

## NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PARFOR

*Marta Lícia de Jesus\**, *Regina Lúcia Portela\*\**

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir o resultado de uma pesquisa sobre a percepção de professoras acerca das repercussões da formação de nível superior em Pedagogia, cursada na condição de profissionais que já atuavam nas salas de aula da educação básica da rede pública de ensino. A formação das professoras ocorreu há pouco mais de cinco anos, a partir de uma política pública educacional situada, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). A revisão teórica sobre a formação de professores, especificamente, as formulações sobre a identidade profissional docente, o professor-pesquisador e o professor reflexivo, apresentaram subsídios valiosos e orientaram a investigação. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, na qual a entrevista narrativa foi considerada um elemento fulcral da estratégia metodológica escolhida, visto que as narrativas das docentes foram consideradas saberes legítimos. Como resultado, pode-se conhecer de perto o domínio que as professoras possuem acerca dos processos formativos dos quais participaram e a articulação que fazem da formação com as suas práticas profissionais, antes e depois da conclusão do curso de licenciatura. O domínio do significado atribuído à formação vivenciada pelas professoras assumiu a potencialidade reflexiva e estruturante da pesquisa, por meio da análise das descrições, dos entendimentos e das experiências narradas por aquelas que, de fato, as conhecem. Diante disso, espera-se, com este trabalho, colaborar para que o conteúdo da produção acadêmica sobre a subjetividade dos docentes deva ser considerado no momento da formulação e avaliação de políticas públicas educacionais voltadas para os professores.

**Palavras-chave:** Formação docente. Egressos. Parfor. Narrativas.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA. ORCID: 0000-0003-1777-4734. Correio eletrônico: marta.lucia@ufba.br

\*\* Doutoranda do Programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID: 0000-0002-0359-8277. Correio eletrônico: reginaluciaportela2@gmail.com

## TEACHER'S NARRATIVES ABOUT THE TRAINING COURSE FOR PEDAGOGY LICENSURE OF PARFOR

### **ABSTRACT**

*This article aims to discuss the result of research conducted on teacher's perception of the superior level Pedagogy certification course taken by those professionals who are experienced and have worked in the public school system classroom. The course was completed just over five years ago, based on a public educational training policy in Bahia, the National Plan of Teacher Training in Basic Education (Parfor). The theoretical review on teacher training, specifically the formulations on the professional identity of teachers, the researcher teacher and the reflective teacher, presented valuable subsidies and guided the investigation. The --research presents a qualitative approach, in which the narrative interview was considered a key element of the chosen methodological strategy, since the teachers' narratives were considered legitimate knowledge. As a result, it is possible to closely assess the understanding teachers have about the training processes they participated in and the connection they make between training and their professional practices, both before and after completion of the licensure course. This understanding allowed the reflective and structural potential of the research, through the analysis of the descriptions, understandings and experiences narrated by those who, in fact, participated in the training process. Therefore, through this research it is hoped that the content of academic production on the subjectivity of teachers should be considered when assessing and formulating educational public policies aimed at teachers.*

**Keywords:** *Teacher training. Graduate. Parfor. Narratives.*

## NARRATIVAS DE PROFESORAS SOBRE LA FORMACIÓN EN EL CURSO DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DEL PARFOR

### **RESUMEN**

*Este artículo tiene por objetivo discutir el resultado de una investigación sobre la percepción de profesoras acerca de las repercusiones de la formación de nivel superior en Pedagogía, cursada en la condición de profesionales que ya actuaban en las clases de la educación básica del sistema público de enseñanza. La formación de las profesoras ocurrió hace poco más de cinco años, desde una política educativa pública situada el Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (Parfor). La revisión teórica sobre la formación de profesores, específicamente las formulaciones sobre la identidad profesional docente, el profesor investigador y el profesor reflexivo, presentaron subsidios valiosos y orientaron este trabajo. La investigación presenta un enfoque cualitativo, en el cual la entrevista narrativa fue considerada un elemento indispensable de la estrategia metodológica elegida, ya que las narrativas de las maestras fueron consideradas conocimientos legítimos.*

*Como resultado, se puede conocer de cerca el dominio que las profesoras tienen sobre los procesos formativos en los que participaron y la articulación que hacen de la formación con sus prácticas profesionales, antes y después de la conclusión del curso de licenciatura. El dominio del significado atribuido a la formación experimentada por las profesoras asumió a la potencialidad reflexiva y estructuradora de la investigación, a través del análisis de las descripciones, entendimientos y experiencias narradas por aquellas que, de hecho, las conocen. Por lo tanto, se espera con este trabajo colaborar para que el contenido de la producción académica sobre la subjetividad de los docentes debe ser considerada en el momento de la evaluación y formulación de políticas públicas educativas dirigidas a los profesores.*

**Palabras clave:** Formación docente. Graduados. Parfor. Narrativas.

## 1 MOTIVAÇÕES E QUESTÕES QUE ORIENTARAM A ESCRITA DO ARTIGO

A compreensão do modo 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 gerado produções que levam em consideração suas vozes e subjetividades.

Neste artigo, propomo-nos a socializar uma dissertação de mestrado produzida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, com o objetivo de compreender como as professoras egressas da primeira turma do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atribuem sentido à formação recebida no contexto de suas vidas pessoal e profissional, decorridos mais de cinco anos da conclusão do curso (PORTELA, 2019).

Podemos afirmar que os conhecimentos disponibilizados em uma formação adquirem sentido ou não nos processos subjetivos que envolvem diversas dimensões cognitivas, socioafetivas, culturais e políticas. Na nossa compreensão, desenvolver uma pesquisa atenta às subjetividades docentes ajuda a conhecer os desdobramentos resultantes das políticas educacionais voltadas para os professores.

Tal compreensão nos leva a pensar a formação docente nas bainhas do discurso oficial, em que vários caminhos podem ser trilhados e nos conduzem a melhor refletir sobre como essa formação está repercutindo nos professores através da escuta das narrativas de quem deu sentido à formação e vive o chão das escolas públicas. Para tanto, é necessário analisar sob uma perspectiva centrada no terreno pessoal e profissional desses profissionais, de maneira a “[...] estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores.” (NÓVOA, 1992, p. 1).

Tentando identificar o sentido de uma formação para quem já possui a experiência do exercício docente, realizamos uma pesquisa qualitativa que traz, no seu bojo, a narrativa como um elemento fulcral da investigação, entendendo que as colaboradoras, ou seja, as professoras egressas do curso de licenciatura em Pedagogia, fruto do Parfor, estão inseridas na categoria de atores sociais que, por meio das suas experiências sociais, criam saberes legítimos (MACEDO, 2012).

Cabe ressaltar que vivemos uma atualidade em que o cenário é incerto com relação às políticas de formação docente, e esse fato não pode ser desconsiderado neste trabalho. No entanto, apesar desse dado conjuntural significativo, acreditamos que ele não tira o mérito da pesquisa, tampouco diminui o interesse pelos resultados, pois ela tem uma perspectiva localizada na experiência de uma investigação já realizada que privilegia a voz das professoras sobre os efeitos da política do Parfor, a partir da perspectiva de quem vivenciou a formação.

## 2 O PARFOR E OS DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

De acordo com Brzezinski (2017), os cursos emergenciais do Parfor vieram resgatar uma dívida histórica quanto à necessidade de uma política nacional de formação de professores assumida pelo Estado. Configurado como um curso de nível superior ofertado em universidades públicas, o docente precisa realizar a formação enquanto desenvolve suas atividades profissionais em sala de aula.

Os cursos de formação de professores do Parfor têm o propósito de suprir a necessidade de habilitar, em nível superior, os professores que não possuem o curso de licenciatura na área de atuação. A formação ofertada por essa política, portanto, é caracterizada como sendo um curso de nível superior especial, visto que se realiza em um contexto de formação continuada para professores.

Convém registrar que, no guarda-chuva comumente conhecido como educação continuada de professores, é encontrada uma ampla diversidade de iniciativas muito conhecidas, tais como cursos de extensão, cursos de pós-graduação, reuniões pedagógicas nas escolas, entre outros (GATTI, 2003). As iniciativas têm em comum o fato de serem realizadas pelos professores após o ingresso no magistério, em variados ambientes, desde que favoreçam o aprimoramento profissional.

Como se não bastasse a diversidade de iniciativas de formação continuada, segundo Gatti, Barreto e André (2011), elas têm se tornado cada vez mais complexas, pois, a partir do final do século XX, estas têm se apresentado também como cursos especiais de formação em nível médio ou superior para atender professores das redes municipais e estaduais de educação básica que não possuíam a titulação adequada para sua atuação profissional, como é o caso do Parfor.

O programa foi instituído 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 n.º 6.755/2009 –, suas diretrizes foram pautadas no Decreto n.º 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)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> É importante registrar que as políticas foram atualizadas por novas diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), expressas na sua meta 15, a qual pretende assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Além disso, desde a publicação do Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), houve mudanças significativas na formação de professores, as quais podem ser consultadas na Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019, a qual altera o art.

O Parfor foi implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – que, à época, passou a receber a função de coordenar todo o processo e avaliar a qualidade do atendimento nos estados, municípios e Distrito Federal, responsáveis por apresentar sua demanda à Capes – e as Instituições de Ensino Superior (IES) na oferta de turmas nos cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica destinados a docentes ou tradutores intérpretes de Libras que não possuíam formação superior ou 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. O requisito exigido para os professores participarem da formação era o de que eles estivessem há pelo menos três anos no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Segundo dados da Capes<sup>2</sup>, desde o lançamento do Parfor, em 2009, até o ano de 2019, aproximadamente 100.408 professores passaram por essa formação, alcançando um total de 3.043 turmas, evidenciando a capilaridade do programa no alcance de 3.300 municípios, de um total de 5.570 que o Brasil possui.

O estado da Bahia contava, em 1999, com 145.084 professores distribuídos nas diversas etapas e modalidades da educação. Desse universo de professores, 21,6% possuíam o ensino médio normal/magistério. Isso 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 (BRASIL, 1999).

Os cursos presenciais do Parfor passaram a ser ofertados pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) a partir do ano de 2010, abrigando diversos cursos de licenciatura, com coordenação própria no atendimento de suas especificidades, com vistas a atender os municípios do estado da Bahia.

No caso da licenciatura em Pedagogia do Parfor, o currículo do curso possuía características próprias no que diz respeito à sua organização. O seu formato era dividido em seis módulos, contendo aulas presenciais de oito horas ofertadas uma vez por semana – segunda a sábado – a cada mês. Com tal organização, o curso oferecia de seis a sete componentes curriculares por semestre e tinha a duração de três anos. Assim, mesmo o curso de Pedagogia regular da universidade tendo a duração de 4 anos, em regime semestral, com quatro horas diárias – segunda a sexta – e com a oferta de componentes curriculares em regime de créditos, ambos os cursos – regular e Parfor – possuíam a carga horária de 3.245 horas e os mesmos componentes curriculares.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para Larrosa (2002, p. 28), a experiência é algo único, que não se repete, e seu resultado é “[...] uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar

---

22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e na Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 11 mar. 2019.

nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer.’”. Nesse sentido, os instrumentos de uma pesquisa qualitativa buscam a reflexão expressa na singularidade dos seus participantes, e não respostas prontas. No nosso caso, a relação colaborativa com as professoras e a metodologia – que teve como centralidade suas narrativas, no sentido de entender como as professoras se encontravam decorridos alguns anos da conclusão da formação pelo Parfor – tornaram-se o fio condutor da investigação justamente pelo fato de ser esta uma pesquisa “com”, e não “sobre” ou “para” os docentes.

Segundo Mello (2005), 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 permite extrair do sujeito diversas formulações e perspectivas sobre uma determinada formação. Utilizadas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como Semiótica, Antropologia, Sociologia, Literatura, História e, mais tarde, avançando para outras áreas, como Psicologia, Arte, Comunicação, Educação, dentre outras, o estudo das narrativas caracteriza-se pela coleta de informações que tem por finalidade entender um determinado fenômeno social a partir das histórias contadas e das interpretações dos sujeitos.

A singularidade dessa metodologia reside em o pesquisador escutar a voz da pessoa que participa da pesquisa através de seus relatos, potencializando uma experiência pessoal na dimensão emocional e social, evidenciada na descrição de eventos, estados mentais e sentimentos que envolvem a vida de seus personagens e autores, reais ou imaginários (PAIVA, 2008).

A narrativa, para a nossa pesquisa, com seus significados e características próprias, possibilitou ouvir as diversas perspectivas das professoras sobre a relação entre a formação realizada e sua prática profissional, pois as narrativas que possuem como centralidade a formação possibilitam revelar a multiplicidade de sentidos e as transformações efetivadas ao longo da vida dos sujeitos (JOSSO, 2007).

A pesquisa foi organizada operacionalmente em três etapas. A primeira etapa consistiu na identificação e caracterização da turma de egressas, formada por 37 professoras. 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, as quais confirmaram o interesse em participar da investigação na condição de colaboradoras por meio da construção de suas narrativas acerca da experiência formativa no curso de Pedagogia especial do Parfor.

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 por histórias de vida e pela reconstrução de determinado acontecimento sob o ponto de vista das docentes e o seu modo particular de ver a vida. Devido à singularidade que cada narrativa encerra, foi utilizado como dispositivo de produção de dados da Entrevista Narrativa (EN) o instrumento apresentado mais adiante.

### 3.1 A entrevista narrativa

A EN foi idealizada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (2011) e 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 autorreflexiva as lembranças de uma determinada vivência. De acordo com Weller (2009, p. 5), a peculiaridade desse procedimento reside no fato de que

[...] essa técnica de geração de dados, 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 [...].

Segundo Schütze (2011), a EN possibilita ao investigador divisar um campo de interesse no qual 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 dados é particularmente útil em pesquisas que investigam acontecimentos específicos que combinam histórias de vida e seus contextos.

O roteiro da entrevista utilizada na EN é flexível, caracterizado por perguntas abertas dirigidas individualmente a cada sujeito sobre temas que devem possuir significância pessoal para que cada um consiga desenvolver uma história que, “[...] a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 197).

Um aspecto a ser considerado numa pesquisa dessa natureza diz respeito ao número de informantes, tendo em vista que essa técnica de coleta de dados gera um extenso volume de informações resultantes das narrativas, o 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. No nosso caso, o critério para eleger as professoras foi a adesão à proposta da pesquisa, a disponibilidade para a construção das narrativas autorais, somadas aos critérios descritos mais adiante.

Segundo Schütze (2011, p. 214), é preciso formular uma 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. A nossa questão de narrativa orientada teve a 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?”

A partir do método de análise e interpretação da EN, buscamos encontrar nas narrativas a lembrança reflexiva de uma determinada experiência, visto que para Schütze (2011, p. 214) o objetivo central da EN consiste em identificar o autoentendimento 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 [...]”.

O primeiro passo para reencontrar as 37 professoras foi entrar em contato, via telefone, explicando os objetivos da pesquisa, lembrando que havia passado pouco mais de cinco anos após a conclusão do curso de Pedagogia pelo Parfor na UFBA, e a aplicação de um questionário. Esse procedimento nos permitiu tomar

conhecimento de que 6 delas tinham se aposentado; 24 continuavam atuando como professoras na rede de ensino da qual já faziam parte; 6 estavam atuando na direção, vice-direção ou funções de apoio ao professor, tais como coordenação pedagógica e auxiliares de classe; e 1 professora havia se desligado da docência para trabalhar em outra área.

Ao comparar o período em que as professoras ingressaram no Parfor e sua atuação após a conclusão do curso, observamos que houve certa mobilidade com relação à 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.

Com relação ao tempo que falta para aposentadoria, 20 professoras estão em vias de se aposentar. Nesse universo, inclusive, 10 já possuem tempo de serviço suficiente, mas 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 possuem a idade mínima, pois começaram a trabalhar muito jovens.

De um modo geral, destacamos que as professoras, na época de estudantes, associaram à formação de nível superior a oportunidade de obterem progressão na carreira e qualificação profissional. Nessa direção, quanto à promoção funcional, observamos que 17 docentes, de fato, foram promovidas. As demais não obtiveram promoção por três motivos: a) serem lotadas como auxiliares de classe; b) não serem concursadas; c) já possuírem curso superior considerado na sua mudança de nível na carreira do magistério antes da formação, mesmo esse diploma sendo incompatível à época com o *locus* de atuação na educação básica, motivo pelo qual as professoras tiveram o direito a ser assistidas pela política do Parfor. Além disso, quatro professoras informaram que não quiseram solicitar a progressão, mas não informaram o motivo.

Quanto à participação em programas de formação continuada após o Parfor, muito embora a expectativa da maioria, quando era estudante, fosse a de continuar os estudos, 15 professoras informaram que não fizeram nenhum tipo de formação até o momento da realização desta pesquisa, no entanto gostariam de frequentar um curso de pós-graduação. 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 Ministério da Educação (MEC).

Esse breve mapeamento serviu para entender as condições atuais de trabalho das egressas do curso Parfor-Pedagogia da UFBA, a fim de estabelecer critérios para seleção das professoras que participariam da EN, considerando a necessidade de restringir o número de participantes, em função da dificuldade em analisar a quantidade significativa de informações, conforme os protocolos da EN.

A escolha das colaboradoras nesta pesquisa dependeu da livre decisão de cada uma em aceitar participar das entrevistas, respeitando-se os seguintes critérios: a) haver tempo disponível da colaboradora para os encontros destinados às entrevistas - duração média de uma hora por sessão; b) residir e trabalhar em escolas de Salvador, para otimizar o nosso deslocamento; c) atuar na educação infantil ou no ensino fundamental I e II, por se tratar dos segmentos da educação contemplados prioritariamente pelo Parfor na oferta do curso de licenciatura em

Pedagogia; d) apresentar tempo médio entre 10 e 15 anos no exercício da docência, tempo significativo de experiência docente, mas sem muita proximidade com o momento da aposentadoria.

Tal critério visou à possibilidade de encontrar relatos mais amadurecidos dos processos formativos dessas docentes do antes e do 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. Esse fato poderia oportunizar a construção de narrativas sobre algo que ainda não houvesse sido pensado e que dissesse respeito aos seus trajetos formativos, podendo gerar prospecções sobre o fazer docente e, como as professoras ainda estavam longe de se aposentar, condições de, quem sabe, vir a experimentá-las.

A partir dos critérios anteriormente sinalizados, foi possível convidar cinco professoras para participar da EN. Os encontros ocorreram nos locais de trabalho de cada uma, na Faculdade de Educação da UFBA e nas suas residências. A entrevista em si era iniciada a partir de estímulos utilizados pela pesquisadora por meio da apresentação de fotografias, lembranças de colegas ou algum episódio específico ocorrido no curso, com o objetivo de ativar a memória da entrevistada para rememorações de suas vivências. As narrativas eram filmadas, e, posteriormente, as falas eram transcritas, priorizado a fidelidade ao vocabulário e às expressões características da oralidade de cada narradora. Com a finalidade de manter o sigilo da identidade das colaboradoras, optamos por denominá-las pelo nome “Professora”, seguido de uma das seguintes letras: A, B, C, D, E.

As informações foram identificadas por meio de três categorias, a saber: a) percepção da formação docente; b) percepção da profissionalidade e identidade docente; c) percepção da reflexividade profissional docente; visando, com isso, criar uma temática comum a ser analisada na narrativa das nossas colaboradoras.

#### **4 AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS EGRESSAS: LIÇÕES DE VIDA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

As narrativas das professoras tiveram seu início com a rememoração do curso de Pedagogia especial que frequentaram enquanto espaço, por excelência, de formação, procurando refletir as experiências sobre a atividade docente entre as professoras-alunas e os professores-formadores, todos os envolvidos no processo com seus conhecimentos e saberes. Para as professoras, a formação 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. (PROFESSORA A).

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 esse processo está indissociado da dimensão pessoal e profissional. No dizer de Nóvoa (2002), tais dimensões envolvem racionalidades plurais e heterogêneas na produção de outros novos conhecimentos e que se evidenciam na prática. Nesse 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 pode ser evidenciado na narrativa a seguir:

[...] tive oportunidade de aprender a planejar em didática, planejar as aulas [...] 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. (PROFESSORA B).

A perspectiva de formação docente apresentada pelas professoras, sintetizada na reflexão da Professora B, fundamenta-se numa perspectiva relacional que valoriza não só o conhecimento científico, mas os saberes advindos da prática docente, considerando que essas professoras já possuíam mais de dez anos de experiência em sala de aula antes de ingressarem no curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor como alunas. Ademais, a constituição do ser professor demanda tempo e envolve desenvolvimento pessoal, valorização do professor e dos saberes da profissão e conseqüentemente o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Outro aspecto trazido pelas narrativas das professoras diz respeito à necessidade da formação continuada, compreendida 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).

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. (PROFESSORA C).

Interessante notar a dimensão trazida pelas professoras, observada na singularidade da narrativa da Professora C, ao tratar sobre o tema das políticas públicas de formação continuada. Isso nos fez refletir sobre as discussões recentes que alguns teóricos do campo das políticas educacionais vêm travando acerca da

importância da participação dos professores e demais profissionais da educação no processo de implementação das políticas educacionais (MAINARDES, 2006). A formação continuada está relacionada à progressão na carreira docente e conseqüente melhor remuneração dos professores. No entanto, as professoras reforçam que a formação continuada não é só uma necessidade material e objetiva, visto que existe um retorno que se efetiva prioritariamente no fortalecimento profissional e no desenvolvimento das práticas em sala de aula.

Para as professoras, é importante que elas 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 as múltiplas realidades vivenciadas na sala de aula. Essa prática incentiva uma postura ativa e transformadora de acordo com as situações vivenciadas no ambiente da escola. A preocupação pela qualificação, e como esta se efetiva em serviço, é evidenciada na narrativa abaixo:

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. (PROFESSORA D).

A Professora D, em consonância com as professoras colaboradoras da pesquisa, descreve as estratégias utilizadas para superar os desafios da formação no seu local de trabalho, revelando-nos que, quando a formação continuada ocorre no ambiente da escola, é possível envolver toda a comunidade escolar em um movimento de ação/reflexão/ação, um diálogo permanente entre teoria e prática de maneira interativa e contextualizada, utilizando-se de diversas estratégias coletivas. Tais estratégias, a nosso ver, aguçam a criticidade do professor acerca da sua prática, no contexto em que essas ações estão sendo realizadas.

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 esse projeto. 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. (PROFESSORA B).

A Professora B, tal como as demais colaboradoras, faz-nos perceber que a formação, quando se efetiva no espaço da escola, insere-se 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, de forma dicotômica, o lugar de aprender e o lugar de fazer. Entendida como formação continuada de professores no contexto de trabalho e centrada na escola, 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 se somam na realização de um objetivo educacional comum (NÓVOA, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Cabe ressaltar que essa 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, pois o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado às mudanças nas condições de aprendizagem, nas relações em sala de aula, na participação e no desenvolvimento do currículo, no envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar (NÓVOA, 2009).

O momento em que as professoras expressam os seus sentimentos diante das necessidades formativas que podem indicar uma melhor sintonia na própria constituição da identidade profissional docente pode muito bem ser visualizado na narrativa da Professora B, 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. (PROFESSORA B).

A voz da professora B harmoniza-se com a voz das narrativas das professoras ouvidas neste trabalho e também com as recomendações de pesquisadores do campo da formação de professores, a exemplo de Pimenta (1999), que considera a necessidade de que a identidade profissional docente seja 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:

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 está 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. (PROFESSORA B).

Ainda sob esse aspecto, podemos perceber que a trajetória formativa de cada docente está relacionada com o investimento pessoal frente ao seu desenvolvimento profissional e com a 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, muitos deles ainda novos para os docentes.

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. (PROFESSORA D).

As professoras nos dão pistas do conjunto de conhecimentos específicos do fazer docente que elas atualizaram no momento da formação que vivenciaram no Parfor, mobilizados e situados histórica e socialmente, à medida que o profissional vai se reconhecendo no seu fazer e tem a oportunidade de continuar estudando e aceitando novos desafios profissionais, como podemos evidenciar a partir do relato a seguir:

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 as 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 ligado. Eu só tenho de agradecer, agradecer por tudo que vivenciei, todas as experiências e vivências. (PROFESSORA D).

Nesse sentido, podemos considerar que é a partir das interações sociais no local de trabalho que as docentes criam suas representações sobre o significado social da profissão e conhecem os limites de toda e qualquer formação. Nessa direção, a Professora A expressa fortemente o que foi dito pelas colaboradoras:

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. (PROFESSORA A).

A fala da professora nos conduz a perceber que a formação deve ser contínua e que está intimamente relacionada ao dia a dia da escola, em consonância com o pensamento de Nóvoa (2017), quando este 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 Professora A nos relata a sua percepção acerca das conquistas profissionais após a conclusão da formação:

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. (PROFESSORA A).

A narrativa anterior representa também a percepção de todas as professoras entrevistadas, que, em algum momento de suas falas, nos reportaram o significado atribuído à Pedagogia e à conclusão do curso de nível superior, em particular, sobretudo em uma universidade pública, nesse caso, a UFBA. Tal achado também é trazido por Jesus (2014), que pesquisou o valor simbólico atribuído à formação em nível superior pelas professoras das redes públicas baianas, como forma de superação da estigmatização do magistério enquanto formação de nível médio com relação à formação em Pedagogia, de nível superior.

Nesse sentido, a (auto)percepção profissional é articulada com 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 prática docente, terreno no qual a identidade profissional se constrói.

[O curso do Parfor] 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 tenha tan-

tas 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 à prática docente. (PROFESSORA D).

Tal interação possibilita o surgimento do que ficou conhecido na literatura educacional como “professor-pesquisador”, aquela professora que pesquisa e reflete sobre a sua prática e consegue reelaborar os saberes efetivados na sua dimensão pessoal e profissional, bem como na dimensão organizacional vivenciada na escola. A esse respeito, podemos observar, na narrativa abaixo, a significação social da profissão e como as docentes começam a reavaliar suas práticas conferindo um sentido próprio a elas:

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. (PROFESSORA E).

A autora do trecho da narrativa anterior nos aponta algo curioso e que permeou as narrativas das demais docentes: a forma como os saberes docentes são constituídos e mobilizados nas tarefas cotidianas desenvolvidas por elas no ambiente escolar, a reflexão sobre a maneira como a prática docente avança para uma perspectiva do saber como um constructo social articulado aos saberes disciplinares, curriculares e a própria experiência situada, conforme percebemos na narrativa abaixo:

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 estivesse 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. (PROFESSORA B).

Assim, essa professora nos conduz a pensar sobre uma epistemologia da prática profissional docente (TARDIF, 2002), em que um conjunto de saberes é integrado e utilizado 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 dessa prática, que se configura em um espaço de possibilidades de quem é responsável pela ação-reflexão-ação. A partir das discussões entre os pares, tal epistemologia da prática profissional docente pode ser potencializada no decorrer da formação, conforme podemos observar por meio do relato abaixo:

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, a gente articulava tudo que discutia, tudo que estudava, tudo que aprendia e tentava fazer melhor. (PROFESSORA A).

Para essa professora e demais colaboradoras, a formação deve ser pautada na investigação, mobilizando os professores a produzirem vários tipos de saberes a partir da sua prática reflexiva, contextualizada no ambiente em que atuam como docentes. A atividade de pesquisa comumente realizada durante o curso incluía o registro da prática pedagógica dos docentes, seguido de uma reflexão escrita, geralmente a ser compartilhada oralmente em sala de aula entre professores-formadores e professoras-estudantes, na qual se pretendia familiarizar as professoras na leitura de dados empíricos por elas produzidos à luz das teorias estudadas.

A consideração a respeito da narrativa anterior dialoga com as ideias de 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 e as escolas e seus projetos. Refletir sobre a profissão docente é requerer o fortalecimento do exercício da prática contextualizada no espaço da escola.

## 5 ASPECTOS CONCLUSIVOS

Pudemos entender, de forma uníssona, a partir das vozes das nossas colaboradoras em referência às suas experiências e das nossas leituras dos autores que pesquisam o campo da formação de professores referenciados neste artigo, que a formação docente se configura como um conjunto de significações e de sentidos, que vão constituindo a história de vida do professor, a partir das suas necessidades e experiências. Esse conjunto de significações se efetiva em um processo de ir e vir na relação com o saber e a identidade pessoal, que é também profissional, na construção dos conhecimentos valorizados pelos docentes.

Nesse cenário, a escola é o espaço onde as relações de troca de experiências e de saberes compartilhados vão desempenhando simultaneamente a socialização

entre as professoras e suas práticas, emergindo a produção de saberes e de valores produzidos nos espaços de formação por elas vivenciados.

As professoras classificaram as suas vivências no curso de formação do Parfor sob a perspectiva dos saberes docentes e saberes da experiência, tal qual aprendemos na literatura consultada, a exemplo das formulações contundentes de Tardif (2002). São docentes cujo conteúdo por elas mobilizado e potencializado pela metodologia da EN se caracteriza pela constante reflexão sobre suas experiências, o que demonstra claramente que construíram as condições necessárias para decidir sobre o que esperam de uma formação para a melhoria do seu exercício profissional.

Nesse sentido, apresentamos a síntese do que pudemos perceber nas narrativas das nossas colaboradoras, ressaltando que, na opinião de todas as professoras, a política de formação do Parfor foi considerada importante, pois colaborou com o processo de aperfeiçoamento profissional docente, evidenciado no valor que conferem às descobertas compartilhadas durante o curso e na ressignificação da prática a partir de novos conhecimentos que, aliados aos sentimentos de solidariedade, sensibilidade e compromisso social com a comunidade da qual fazem parte no interior do exercício docente, possibilitaram a promoção da sua qualificação profissional.

O reconhecimento profissional alcançado com a conclusão do curso superior fortaleceu a prática docente das professoras, destacando os processos formativos que devem ser contínuos, como mecanismos de superação das dificuldades enfrentadas em sala de aula. As narrativas apresentadas nos ofereceram também subsídios para pensar a formação docente no assaolho das políticas públicas educacionais. Para tanto, o protagonismo das professoras nas decisões acerca da implementação e continuidade 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. Além disso, pesquisas como esta, que buscam dar voz às professoras e estabelecer uma relação coletiva e produtiva com o processo da pesquisa e da formação, sob a dinâmica da interação e colaboração permanente, a nosso ver, precisam continuar sendo cada vez mais incentivadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019* - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 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. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019* - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 ago. 2019.

BRZEZINSKI, I. Plano de formação de professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís, MA. *Anais [...]*. São Luís, MA: ANPED, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt08ii\\_textoiriabrzezinski.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textoiriabrzezinski.pdf). Acesso em: 14 ago. 2019.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Caderno de Pesquisa*, [s. l.]. n. 119, p.191-204, jul. 2003. DOI: 10.1590/S0100-15742003000200010.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

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

- JESUS, M. L. T. B. *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)*. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17693/1/TESE%20MARTA%20LICIA.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. 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*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- MELLO, D. Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. *GPNEP*, 2005. Disponível em: [gpnep.blogspot.com/p/pesquisa-narrativa.html](http://gpnep.blogspot.com/p/pesquisa-narrativa.html). Acesso em: 14 set. 2018.
- MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JÚNIOR, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista Escritos de Enfermagem*, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014. DOI: 10.1590/S0080-623420140000800027
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], 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: 11 fev. 2019.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 4 set. 2019.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, Madrid, p. 1-10, 2009. Disponível em: [documentwww.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://documentwww.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 14 ago. 2019.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2007. p. 13-37.

- PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, jul./dez. 2008. DOI: 10.1590/S1984-63982008000200001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- PORTELA, R. L. *Os mistérios de Clarice*: narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de licenciatura em pedagogia do Parfor UFBA sobre a formação. 2019. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.
- 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.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WELLER, W. *Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze*. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Recebido em: 6 mar. 2020

Aceito em: 19 maio 2020