesmos direitos de um concursado -Aumento salarial -Nenhum - 06 não responderam
<p>O que você acha do Plano de Carreira do seu município?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Poderia ser melhor -Não atende as necessidades e o desejado pelos profissionais da área -Não tenho muito interesse -Não conheço -Injusto e não estimula a educação continuada - 08 não responderam

Fonte: Jesus (2014)

O valor do diploma em nível superior na dimensão pessoal e profissional é evidenciado por expectativas positivas das professoras, que expressam a realização de um sonho e o desejo de melhor remuneração, melhor desempenho profissional, reconhecimento social e autoestima valorizada.

Quadro V- O valor do diploma de nível superior

Qual o valor do seu diploma de nível superior para sua identidade pessoal e profissional?	Pessoal	- Realização de um sonho – Melhorar remuneração – Maior autoestima – Ser tratada de igual pra igual – Me sentir qualificada perante a sociedade – Uma conquista pessoal
	Profissional	- Melhor desempenho - Mudança de nível - Valorização do trabalho - Avançar na profissão - Encerrar minha carreira com diploma - Qualificação profissional - Maior segurança de conteúdo - Oportunidade de mercado - Melhoria salarial - Aprimorar conhecimentos - Mais capacitação
Qual o valor do seu diploma de nível superior para sua família?	Orgulho – Reconhecimento social do nível superior – Mudança de vida — Realizar sonho – Exemplo – Uma vitória - Uma conquista – Reconhecimento da luta – Felicidade	
O que você acha que significa para a sua rede de ensino a conclusão do seu curso superior?	Melhor qualidade para os alunos - Melhorar a prática – Professor mais capacitado – Não sei – – Um ensino de qualidade – Melhoria - Renovação – Mais conhecimento e reconhecimento – Oferecer educação de qualidade – Qualificação profissional	
O que você acha que significa para a sua escola a conclusão do seu curso superior?	Desenvolvimento pedagógico da escola – Professor mais capacitado — Tanto faz — Qualidade no ensino – Melhoria nas praticas pedagógicas – Ensino de melhor qualidade – Profissional mais qualificada	
O que você acha que significa para os seus futuros alunos a conclusão do seu curso superior?	– Profissional madura e preparada – Melhor qualidade de ensino – Professora qualificada –	

Expectativas profissionais após a conclusão do curso são evidenciadas pelo desejo expresso em continuar os estudos em nível de pós-graduação. As professoras associaram a qualificação profissional à progressão na carreira. Algumas não sabem o que vão fazer após o Parfor e outras planejam estar aposentadas.

Quadro VI - O futuro após a formação pelo Parfor

<p>O que você pretende fazer em termos de atuação profissional depois de formada? No ano seguinte:</p>	<p>Pós-graduação – Especialização – Não sei – Mestrado – Graduação – Continuar lecionando – Aplicar o aprendido – Me aperfeiçoar mais – Trabalhar mais 20h</p>
<p>5 anos depois de formada</p>	<p>Mestrado — Não sei – Aposentar – Continuar trabalhando e buscando melhorias – Continuar estudando – 09 não responderam</p>
<p>10 anos depois de formada</p>	<p>Doutorado - Não sei — Aposentar – Continuar estudando - 10 não responderam</p>

Finalmente, o nosso reencontro com a referida turma certamente nos revelará se as expectativas expressas na entrevista realizada por Jesus (2014) se concretizaram. Oportunidade em que também poderemos analisar a percepção que as egressas têm sobre o que significou o curso do Parfor nas suas vidas pessoal e profissional.

ANEXOS

ANEXO I –

ANÁLISE SITUACIONAL DAS PROFESSORAS EGRESSAS DA PRIMEIRA TURMA DO PARFOR DA UFBA REALIZADA EM 2018

Esta entrevista teve como objetivo compreender o contexto das Clarices seis anos após a diplomação e assim situar a realidade que estavam vivendo na atualidade. Todas as 37 alunas foram entrevistadas. Após este momento, pudemos eleger as Clarices participantes das narrativas.

Apenas seis professoras estavam aposentadas. No entanto, pudemos constatar que o tempo que falta para aposentadoria dessas profissionais é bastante variável entre 1 a mais de 20 anos, conforme podemos perceber no quadro abaixo:

Tabela 1 – Atividade atual da turma

Você continua em plena atividade e no sistema público ou privado de ensino?	Sim	31
	Não	06
Se sim, quanto tempo falta para se aposentar?	Já tenho tempo, mas quero continuar	10
	Tenho tempo, mas não tenho idade	05
	10 a 15 anos	05
	mais de 15 anos	11
Quando se aposentou?	2013	02
	2014	01
	2016	01
	2017	02
Continua trabalhando no magistério?	Sim	30
	Não	01

Tabela 2 – Atuação atual das professoras

Continua na mesma escola de quando estava cursando o Parfor?	Sim	18
	Não	13
Em que área está atuando?	Direção	01
	Vice Direção	02
	Coordenação Pedagógica	01
	Vice direção + Docência	01
	Coordenação Pedagógica + Docência	01
	Docência	22
	Auxiliar de classe (creche)	03
	Administrativo	01
No caso da docência, Qual a etapa de ensino?	Educação Infantil	08
	Fundamental I	13
	Educação Infantil + Fundamental I	02
	Ensino Médio	01

Chama atenção o fato de algumas professoras já possuir tempo para aposentadoria, no entanto, a idade não é compatível para tal, o que revela que ingressaram muito jovens no magistério.

Tabela 3 – Vínculo empregatício

Em que rede de ensino atua?	Só Municipal	23
	Só Estadual	03
	Municipal e Estadual	02
	Municipal e Privada	01
	Privada	02
* Quando ingressaram no Parfor trabalhavam na escola municipal pelo REDA e hoje, findo o contrato com o município, atuam na rede privada.		
Qual o seu vínculo empregatício atual?	Concursada	28
	REDA	01
	CLT	01
	REDA+CLT	01

Em relação ao vínculo e atuação, podemos perceber que mais de 80% das professoras atuam na rede municipal como concursadas; as duas professoras que participavam do REDA quando ingressaram no Parfor, atualmente atuam na rede privada de ensino.

Tabela 4 – Promoção funcional

Você teve promoção funcional após o Parfor?	Sim	17
	Não	14
Se Sim, Que tipo de promoção	Mudança de nível	17
Se não, a que você atribui a não promoção?	A lei não permite pois não sou concursada como professora	04
	O estado não promove a mudança decorrente da formação pelo Parfor, somente com pós-graduação	03
	Era REDA	02
	A política	03
	Não pedi por problemas de saúde	02

Quanto a promoção funcional, mais de 50% obtiveram mudança de nível devido a conclusão do curso superior em Pedagogia pelo Parfor, fruto das políticas públicas de formação de professores. O quantitativo restante, que não obteve tal mudança, deve-se ao fato de não estar consonante aos critérios para tal: algumas são auxiliares de classe, outras não eram concursadas, ou o estado promove tal categoria de promoção apenas para pós-graduação.

Quando as professoras foram convidadas a responder sobre participação em formação continuada após o Parfor, metade da turma respondeu ter participado de programas de formação e aperfeiçoamento promovidos pelas instituições da qual fazem parte, como também pelo MEC, além da participação em cursos de pós-graduação lato sensu em cursos de especialização, sendo que as áreas de gestão escolar, educação infantil e educação especial foram as que obtiveram maior frequência. As entrevistadas que não participaram, não o fizeram por opção ou por conta das políticas de formação de suas instituições.

Tabela 5 – Participação em Educação Continuada

Cursou ou está cursando outra graduação?	Sim	01
	Não	30
Cursou ou está cursando pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)?		
	Sim	15
	Não	16
Qual (is)?	Especialização em coordenação e gestão	03
	Especialização em educação infantil	05
	Especialização em educação especial	03
	Especialização em psicopedagogia	02
	Especialização em história e cultura afro brasileira e indígena	01
	Especialização educação pobreza e desigualdade social	01
Tem participado de programas de formação continuada, promovidos pelo MEC e/ou secretaria de educação ou outra instituição ou agência?		
	Sim	16
	Não	15
Se sim, qual/is?	Nossa Rede	07
	PNAIC	10
	Pacto pela Educação	10
	Projeto Provinha Brasil	01
	Utilização de material didático	02
	Não lembro	01
Sente necessidade de continuar com curso de formação continuada?		
	Sim	30
	Não	01
Qual (is)?		
	Educação Infantil	12
	Alfabetização e Letramento	11
	Cultura Africana	02
	Mestrado	04

Entendemos o desenvolvimento profissional como um processo que necessita estar em conjunção ao crescimento pessoal do professor, no contexto de um processo de desenvolvimento institucional, conforme assinala Oliveira Formosinho (2002), torna-se uma necessidade premente para os profissionais da educação numa perspectiva de formação em contexto, entendida aqui como uma formação que possui como centralidade o cotidiano da escola, os problemas que ali surgem, as situações da prática profissional das professoras, as relações de uma formação em participação em que todos aprendem e se desenvolvem.

Tabela VI – Participação em Formação Continuada

Se não, quais os motivos que têm levado você a não participar de formação continuada	A Secretaria não oferece	04
	Não vi vantagem para progressão	04
	Política	02
	Falta tempo	02
	Como gestora não posso participar	01
	Minha inscrição não foi aceita	01
	Estava de licença	01
	Não faço parte da rede pública	01
15 –Continua na mesma escola de quando estava cursando o Parfor?	Sim	19
	Não	12

Percebe-se que as alunas egressas compreendem que a formação deve ser contínua e que está intimamente relacionada ao dia-a-dia da escola. Reforçando que a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica, apresenta a formação continuada “como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente [...]” (BRASIL, 2015, p. 5).

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo a utilização, para fins de pesquisa acadêmica, da entrevista concedida por mim para a pesquisadora Regina Lúcia dos Santos Portela, realizada nos dias _____ e _____ de 2018, com o objetivo de relatar sobre a minha formação como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado pelo Parfor na UFBA, no período de 2010 a 2013. As minhas narrativas devem fazer parte da pesquisa intitulada: **OS MISTÉRIOS DE CLARICE**: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor UFBA sobre a formação. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Couto Cunha e Co orientação da Profa. Dra. Marta Lúcia Teles Brito de Jesus. Declaro ainda que o conteúdo das entrevistas foi lido, revisado e aprovado por mim para ser utilizado na referida pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2018

RG: