



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –MPED

MÍRIAN GOMES LOPES REIS

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO PARFOR (UNEB/JACOBINA): MEMÓRIAS DE
PRÁTICAS DOCENTES**

Jacobina-Ba
2022

MÍRIAN GOMES LOPES REIS

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO PARFOR (UNEB/JACOBINA): MEMÓRIAS DE
PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Scripto Sensu* em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestra, na Linha de Pesquisa I: Formação, Linguagens e Identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa

Jacobina-Ba

2022

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Reis, Mírian Gomes Lopes.
R375n Narrativas de formação das egressas do curso de pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): memórias de práticas docentes / Mírian Gomes Lopes Reis
Jacobina - BA
213 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Senso* / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa

1. Formação Docente. 2. Memórias. 3. Práticas Pedagógicas. I. Reis, Mírian Gomes Lopes. II. Denise Dias de Carvalho Sousa. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV.

CDD – 371.12

FOLHA DE APROVAÇÃO

"NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR (UNEB/JACOBINA): MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DOCENTES"

MIRIAN GOMES LOPES REIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 21 de fevereiro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professora Dra. DENISE DIAS DE CARVALHO SOUSA
UNEB
Doutorado em Lingüística e Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Professor Dr. MARCONE DENYS DOS REIS NUNES
UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Estadual de Campinas



Professora Dra. TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES
UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Sobre a vida

“Só eu sei cada passo por mim dado
nessa estrada esburacada que é a vida,
passei coisas que até mesmo Deus duvida,
fiquei triste, capiongo, aperreado,
porém nunca me senti desmotivado,
me agarrava sempre numa mão amiga,
e de forças minha alma era munida
pois do céu a voz de Deus dizia assim:
-Suba o queixo, meta os pés, confie em mim,
vá pra luta que eu cuido das feridas.

(BRÁULIO BESSA, 2018)

No momento que finalizo esta travessia de movimentos epistemológicos, assim como o poeta em seus versos, fiquei triste, aperreada, solitária. Deveras pudesse traduzir em palavras, concretizar e eternizar na escrita o que sinto no momento de conclusão deste trabalho e me reporto àqueles/as que estiveram presentes nessa itinerância, seja de forma direta e/ou indiretamente. Mas, como ao longo da travessia da escrita vivi angústias, inúmeras panes, a perda de minha irmã primogênita pela Covid19, produções e alegrias, as quais me fizeram perceber/entender que escrever é “desterritorializar-se e reterritorializar-se,” é viver o “movimento” de uma busca constante que nos faz “aprender a desaprender para reaprender”. Por isso, não consigo pensar em palavra melhor e mais completa do que: obrigada!

Obrigada primeiramente e acima de tudo a Deus, meu guia e meu socorro, bem presente nas horas de angústia, por iluminar constantemente a minha vida e me dar saúde, força e perseverança para nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, uma vez que com eles os ensinamentos, os valores e os saberes constituíram a base da minha existência e formação.

À minha família (filhas e filho), sempre na retaguarda apoiando as minhas lutas e conquistas!

A “amoreco”, meu companheiro, por compreender as minhas limitações diárias durante esse processo e pelo carinho concedido a mim, só pode ser amor!

Em especial, aos meus querido/a professor/a Dr. Antenor Rita Gomes e Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, pela acolhida, credibilidade, ética e amizade, por terem me acompanhado num determinado percurso do caminho, estabelecendo uma direção durante a travessia, quando me encontrava sem rumo; contudo, criando uma relação harmoniosa e acreditando em mim como pesquisadora. Agradeço também pela competência, suas orientações pontuais e norteadoras e sábias palavras que, foram de suma relevância para a realização desta pesquisa. Terão meu respeito, admiração e gratidão por toda a eternidade...

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa, pela sensibilidade, sabedoria e compreensão ao ouvir e me apoiar nas/durante as leituras, decisões e caminhos percorridos ao longo da pesquisa. Seu exemplo de pessoa, de ser humano, de mulher e profissional, levarei para a minha vida pessoal e profissional.

]

À banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes e Prof. Dr. Marcone Denys Dos Reis Nunes, pelo cuidado e presteza nas observações, pelas sugestões e conduções para que o estudo tomasse melhor caminho.

À “casa das doze mulheres”, nossa turma do MPED/2019, com os mesmos sonhos, com os quais aprendi ao longo dessa itinerância e errância a construir e reconstruir conhecimentos, em especial às vozes queridas e amigas: Vasti Miranda, Fábria Alves e Denise Vasconcelos pela força, motivação e incentivos constantes, alertando-me sempre para não deixar os percalços da vida impedir o retorno aos estudos. Muito obrigada pelas ligações costumeiras nas quais compartilhávamos e confrontávamos conhecimentos, medos, sonhos e desejos. Partilhadoras também de sabores, dissabores e momentos de crescimento intelectual, sobretudo pelo afeto e amizade.

Aos/às professores/as do MPED, que deixaram marcas, provocações, ideias, experiências, teorias, conhecimentos e saberes partilhados nas diversas vozes que se faziam ouvir na magia de nossas aulas que, de início foram presenciais, e posteriormente, remotas por conta da pandemia do corona vírus Covid19.

Às queridas professoras egressas do curso de Pedagogia, participantes desta pesquisa. Sem vocês este estudo não teria sido possível. Reafirmo que foram guerreiras em permanecer no compromisso firmado conosco, apesar das grandes demandas do ensino remoto. Significativamente, dispuseram-se a contribuir para o entendimento do desenvolvimento profissional da docência através das memórias e de suas narrativas de histórias de vida, de formação e do cotidiano em sala de aula, que (re)construímos e (re)significamos, ao longo desta pesquisa. Minha eterna gratidão!

Aos colegas integrantes do Grupo de pesquisa em Linguagem, Estudos Culturais e Formação do/a Leitor/a (LEFOR) pela caminhada acolhedora e que, de forma exemplar compartilharam a cooperação e o respeito pelo outro, o que resultou em um convívio de muitas trocas, interações e aprendizados.

Aos/Às meus/minhas colegas do Departamento de Ciências Humanas- Campus IV pelas nossas trocas de experiências, de anseios, dificuldades e de conquista, em especial às minhas amigas queridas, “irmãs de coração”: Livia Gualberto (Livinha) Silvânia Magalhães (Sil), Flormilda (Flor) e Francineide Gonçalves (Frances/ Fran), pela “torcida”, pelas palavras de incentivo e pelo apoio, demonstrando carinho e amizade sincera.

Ao corpo técnico-administrativo do MPED pela atenção e disponibilidade demonstradas.

Enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram para a realização deste sonho.

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

(NÓVOA,1992)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta as memórias das egressas do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Jacobina, e suas contribuições para o redimensionamento das práticas docentes. Para tanto, destacam-se como principais objetivos: identificar, por meio de narrativas pessoais das egressas, as memórias de formação do curso de Pedagogia da UNEB/Jacobina, relacionando-as ao redimensionamento das práticas docentes, com vistas a organizar, colaborativamente, um acervo de memórias de formação, utilizando-se de diferentes suportes e modalidades textuais. Os pressupostos teóricos estão pautados nos diálogos agenciados/ movimentos sobre *memória, formação em exercício, profissionalização docente, práticas pedagógicas* e seus marcadores identitários, educacionais, culturais e sociais, com base nos estudos de Freire (1996, 1998, 2008); Perrenoud (1993, 1996, 2000, 2001); Gatti (2001, 2008, 2010); Nóvoa (1997,1992); Libanio (2001); Gadotti (2011); Ibiapina (2005); Bolívar (2002); Passeggi (2012); Benjamin (1993); Jovchelovitch & Bauer, (2002); Delory (2012); Perrenoud (1993); Bosi (1994); Backer (1984); Halbawachs (2013); Moran (1994, 2009); Santos (2008); Ramos (2021) e Lima (2021). O horizonte metodológico se baseia na abordagem qualitativa, método História Oral (DELGADO, 2006), levando em consideração a concepção fenomenológica, que se ancora na filosofia de fatos, ou seja, descrição direta da experiência tal como ela é (TRIVINOS, 1992). Como instrumentos de construção de dados foram utilizados o aplicativo *WhatsApp* nas entrevistas narrativas individuais e a plataforma digital *Microsoft Google Meet* nas discussões em grupo. Os lócus foram a Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas e as escolas municipais de duas cidades circunvizinhas: a Escola Municipal João Bispo Viera, em Serrolândia- BA, e a Unidade Escolar Creche Telma Lopes Ribeiro de Almeida, em Umburanas - BA, tendo como colaboradoras 6 (seis) professoras egressas do curso de Pedagogia e a diretora que faz parte do quadro da escola da sede de Jacobina. Os pressupostos epistemológicos foram de natureza interpretativa. Na primeira etapa, efetivaram-se a Revisão Sistemática e a revisão bibliográfica. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas narrativas e os grupos de discussão e, por fim, executou-se a proposta de intervenção, de maneira colaborativa, ou seja, a produção e a organização de um acervo de memórias de formação, através da criação de um museu virtual. Os resultados das memórias das egressas do curso de Pedagogia do PARFOR revelaram desafios e possibilidades do Programa para o exercício efetivo e eficaz das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para um olhar reflexivo na formação docente, conseqüentemente, na rede de ensino da educação básica.

Palavras-chave: Formação Docente. Memórias. Narrativas. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research reports the living-memory contributions for docent best practices of alumni about the Pedagogy Course of PAFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – free translated as National Program for Basic Education Teacher’s Formation), from UNEB (Universidade do Estado da Bahia), located in Jacobina-BA, Brazil. For such, here will be highlighted as main target to identify – by the personal storytelling of the alumni – the memories from the Pedagogy Course, relating it to a redesign of the docent’s practices, aiming a collaborative organization of a collection of memories from that time of qualification, using for that different textual modalities and supports. The theoretical assumptions are based on the dialogs and events around memory, formation during regular activities, docent professionalization, pedagogical practices and its identity, educational, cultural and social milestones, mirroring studies from Freire (1996, 1998, 2008); Perrenoud (1993, 1996, 2000, 2001); Gatti (2001, 2008, 2010); Nóvoa (1997,1992); Libanio (2001); Gadotti (2011); Ibiapina (2005); Bolivar (2002); Passeggi (2012); Benjamin (1993); Jovchelovitch & Bauer, (2002); Delory (2012); Perrenoud (1993); Bosi (1994); Backer (1984); Halbwachs (2013); Moran (1994, 2009); Santos (2008); Ramos (2021) e Lima (2021). The methodological ground base here is attached to the qualitative approach from the so called method História Oral – Oral History as free translation - (DELGADO, 2006). As instruments for the construction of data it was used the digital application WhatsApp for the individual narrative interviews and the digital platform Google Meet for group discussions. The place where it all converges is the regional school Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas and two other regional schools from cities nearby (Escola Municipal João Bispo Viera in Serrolândia- BA and Unidade Escolar Creche Telma Lopes Ribeiro de Almeida in Umburanas-BA) and the people involved were six in total teachers, alumni from Pedagogy Course and also the Headmaster, who is part of the docent list at the headquarters of the school in Jacobina. The epistemological assumptions were in itself as of interpretative nature, guided through a double referenced character. Firstly, it is taken through a Systematic Review and a Bibliographic review. Then, the interviews and discussion group results. Finally, the collaborative propose of intervention, i.e. the production and organization of a collection of memories from formation, materialized as a virtual museum. It is considered that the alumni memories from the Pedagogy Course of PAFOR through their narratives reveal challenges and possibilities from the Program for the effective and efficient exercise of pedagogical practices, thus contributing for a wider view on the docent formation, hence on teaching network of basic education.

Keywords: Docent Formation. Memories. Narratives. Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEEB	Censo Escolar da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID/19	Corona vírus/19
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação à Distância
GD	Grupos de Discussão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAE-I	Pesquisa Aplicada à Educação I
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
REDE	Programas e Planos Governamentais de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: As colaboradoras da pesquisa.....	38
QUADRO II: Publicações disponíveis na Plataforma Capes.....	41
QUADRO III: Dissertações compiladas no Portal Capes.....	43
QUADRO IV: Teses compiladas no Portal Capes.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>WhatsApp</i> - Aplicativo de comunicação do celular.....	48
Figura 2: Plataforma <i>Mirosoft Google Meet</i>	50
Figura 3: Vista panorâmica da cidade de Jacobina- Bahia.....	71
Figura 4: Mapa fotográfico de Jacobina, altitude e relevo.....	73
Figura 5: Fachada da Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas em Jacobina – BA.....	74
Figura 6: Fachada da Escola Municipal João Bispo Vieira em Serrolândia-BA.....	76
Figura 7: Fachada da Unidade Escolar Creche Telma Lopes Ribeiro de Almeida em Umburanas BA.....	77
Figura 8: Entrevista no dispositivo <i>WhatsApp</i> – 1º momento.....	89
Figura 09: Entrevista no dispositivo <i>WhatsApp</i> - 2º momento.....	94
Figura 10: Encontro com as colaboradoras da pesquisa: narrativas emergentes do campo....	115
Figura 11: Charge de sala de aula no ensino híbrido.....	118
Figura 12: Encontro com as colaboradoras da pesquisa: narrativas emergentes do campo....	142
Figura 13: Vestido/as para reconhecer o corpo de minha irmã.....	152
Figura 14: Encontro com as colaboradoras da pesquisa: narrativas emergentes do campo.....	157

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR:	
NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	16
1.1 RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO: A IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA.....	26
1.2 APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	29.
1.3 AS COLABORADORAS: AS PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DO PARFOR.....	36
1.4 REVISÃO SISTEMÁTICA: UM DEBRUÇAR NO PROGRAMA PARFOR	39
CAPÍTULO 2 - CAMINHOS E ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS.....	47
2.1 PRIMEIRAS ANDANÇAS.....	48
2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA COLABORATIVA: ASPECTOS SUBJETIVOS, A VOZ DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	53
2.3 PARADÍGMA: A FENOMENOLOGIA EM QUESTÃO.....	57
2.4 O MÉTODO: HISTÓRIA ORAL/(AUTO) BIOGRÁFICO	58
2.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: DELINEANDO OS DISPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	62
2.6 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA COLABORATIVA: CONTATOS COM O CAMPO INVESTIGATIVO.....	68
2.7 LÓCUS DA PESQUISA: O TERRITÓRIO A SER HABITADO.....	71
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....	79
3.1 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO: PERCURSOS E PERCALÇOS - NARRATIVAS E TESSITURAS.....	84
3.2 CATEGORIA I - PRÁTICAS DOCENTES: DIÁLOGOS AGENCIADOS - MOVIMENTOS DE MEMÓRIA.....	89
3.3 CATEGORIA II - FORMAÇÃO DOCENTE: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONALIZAÇÃO – MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO.....	94
3.4 CATEGORIA III - DESAFIOS VIVENCIADOS NO ENSINO REMOTO/QUESTÕES TECNOLÓGICAS	115
3.5 CATEGORIA IV – FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE É SER PROFESSOR/RELATOS CIRCUNSTANCIADOS.....	142
3.6 CATEGORIA V - MARCAS/PRÁTICAS PEDAGÓGICAS/NARRATIVAS: CAMINHOS RESTRITIVOS E PROPULSORES.	151
3.7 MUSEU VIRTUAL- MEMÓRIAS/TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E(M) COLABORAÇÃO.....	169
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES.....	191

APÊNDICE A – ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA NARRATIVA/GRUPO DE DISCUSSÃO	191
APÊNDICE B – ENSINO REMOTO- FRAGMENTOS DOS TEXTOS PROJETADOS	194
APÊNDICE C - DISCRIMINANDO OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	196
APÊNDICE D – CRONOGRAMA DAS ENTREVISTAS E GRUPO DE DISCUSSÃO	198
APÊNDICE E – CRONOGRAMA DA PESQUISA	200
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	201
APÊNDICE G - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	205
APÊNDICE H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	206
APÊNDICE I- FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	207
APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO DO PROPONENTE	208
APÊNDICE L – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA	209
APÊNDICE M – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	210
ANEXOS	211
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA DE PESQUISA-CEP	211

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige escolha de entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...] (FREIRE, 2011, p. 100)

O Mestrado Profissional (MP) surgiu no Brasil, regulamentado pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, com o objetivo de qualificar diferentes profissionais para diversos setores da sociedade (CAPES, 1998). É uma pós-graduação que vem sendo muito valorizada no mercado de trabalho. Isso porque o curso prepara mestres e mestras para atuar em diferentes áreas do conhecimento e não somente em contexto acadêmico. Apesar de manter a mesma estrutura de tempo, metodologia de pesquisa e avaliação, o MP se difere do tradicional em sua abrangência e aplicação.

Os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) constituem uma modalidade de oferta da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ou seja, são um tipo de formação que se dá para estudantes egressos da graduação, oferecida por instituições de ensino superior, devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC) e recomendada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Eles possuem características próprias que os diferenciam dos Mestrados Acadêmicos (MA) e, como modalidade formativa, estão previstos desde o início da institucionalização da pós-graduação brasileira, seja como mestrado profissional ou como doutorado profissional. (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 20).

No que diz respeito à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas/Campus IV – Jacobina/BA, essa instituição passa a fazer parte da pós-graduação *stricto sensu* na área educacional em 2013, através da criação e do funcionamento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), autorizado através da resolução nº 964/2013, que só começou a funcionar em 2014¹. É um programa que tem como objetivo contribuir para os processos de formação e as práticas de

¹ Informações disponíveis em: <https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2018/10/RESOLUCAO-N-964-2013.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

educadores e de profissionais de diversas áreas e proporcionar ao profissional em formação o aperfeiçoamento da sua ação no sentido de aprimorar o fazer docente em termos técnicos e conceituais, visando intervir na realidade educacional do seu entorno.

A proposta do MPED assim com os demais MPE têm como exigência a apresentação de um produto/resultado, que dentre eles poderá ser uma dissertação como requisito para conclusão do curso. Desse modo, foi elaborada uma proposta de intervenção que serve como elo entre a pesquisadora, as professoras da rede pública municipal e estadual de educação básica, colaboradoras desta pesquisa, e a realidade investigada, Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), numa relação de colaboração e coletividade, através da criação de um acervo de memórias de formação com a utilização de diferentes suportes e modalidades textuais, num museu virtual, considerando o tempo de 24 (vinte e quatro) meses após a defesa da dissertação para ser realizado. Assim, o primeiro produto/resultado foi o resultado das memórias docentes das egressas e o segundo produto/resultado o Museu Virtual da Pessoa, o qual será produzido nos dois anos subsequentes (desdobramentos da pesquisa).

No âmbito dessa discussão, com o intuito de ampliar o debate e contribuir para uma análise crítica da realidade educacional, realizamos esta pesquisa, que se delinea em narrativas acerca das práticas pedagógicas das professoras egressas do Curso de PARFOR, da sede de Jacobina, Bahia.

Um primeiro aspecto importante a se esclarecer diz respeito à alternativa a ser adotada diante de um “problema político”, feita a partir de uma análise abrangente e detalhada de cada caminho e suas consequências. Isso requer um levantamento de todas as informações disponíveis sobre o assunto, o estudo de todas as possibilidades técnicas e políticas para solucionar o problema. Geralmente, pretende-se realizar grandes mudanças a partir de objetivos e cursos de ação previamente definidos com base nos valores que orientam a decisão. Um exemplo encontra-se na UNEB, que vem desenvolvendo, desde o ano de 1998, Programas Especiais de Formação em Exercício para Professores com atuação na Educação Básica, conferindo-lhe maior autoridade para assumir o compromisso de implementação e desenvolvimento dos Cursos do PARFOR.

O PARFOR é destinado aos professores que estão efetivamente em sala de aula das escolas públicas estaduais e municipais e que ainda não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade. Vemos que se intensificam a preocupação com os cursos de licenciatura pela

legislação brasileira, visando à formação de professores para a educação básica, no que diz respeito à formação inicial de professores, considerando os graves problemas que afetam o processo ensino e aprendizagem dos estudantes. A nova edição da lei, atualizada até março de 2017, define em seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB - Lei 9394/96).

O PARFOR, como política pública, atende e continua atendendo a uma grande demanda na formação de professores da Educação Básica nas escolas públicas, municipais e estaduais. A preocupação do Programa é elevar a qualidade da formação inicial de professores, fortalecendo a formação de profissionais da educação, assim como a contribuição para a valorização do magistério.

É inegável a contribuição do PARFOR na formação de professores. Os números confirmam tratar-se da mais arrojada ação do MEC, visando a melhorar a qualidade do ensino público no país, por meio da formação inicial e/ou em exercício de professores, assegurando a formação superior para todos/as os/as professores/as que atuam na educação básica. Esse é o objetivo do PARFOR que, em 2019, comemorou 10 (dez) anos de implantação na UNEB.

Presente em todos os territórios de identidade do estado da Bahia, o programa já ofertou 266 turmas, sendo 249 já concluídas, com 6.013 alunos formados, em 105 municípios. Ao longo destes 10 (dez) anos, a oferta de cursos do PARFOR contemplou todas as regiões do estado da Bahia. Os programas especiais se multiplicaram e, em parceria com os poderes públicos municipal, estadual e federal, além da iniciativa privada, a UNEB já graduou mais de 17 (dezesete) mil professores/as em exercício nos cursos de Artes, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. No entanto, para que haja significativa mudança na ação didático-pedagógica, com resultados que não sejam apenas quantitativos, mas, principalmente, qualitativos, refletindo efetivamente nas práxis pedagógicas docentes, torna-se imprescindível que haja adequações nos processos de implementação e de gestão dessa política².

Para viabilização do Programa, fez-se necessário o estabelecimento de parcerias entre a UNEB, o MEC e a CAPES, assim como a UNEB/Prefeituras dos municípios interessados, na

² Dados retirados do portal da UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

oferta dos cursos para os professores que ainda não são graduados. Dessa forma, a efetiva ação do Programa se concretiza mediante a celebração de Convênios, cujos termos estabelecem critérios e condições para a realização desses cursos. (BRASIL, PLATAFORMA FREIRE, 2010).

A Universidade, ao longo de sua existência, tem se dedicado à formação de professores, em decorrência das próprias características do Estado e, também, pela sua organização *multicampi*, bem como, a qualificação para as atividades profissionais, priorizando especificidades regionais e respeitando as características socioambientais, contribuindo, desta forma, com o desenvolvimento científico, tecnológico, educacional, econômico, social e cultural da Bahia.

A decisão de estabelecer esta parceria com o MEC para a formação docente reflete a experiência acumulada pela UNEB ao longo da sua trajetória, com participação efetiva na vida das comunidades onde se inserem os seus *campi*, sobretudo no campo da qualificação de profissionais da educação. Essa trajetória tem-lhe conferido credibilidade e respaldo sócio-político, no âmbito de diversos setores da sociedade baiana, o que alarga as suas possibilidades de atuação, no atendimento às necessidades das comunidades, que demandam ações de caráter socioeducativas. (BRASIL, 2010).

Por isso, os projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela UNEB, independentemente da modalidade, têm como prioridade acadêmica o acompanhamento e a flexibilização curricular com vistas à melhoria do ensino. A Universidade está atenta ao processo contínuo de mudanças que ocorrem na sociedade e consciente do seu papel institucional na formação do cidadão. Para tanto, os projetos pedagógicos dos cursos estão sendo constantemente revistos, seguindo as novas orientações do Ministério da Educação. Mais especificamente, entende-se que uma diretriz pedagógica se traduz pela explicitação dos referenciais teóricos, metodológicos e práticos que devem permear as ações docentes e discentes no cumprimento do exercício de suas funções e atividades concernentes, a exemplo da coerência teórico e prática entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras.

O acesso, a permanência e a qualidade da educação básica no Brasil, embora tenham avançado, sobretudo desde os anos 1990, ainda se apresentam como grandes desafios para a sociedade brasileira, especialmente quando se consideram as demandas da sociedade contemporânea, cada vez mais pautadas pelos avanços científicos e tecnológicos.

Na Conferência Nacional de Educação/CONAE 2010, a formação e a valorização dos profissionais da educação foram debatidas, tendo como pressuposto a instituição do Sistema Nacional de Educação, reivindicação dos educadores brasileiros desde há muito, e no contexto

das políticas educacionais. Chama-se a atenção para a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto a valorização desses profissionais. Dentre as orientações da Conferência em destaque, sublinha-se o entendimento de que ambas as facetas dessa política são indissociáveis.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, aprovado em 14 de junho de 2014 (Lei n. 13.005/2014), estabeleceu não só diretrizes para formação inicial e continuada de professores/as e funcionários/as, como para a sua efetivação irá requerer condições para que cada modalidade de formação se desenvolva, consubstanciadas numa política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

Reiterou-se o entendimento que a política de formação dos profissionais da educação deve estar vinculada ao plano de carreira e à justa jornada de trabalho, o que requer o desenvolvimento de ações para melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e a qualificação dos trabalhadores, bem como uma maior articulação entre o MEC, as instituições formadoras, os movimentos sociais e os sistemas de ensino (BRASIL. CONAE, 2010, Doc. Final, p. 92).

Outro importante movimento em direção à maior organicidade para a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério da educação básica, em sintonia com o PNE (2014/2024), foi a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2/2015 em 09 de junho de 2015, por unanimidade, e a sua homologação em 25.06.15 pelo Ministro da Educação, resultando na Resolução nº 02/2015. Segundo Dourado (2015):

[...] as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica [...]. (DOURADO, 2015, p.314-315).

Uma das metas do PNE é formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos

(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O reconhecimento da centralidade da formação dos profissionais da educação, e da gestão democrática da educação e da escola, (esta entendida como conteúdo indispensável da formação e como espaço de exercício democrático), constitui um avanço no campo das políticas educacionais recentes.

No sentido de que a busca da qualidade de ensino deve estar voltada para a construção da cidadania, para uma educação, sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, o PARFOR, ou qualquer outro programa educacional, necessita proporcionar conhecimentos que atendam às necessidades dos cidadãos, cujos professores possam repensar suas formações. Daí, surge o problema ao qual se pretende obter respostas neste estudo: Quais as narrativas de formação das egressas do PARFOR (Curso de Pedagogia UNEB/Jacobina) e suas contribuições para o redimensionamento das práticas docentes? Devido às experiências dos/as professores/as no decorrer de sua formação, surge a intenção de trazer algumas reflexões sobre as memórias das egressas e a prática docente, através de suas narrativas.

Diante da problemática e da questão-problema desta pesquisa, tem-se como objetivo geral estabelecer relações formativas entre as narrativas das egressas do PARFOR (Pedagogia UNEB/ Jacobina) e o redimensionamento das práticas docentes. E como objetivos específicos: 1) Identificar, por meio de narrativas pessoais, as memórias de formação do Curso de Pedagogia da UNEB/Jacobina das egressas do PARFOR; 2) Relacionar as memórias de formação das egressas da PARFOR/Jacobina ao redimensionamento das práticas docentes; 3) Organizar, colaborativamente, um acervo de memórias de formação, utilizando-se de diferentes suportes e modalidades textuais.

A pesquisa foi sustentada na investigação qualitativa do tipo Narrativa Colaborativa, com revisão sistemática, levantamento bibliográfico e construção de dados (entrevistas narrativas e grupos de discussão).

Por conseguinte, para analisar e proporcionar respostas ao problema enunciado, faz-se necessário perceber que, desde sempre, a Educação, pelo menos no dito, ganhou espaço significativo em todas as propostas governamentais. Por isso, é preciso rever, progressivamente, o papel do professor na sociedade. Assim, analisamos as práticas pedagógicas das professoras do curso de Pedagogia do PARFOR de Jacobina e as contribuições desse Programa na formação docente em exercício. Assim sendo, constatamos também, a contribuição da PARFOR para a valorização do magistério.

O que significa ser pedagogo? [...] Eu acredito que não esteja ainda suficientemente claro em termos de área. [...] Quando os alunos me perguntam em gestão e supervisão: ‘professora, mas na escola que eu atuo, por exemplo, a legislação municipal, o regimento diz que para ser diretor de escola eu tenho que ter uma graduação e não importa se ela é na área da pedagogia ou não’. [...] Essa confusão em torno da identidade da área também faz com que alguns campos de atuação se enfraqueçam, por mais que se fale que alguns lugares, por excelência, são lugares para pedagogos. (SOUZA 2015, p. 86).

Esse depoimento traz aspectos relevantes que não estão sendo adequadamente discutidos no âmbito da política de formação docente, nem nos processos regulatórios dos cursos de pedagogia, a saber: a organização da formação inicial do/a docente numa perspectiva em exercício; a profissionalidade do pedagogo em sua relação com a organização do trabalho escolar e a própria organização dos cursos de pedagogia. No entanto, os projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela UNEB, independentemente da modalidade, têm como prioridade acadêmica o acompanhamento e a flexibilização curricular com vistas à melhoria do ensino.

Assim, a temática proposta se justifica por sua relevância no cenário das políticas públicas de governo, situando-se num plano mais amplo, como campo de estudo das diretrizes governamentais voltadas para assegurar a efetivação do direito social, que se expressa como direito à educação, conforme prevê o Art. 6 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 5º, da Lei Nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Por sua vez, considerando-se a importância do PARFOR como política pública que atendeu e atende a uma grande demanda na formação de professores, percebe-se que este programa se revela como mais um desafio aceito pela UNEB, vez que esta está apta para o atendimento dos objetivos propostos pelo MEC, porquanto, sendo uma universidade multicampi, conhece a realidade dos municípios onde está inserida e compreende a sua função social.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, define, no seu Art. 1º, que:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes pública da educação básica. (BRASIL, 2009).

Quanto à relevância social desta pesquisa, não restam dúvidas que a Educação é uma ferramenta indispensável ao crescimento econômico, social e cultural de uma sociedade. Subsequentemente, analisar as narrativas de formação das egressas do PARFOR (Curso de Pedagogia UNEB/Jacobina) e suas contribuições para o redimensionamento das práticas docentes reveste-se de fundamental importância, haja vista que estaremos identificando possíveis problemas que possam estar a obstaculizar ainda os objetivos do Programa PARFOR, através de abordagens críticas e alternativas. Considerando ser verdadeira a afirmação de que a “Educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo”, não há como não concordar com Freire (2014) quando este nos ensina que:

[...], mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas somente dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola. (FREIRE, 2014, p. 84).

É preciso que o sistema educacional se modernize e seja eficiente. Consequentemente, só teremos bons resultados se estivermos adequados às tendências e sintonizados com a realidade vigente. Um/a professor/a atualizado/a é capaz de atrair maior atenção em sala de aula, visto que os/as alunos/as já demonstram sinais de desinteresse nas aulas muito tradicionais. Além disso, é preciso ajudar os/as estudantes a refletirem sobre todo tipo de informação que eles consomem, ajudando-os/as a desenvolver uma visão mais abrangente e uma postura mais crítica.

Dentro da perspectiva freireana de Educação Libertadora, entendemos que é preciso compreender a Educação como um processo de formação humana, em que ensinar não é somente transmitir conhecimento, mas sim proporcionar aprendizagem de dentro para fora, considerar as experiências que cada pessoa já traz de seu ambiente extraescolar, utilizando-as para estimular uma nova práxis educacional. (FREIRE, 1996). Paulo Freire defende uma educação voltada para a prática educativo-crítica, que deve proporcionar aos educandos condições de se assumirem como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, criadores, transformadores e realizadores de sonhos. Opondo-se às práticas curriculares tradicionais, ele afirma que a educação não é um ato de transferir conhecimento, mas de criar possibilidades para sua própria construção.

Para o processo de construção teórica, dialogamos com diversas vozes, que nos ajudaram a entender a questão-problema, as narrativas no contexto da pesquisa educacional, a formação e

a prática docente e suas categorias, dando-nos sustentação para a escrita. Na categoria I - Práticas docentes: diálogos agenciados - movimentos de memória, dialogamos com Bergson (1999), Perrenoud (1993, 1996), Sousa (2012), Freire (1996, 2008) e Halbwachs (2013); na categoria II - Formação docente: qualificação e profissionalização - memórias da formação em exercício, pautamo-nos em Antunes (2001), Benjamin (1993), Gatti (2008), Imbernón (2011), Libanio (2001), Nóvoa (1992,1997), Perrenoud (2000), Severino (2004) e Vieira (2009); na categoria III - Desafios vivenciados no ensino remoto/questões tecnológicas, mapeamos os estudos com Moran (1994, 2009), Santos (2008), Ramos (2021) e Lima (2021), Jovchelovitch & Bauer (2002), Bolivar (2001, 2002), Gadotti (2011), Ibiapina (2005), Libâneo (2013), Pimenta (1998, 2002, 2005) e Nóvoa (1992); na categoria IV- Formação docente: o que é ser professor- relatos circunstanciados, debatemos com Perrenoud (1993), Bossi (1994) e Backer (1984); na categoria V- Marcas/práticas pedagógicas: caminhos restritivos e propulsores, levamos em consideração as ideias de Freire (1996, 2008), Delgado (2006) e Halbwachs (2013); ainda na terceira seção, abordamos a produção do *Museu virtual- memórias/trajetórias da formação docente: aprendizagem e(m) colaboração* que trata da intervenção pedagógica, com o objetivo de organizar, colaborativamente, um acervo das memórias de formação dos/as professores/as da rede de educação básica. E por fim, na última seção, apresentamos os resultados e a análise da construção dos percursos e percalços da pesquisa: narrativas e tessituras, retomando o aporte teórico, com o objetivo de consolidar as conclusões a respeito do fenômeno ora investigado.

São vozes que dizem respeito à concepção de práticas pedagógicas docentes, análise sobre formação docente/narrativas e memórias e formação em exercício. A partir dessas vozes, (re) construímos diálogos fecundos, com base na triangulação dos dados.

Para uma maior compreensão do objeto, das suas implicações no contexto social contemporâneo e também dos procedimentos adotados para a investigação, o texto se subdivide da seguinte forma: o primeiro capítulo, *Formação de professores/as da educação básica – PARFOR*, detém por objetivo informar ao leitor sobre as condições sociais, pedagógicas, científicas e afetivas pelas quais o trabalho foi proposto, sendo tecida uma narrativa que situa, contextualizadamente, os leitores acerca do objeto de pesquisa. Neste construto, desencadeiam-se tensionamentos teóricos-metodológicos sobre o problema gerador, a relevância como aspecto de suma importância para a compreensão do lugar de fala e dos percursos partilhados, e/a as questão(ões) norteadora(s) do estudo, que demonstram a pertinência de trazer a roda de discussão. Apresentamos, também, os objetivos, com base em quatro subcapítulos: 1.1 *Relevância do objeto em estudo/ a implicação da pesquisadora*, 1.2 *Aproximações com os*

sujeitos da pesquisa; 1.3 *As colaboradoras: as professoras egressas do curso PARFOR*; 1.4 *Revisão Sistemática: um debruçar no programa PARFOR*. Inicialmente, parte-se do subjetivo, evidenciando as inquietações e implicações da pesquisadora para o pensar do presente estudo. Em seguida, apresentamos algumas narrativas das egressas, que são dados oriundos da trajetória do curso de graduação. Observa-se que algumas respostas devem ser levadas em consideração para a fundamentação da pesquisa. Na Revisão Sistemática, constrói-se um texto que surge de uma busca minuciosa no banco de teses da CAPES, evidenciando alguns trabalhos, os quais dispõem de áreas, eixos e *corpus* semelhantes aos aqui propostos e que, de algum modo, colaboram para o replicar da problemática.

O segundo capítulo, *Caminhos e itinerâncias metodológicas*, explicita, com maior detalhamento, quais os trajetos percorridos; com ênfase para a natureza, a abordagem, o paradigma, o método, os instrumentos de construção de dados, os pressupostos da pesquisa colaborativa, os primeiros contatos com o campo investigativo, descrevendo o passo a passo e justificando o uso de cada um desses elementos. Ainda, discorremos sobre a caracterização mais detalhada das cidades e das escolas, definidas como *lócus*.

No terceiro capítulo, *Formação e prática docente*, consubstanciamos a discussão no sentido de apontar diversos olhares para o contexto pesquisado, referenciando autores que discutem a formação inicial e em exercício de professores/as, com a preocupação em desvelar a necessidade de estudos que levem em conta os contextos moventes. O capítulo se subdivide da seguinte forma: 3.1 *Resultados da intervenção: percursos e percalços da pesquisa - narrativas e tessituras*, ou seja, apresentamos a análise dos dados como ponto de chegada da pesquisa. Para isso, levamos em conta o processo de formação, as memórias das práticas educativas e pedagógicas das professoras egressas do curso de Pedagogia do PARFOR, as trajetórias e os significados delas provenientes, realçando as microssituações enfrentadas, os posicionamentos de desejos e interesses, que partem de uma realidade em movimento, de acordo com cada categoria proposta, analisadas e interpretadas em consonância com o aporte teórico. Ainda nesse capítulo, apresentamos a intervenção pedagógica, a partir dos desdobramentos de campo e acompanhamento dos *lócus* ou seja, dos resultados apontados nas entrevistas e nos grupos de discussões, um museu virtual, acervo das memórias de formação docente de educação básica.

No quarto capítulo, *Considerações (quase) finais*, valemo-nos dos conhecimentos teóricos e empíricos, retomando as questões e os objetivos iniciais que direcionaram esta pesquisa, apontando os resultados, as constatações e proposições para a formação de profissionais de educação. Diante das ideias apontadas, reconhecemos e consideramos a

importância de pesquisas e intervenções nos espaços escolares das escolas públicas, especificamente das professoras da rede de ensino da Educação Básica da sede de Jacobina.

Consideramos que as memórias das egressas do curso de pedagogia do PARFOR, através de suas narrativas, revelaram desafios e possibilidades do Programa para o exercício efetivo e eficaz das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para um olhar reflexivo. Assim, reiteramos a importância desta investigação, que se justifica pela relevante contribuição acadêmica, científica e educacional, uma vez que possibilita reflexões sobre a formação docente, questão inerente à valorização profissional. Também, destacamos relevância do ponto de vista identitário e social, visto que as docentes egressas são reconhecidas como sujeitos de saberes plurais, críticos e interativos, que se fundem na prática pedagógica, entendida, neste estudo, como elemento de formação e valorização dos saberes na prática educativa.

1.1 RELEVÂNCIA DO OBJETO EM ESTUDO: A IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA

Como referencial de vida, ressalto³ a importância constante e muito viva de minha vivência com docentes desde quando ingressei como técnica na Universidade do Estado da Bahia, em Jacobina - Ba, no ano de 1991. Assim, a minha trajetória de vida e acadêmica foi sendo atravessada por formações com o corpo docente do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, as quais contribuíram para compor este trabalho, que representa a articulação entre a profissionalidade e a minha história como sujeito.

Pesquisar, ouvir as narrativas das egressas e escrever sobre os resultados desta investigação não se mostraram uma tarefa simples; entretanto, um momento importante, que me fez reviver lembranças e emoções, muitas delas adormecidas na memória afetiva. Foram ressignificadas cenas que marcaram a minha vida como profissional que trabalha numa instituição de ensino e a condição de pesquisadora que enxerga na ciência uma possibilidade de transformação educacional e social. Uma experiência intercalada por momentos de felicidades, alegrias, surpresas pelo “novo” e muito aprendizado mútuo.

Começo essa rememoração lembrando-me de um curso básico de Redação, oferecido na UNEB pela professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, com sua alegria e dinamicidade, que contagiava a tudo e a todos (as) que a rodeavam, pois incentivava a turma a escrever sobre

³ Optamos por usar a primeira pessoa do singular na maior parte desta narrativa por se tratar, também, de uma trajetória pessoal. Com isso, escolhemos escrever em gênero predominantemente autobiográfico, ao registrar experiências que já se foram, o que exige tentativas de recuperar acontecimentos, não necessariamente classificados como fatos inquestionáveis.

coisas e objetos inanimados, transformados, posteriormente, em textos que foram copilados numa antologia e que, inclusive, existe um exemplar na biblioteca da instituição. Em outros momentos descrevíamos nossas vidas, emoções e sentimentos, através de desenhos em grafite e lápis coloridos, que eram posteriormente expostos em varais, para trabalharmos oralidade, expressividade, entre outros. A partir de então, nos colocamos na perspectiva das rupturas e consequentes mudanças, quando adentramos no MPED, com a pesquisa sobre as memórias de formação das egressas do PARFOR/Jacobina, buscando relacionar essas memórias ao redimensionamento das práticas docentes, a qual sabemos que abre espaço para outras discussões, ampliando o debate e contribuindo para uma análise crítica da realidade educacional no Piemonte da Diamantina e em outros territórios de Identidade do Estado da Bahia. Assim, comecei a adentrar cada vez mais no universo de cursos formativos, nas modalidades de curso de extensão, que acontecia semestralmente nos colegiados dos cursos do campus, interagindo de forma contínua com a docência, que culminou com a coordenação acadêmica e em meu engajamento com as egressas do PARFOR.

Outro momento importante, enredado em minha memória, foi numa aula expositiva em que a referida professora trabalhou o texto *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado. Foi tão marcante que, como integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do (a) Leitor (a) (LEFOR), apresentei em 2021, numa *live* temática do Projeto *A Hora do Conto*, sob a coordenação da professora Denise Dias de Carvalho Sousa, as histórias da menina do laço de fita, destacando a valorização e o respeito às diferenças.

Outra lembrança marcante, que aconteceu também na UNEB, na ocasião de meu Estágio Supervisionado em Letras, em 2003, deu-se com o privilégio de ter como minha supervisora a então orientadora de minha pesquisa, a professora Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa. Foi uma experiência ímpar, com ideias inovadoras no processo, através de atividades e técnicas de ensino diferenciadas. Lembro-me vividamente dos relatórios diários que fazíamos de forma minuciosa e cuidadosa para serem semanalmente verificados e dialogados pela nossa supervisora, que era sempre criteriosa e sensível em suas observações construtivas, ação que me ajudou a realizar as atividades acadêmicas futuras com mais parâmetros e aprimoramento. Como de fato aconteceu na ocasião de minha pós em Gestão Governamental, quando me foi solicitado um pré-projeto. Elaborei o projeto solicitado sobre a trajetória da graduação das egressas de pedagogia, que culminou na minha entrada no MPED.

Outros (as) professores (as) deixaram marcas positivas em minha vida, como a querida professora Dra. Zilda Freitas, que deixou um legado de competência e sensibilidade em sua passagem pelo Departamento na época. Ela foi minha orientadora na pós-graduação em

Metodologia do Ensino, fazendo a diferença com seu brilhantismo e carisma, assim como tantos/as outros/as que fizeram e fazem parte da minha história unebiana.

Lembro nitidamente que meu interesse aumentou em pesquisar as práticas docentes das egressas do PARFOR, pelo contato constante com os/as professores/as coordenadores/as dos cursos (tínhamos 17 turmas na região e microrregião) e as diversas visitas que fazíamos mensalmente como coordenadora acadêmica, nas escolas/colégios, onde aconteciam as aulas de graduação.

É importante enfatizar que esses fatos narrados fortalecem a ideia de que a escolha do objeto de pesquisa, que foi pensado durante anos de convívio com professores/as e práticas pedagógicas, apresenta uma relação intrínseca com a minha trajetória pessoal e profissional. Assim, ao longo de meu percurso formativo, fica cada vez mais evidente que não optei, de forma aleatória, pela questão norteadora desta pesquisa: uma temática que sempre me inquietou e que foi fortalecida com meu envolvimento e diálogos com docentes e egressos do Programa PARFOR desde 2010, quando iniciaram as matrículas dos novos ingressantes na UNEB. Assim como na vida acadêmica de todos os envolvidos, criou-se uma relação dialógica com a prática, numa dimensão da compreensão da realidade dos docentes-egressos com a minha realidade.

No cotidiano, lidando com os Planos de Cursos dos professores, ministrantes dos componentes das diversas turmas de Pedagogia, comecei a me familiarizar com os teóricos. Sentia que seria uma porta de entrada para que eu pudesse me aventurar na pesquisa e, certamente, em ambientes mais complexos e densos, caso a temática pretendida fosse efetivamente assumida por algum orientador do Programa do Mestrado, o que aconteceu de fato, com o aceite da professora Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa, cujo trabalho e linhas de pesquisa já conhecia. Sempre existiu vontade de acompanhar seus trabalhos através do grupo de pesquisa LEFOR, do qual, atualmente, faço parte, na condição de pesquisadora, e que muito contribuiu para o desenvolvimento deste estudo.

Assim, a motivação por esta pesquisa surgiu do meu envolvimento e engajamento com o referido Programa de Formação, com base na função de Coordenadora Acadêmica de diversos municípios, vivenciando assim, questões de natureza político-pedagógico. Mas, o que me deixou mais resoluta em trazer à tona com maior ânimo o objeto de estudo foi a persistência e a tenacidade dos/as alunos/as-egressos/as em querer mudar suas práticas pedagógicas através do Programa, em meio a tantos percalços e dissabores durante a graduação.

As inquietações só foram aumentando com as viagens rotineiras que aconteciam semanal e/ou quinzenalmente aos municípios, acompanhando a coordenadora geral do Programa para os Cursos do Programa, a fim de realizar levantamento dos dados dos alunos

(as)-professores(as) , objetivando sanar as dúvidas e pendências para a eficácia e o desenrolar das atividades acadêmicas dos alunos/as e dos técnicos que prestavam serviço (cedidos das prefeituras dos seus respectivos municípios).

Eram feitas, também, vistorias nos prontuários dos/das professores/as egressos/as para confirmação da existência da Ficha de Matrícula Semestral de cada um/a deles/as e se todas as pastas continham os documentos pessoais necessários solicitados pela UNEB, no período de matrícula. Além disso, a gente fazia (eu e a coordenadora geral do programa) um levantamento em cada registro dos/as professores/as, mestres e doutores, que ministravam aulas: quanto ao Plano de Curso, Plano de Aula, horário individual, documentos pessoais, à existência de Oficinas, Curso de Extensão, Minicurso, entre outros.

Rememorar esses momentos de vivência marcada pela interiorização da preciosidade da solidão particular, faz-nos enternecer com os momentos compartilhados dos anseios, desejos e sonhos das egressas em estar cursando uma graduação para poder enfim aprimorar seus conhecimentos nas “novas técnicas de ensino e aprendizagem” além de “garantir” melhores condições de sobrevivência: “ [...] *estou no exercício de minhas funções há mais de 25 anos e sempre fui responsável com minhas obrigações profissionais, mesmo estando prestes a me aposentar.*” (EGRESSA 1)

Essa vontade de “reconstruir um passado que nos escapa” ou de resgatar alguma coisa da morte, comecei a mergulhar, a “indagar”, a vasculhar pedaços da vida das egressas que remete às práticas educativas: “[...] *depois de mais de 10 (dez) anos sendo professora, é que percebera que não ensinava da forma correta, por não conhecer as metodologias adequadas...*” (EGRESSA 2)

Diante do exposto, é perceptível que cada sujeito carrega consigo um conjunto de lembranças, que representa seu percurso de vida. Essas memórias costumam emergir em contextos que permitem estabelecer uma relação entre o tempo real e o passado da história. Recompôr o que já passou implica tentativas de recuperar experiências, desejos, fraquezas e inquietações, que constituem uma invasão de reminiscências, as quais emocionam e desvelam aquilo que, muitas vezes, ocultamos de nós mesmos.

1.2 APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Na ocasião de minha pós-graduação *lato sensu* em Gestão Governamental (2015), foi solicitado um pré-projeto sobre o que mais me inquietava e do que gostaria de pesquisar. Durante a minha trajetória no PARFOR, no período de 2010 a 2015, já aconteciam diálogos

constantes com os/as egressos/as/ do Programa, os quais me inquietavam e me instigavam a estudar sobre a formação de professores/as da educação básica e o processo de qualificação de professor/a. Foi então que elaboramos o requisitado, surgindo, assim, a necessidade de conversar com as egressas com mais precisão e assertividade. Dessa forma, dialogamos para a formatação do pré-projeto da Pós-Graduação em Gestão Governamental, ao tempo que percebemos que algumas respostas deveriam ser levadas em consideração para o aprimoramento precípua do Programa e da pesquisa do mestrado. Em um dos diálogos, uma professora-egressa disse:

“Sinto-me realizada profissionalmente, uma vez que já estou no exercício de minhas funções há mais de 25 anos e sempre fui responsável com minhas obrigações profissionais, mesmo estando prestes a me aposentar. Desta forma, o curso vem a “calhar”, além de melhorar minha condição salarial; o Curso também está me proporcionado o conhecimento de novas técnicas de ensino e aprendizagem”. (PROFESSORA/EGRESSA A, 2015).

Outra professora egressa relatou desalentada sobre o gestor público de seu município, que não respeitava a importância da formação profissional dos professores. Inclusive, a própria egressa desabafa que arcava com o pagamento de outra professora – sua colega, que a substituíra, quando ocorriam as aulas que eram ministradas em escolas/colégios municipais e/ou estaduais. Nesses momentos de conversa, percebíamos que os/as professores/as egressos/as tinham o afã desejo de estudar, mas nem sempre eram compreendidos/as e valorizados/as.

Percorrendo outros municípios - vale ressaltar que tivemos onze municípios e dezessete turmas no Projeto- dialogamos a respeito da formação de professores/as a fim de concretizar o pré-projeto da pós em Gestão Governamental. Nesse interim, continuamos trocando ideias e informações com as egressas, e uma delas afirmou que sua formação inicial fora muito difícil, pois morava e trabalhava na zona rural. Por conta disso, percebia que os/as professores/as (até os/as que possuíam formação em magistério) não davam muita importância para os alunos que se encontravam na mesma situação. Essa mesma aluna relatou que:

[...], “somente fazendo a graduação em pedagogia, depois de mais de 10 (dez) anos sendo professora, é que percebera que não ensinava da forma correta, por não conhecer as metodologias adequadas e, por isso, seus alunos não demonstravam muito interesse. Hoje, com o curso de pedagogia, tenho muito mais conhecimentos e posso transmitir de forma adequada, entendendo os princípios da verdadeira aprendizagem”. (PROFESSORA/EGRESSA B, 2015).

Uma outra aluna, entusiasmada, esclareceu que:

[...] “Com o curso de pedagogia, consigo ser uma profissional melhor e perceber os princípios da efetiva aprendizagem, onde utilizo as metodologias adequadas e percebo que as teorias psicogenéticas da aprendizagem são e estão sendo úteis para o meu processo de intermediadora do conhecimento. Sinto-me, extremamente realizada e com muito mais disposição para continuar a exercer minhas funções”. (PROFESSORA/EGRESSA C, 2015).

Numa das visitas, em um dos municípios, em conversa com uma das turmas do Curso de Pedagogia, juntamente com a coordenadora geral, que fazia a vistoria comigo, aconteceu um fato que vale ressaltar, quando um grupo de alunos/ (as), professores (as) egressos/as, respondeu sobre a seguinte questão: “A comunidade escolar valoriza mais o trabalho de vocês por estarem se capacitando”? As respostas foram mescladas de alegria e tristeza. Destacamos uma delas:

“A comunidade aceita, respeita e entende a importância do que acontece, a nossa capacitação como profissional para melhor atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, por outro lado, nos sentimos frustradas /os, ao percebermos que muitos gestores da educação (diretores das escolas e gestores municipais) não dão muita importância ao que acontece, inclusive, criam obstáculos e não cumprem com os acordos firmados com o Governo Federal”. (PROFESSORA/EGRESSA D, 2015).

Contudo, de forma geral, os profissionais da área sentiam-se satisfeitos com o curso, uma vez que a universidade lhes proporcionava uma nova compreensão de sociedade e das relações trabalhistas, possibilitando novas oportunidades de vida. Dessa forma, eram capazes de exigir mais respeito e conscientização da importância do seu trabalho frente à sociedade, através das lutas necessárias para a conquista de seus direitos, inclusive, por melhores salários, melhores condições de trabalho e valorização profissional.

Uma das alunas foi muito enfática ao dizer: “*Eu passei a me valorizar! Daí em diante, passei a exigir respeito e lutar por meus direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho*”.

Ao serem questionadas a respeito de termos salariais, se a conclusão do curso de Pedagogia lhes trariam melhorias significativas, uma das entrevistadas respondeu que:

“[...] a curto prazo não teremos melhorias salariais, haja vista que em nossos municípios os Planos de Cargos e Salários ainda não são respeitados pelos nossos gestores públicos, porém, entendemos que o curso de pedagogia nos proporcionou as ferramentas necessárias para lutarmos por nossos direitos”. (PROFESSORA/EGRESSA E, 2015).

Uma outra professora/egressa F, (bem poética, metafórica e entusiasmada) nos disse: *“Nada do que foi será/De novo do jeito que já foi/um dia/Tudo passa, tudo sempre passará”...* E, nesse aspecto, ratificamos a assertiva de Freire,

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2008, p. 54).

Outro aspecto importante verificado nas respostas quando perguntamos se percebiam modificações em suas práticas docentes, havendo melhorias no processo ensino e aprendizagem, todos/as os professores/as depoentes responderam positivamente, demonstrando que o curso lhes proporcionou o entendimento de alguns erros que cometeram durante o exercício de suas funções. Uma das professoras-egressas, de forma enfática, demonstrou que o curso de pedagogia lhe proporcionou observar o mundo de outra forma, entendendo que, conforme Freire (1996 p. 85), “[...] sou um ser condicionado e que consciente desse inacabamento, tenho condições de ir muito mais além”. Enfim, os/as professores/as egressos/as, compreenderam que o curso de Pedagogia favoreceu a oportunidade de melhorar suas práticas pedagógicas, ensinando-lhes os mecanismos necessários para o alcance efetivo da aprendizagem pelos/as alunos/as.

Sabe-se que a aprendizagem é um processo que dura toda a vida e por meio do qual o sujeito, motivado por uma situação-problema, atinge suas metas, modificando de forma significativa o seu percurso. Essa transformação permite transferir o aprendizado para novas situações.

De acordo com Antunes (2008),

[...] a origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e

essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência. (ANTUNES, 2008, p. 1).

Estudos mostram que a aprendizagem pode ser definida como as modificações que ocorrem no ser humano quando ele realiza uma ação. Tais modificações ocorrem na forma de pensamentos, sentimentos, desejos, conhecimentos e habilidades físicas ou mentais. O indivíduo foi feito para aprender sempre. É da sua natureza agir e aprender com suas ações. Ao agir, ele modifica a si mesmo, ganhando novos conhecimentos e habilidades. Por isso, o seu maior desafio não é aprender. Aprender é uma consequência de sua própria natureza. Mesmo com pouco esforço o ser humano aprende alguma coisa. O maior desafio é aprender mais e melhor, no menor custo possível de tempo e recursos. Por isso, a capacidade de aprendizagem na escola se torna mais efetiva se o professor tiver atitudes mais afetivas com os seus alunos.

A afetividade é um dos fatores que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que o indivíduo aprenda através dos sentimentos, das emoções e das experiências que são trocadas na interação com o outro. Por isso, a afetividade é muito importante na vida das pessoas desde o nascimento, até porque é a primeira fase do desenvolvimento humano. Sabemos portanto, que o ser humano é um ser afetivo, mas com o passar do tempo acaba se tornando racional.

Assim, sabedores da importância disso, as /os professoras/es demonstraram entender que o Programa PARFOR provocou impactos positivos em suas vidas profissionais, na vida dos estudantes e, principalmente, conforme uma das egressas respondeu:

“O PARFOR promove a qualidade da educação, pois, a sociedade é a maior beneficiada! A nossa formação possibilita que possamos melhorar nossas práticas e utilizar as metodologias adequadas para que nossos alunos sejam cidadãos conscientes de suas realidades e, estes, serão àqueles que modificarão suas realidades através do conhecimento”.
(PROFESSORA/EGRESSA C, 2015).

Vive-se em uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto, está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser

desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto, faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor.

Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se ressignificam na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidando na ação, no qual a prática, não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma ressignificação.

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. Além disso, um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. É importante, também, ter em mente que o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forçam mudanças na formação dos professores.

Tais reflexões levam-nos a concordar com Lüdke e Boing (2007) quando afirmam que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos, pois o problema da educação básica pública não é um fato isolado. Algo parecido vem ocorrendo com outras instituições e serviços públicos. A questão precisa ser considerada no bojo das mudanças no mundo do trabalho e emprego, centradas em um tipo de gestão inspirada na lógica de mercado.

Não ignorando esses fatores, e tendo como foco de discussão a formação de professores da educação básica, situamos as lacunas dessa formação como uma das questões cruciais para os problemas que afetam a educação brasileira.

Ser profissional do ensino, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde sua formação até constituição profissional.

Nos dias de hoje, ser professor/a se configura em compreender que tanto os alunos como o conhecimento transformam-se muito rapidamente, mais do que o que estávamos habituados, e para continuar respondendo adequadamente ao direito discente de aprender é preciso que os/as professores/as se esforcem também para continuar aprendendo. Dito de outro modo, não é só a

tarefa de ensinar aos alunos, de fazê-los aprender, mas também é necessário o esforço do/a professor/a para continuar aprendendo para poder ensinar.

Há duas posições diferenciadas e complementares a respeito da formação de professores: professor na condição de aluno e professor como pesquisador.

Em conformidade com estas posições, os dois eixos com perspectivas metodológicas diferenciadas são os processos formativos iniciais (professor/a na posição de aluno) ou para aqueles da formação em exercício (professor/a como pesquisador/a). Sendo assim, destacamos nas palavras de Freire (2008):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

Para ser professor/a não é o suficiente que se tenha o conhecimento, mas é preciso saber ensinar e este saber ensinar, em nossa compreensão, só se atinge com um processo permanente de formação de professores (IMBERNÓN, 2011), percorrendo também o processo de desenvolvimento profissional docente.

A noção de formação docente se relaciona intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011). Segundo os autores, o maior desafio da formação de docentes consiste em fazer com que o/a professor/a continue aprendendo ao longo de sua carreira, fazendo-o compreender que é preciso engajar na formação.

Imbernón (2011) conceitua a formação de docentes como um processo que necessita objetivar o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuação técnica, mas visando à formação para se aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, formar docentes não é “atualizar” os conteúdos da disciplina que leciona ou os métodos de ensino, mas está além disso, e é preciso, antes de tudo, que o/a professor/a se envolva com a sua formação compreendendo que é necessário manter uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo formativo.

Concordamos com Nóvoa (1995, p.25), quando explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se.

Para Imbernón (2011), o conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem. Então, o professor, em desenvolvimento profissional, passa por fases, cada uma com suas características próprias, e que exigem dos professores uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência.

Finalmente, vale reiterar que a qualidade da educação e da formação de professores/as está diretamente relacionada ao estabelecimento e implementação de políticas educacionais que valorizem o magistério, contemplando igualmente a formação inicial do/a professor/a e sua contínua e melhor remuneração. Estas são as condições essenciais para se proporcionar um ensino de qualidade, acesso e permanência dos/as alunos/as na escola, tornando-a, de fato, democrática. Em seguida, apresentaremos o perfil das colaboradoras da pesquisa, de forma mais detalhada.

1.3 AS COLABORADORAS: AS PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO PARFOR

Para fazer contato com as colaboradoras, criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp*, que aconteceu no dia 3 (três) de março de 2021. Apresentamos ao grupo a Cartilha de Pesquisa do Conselho de Ética e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Salientamos que esse primeiro encontro foi de natureza exploratória.

Vale ressaltar que a receptividade das colaboradoras foi de forma amistosa e prazerosa, uma vez que já nos conhecíamos da trajetória do curso, no período de 2010 a 2015 (da matrícula, ao recebimento dos documentos para a confecção do diploma). É notório que, para se obter uma pesquisa relevante, é necessário escolher bem as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível, estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada.

O grupo foi composto por mulheres com idades entre 38 e 57 anos, e uma média de 17 a 30 anos de exercício docente. Os *lócus* se situam na sede de Jacobina na Escola Municipal

Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas e nas escolas municipais de duas cidades circunvizinhas: a Escola Municipal João Bispo Viera, em Serrolândia- BA, e a Unidade Escolar Creche Telma Lopes Ribeiro de Almeida, em Umburanas-BA.

No início da criação do grupo de trabalho, foram 8 (oito) participantes no total: 7 (sete) professoras e 1 (um) professor. Destes/as, apenas 6 (seis) professoras permaneceram durante as entrevistas individuais e grupos de discussão, porém, uma das colaboradoras recusou-se a participar nos dois últimos dispositivos dizendo ter muitas *lives* e reuniões, planejamentos, entre outros. Assim sendo, respeitamos a privacidade e o direito de deixar de participar da construção de dados em campo, considerando que é importante compreender a disponibilidade das professoras em fazer parte e colaborar no percurso, portanto, foi necessário aplicar os dois últimos dispositivos com apenas cinco colaboradoras, uma vez que não conseguimos convidar outras, porque os/as professores/as que contatamos não cumpria com um dos critérios de inclusão: ter feito graduação no curso de pedagogia.

Quando questionadas quanto à razão da opção pelo trabalho na área da educação, elas apontam: falta de opção de outros cursos de graduação na cidade em que residiam, pois a intenção era outra formação; o fato de terem mães que não tiveram acesso aos estudos e à emprego, sendo incentivadas a buscar uma profissionalização no Magistério como garantia no mercado de trabalho; a única oferta de cursos para mulheres era o Magistério, pois apenas os homens podiam morar, estudar e optar por uma graduação na capital; vocação despertada pelas vivências com a atuação da mãe e/ou de alguma amiga de como professora leiga. Apesar disto, mesmo diante das adversidades para a escolha da profissão de professora, todas afirmam que, com o tempo, pela vivência do cotidiano escolar, pelo convívio com seus alunos, enfim, pela formação construída na prática docente, despertaram nelas a paixão e o comprometimento com a profissão.

Portanto, 06 (seis) colaboradoras, a Vice-Diretora, que faz parte do quadro da escola da sede de Jacobina, a qual se mostrou sensível à pesquisa a partir de diálogos e mediação para o desenvolvimento da pesquisa e de todos os processos que envolvem a aproximação da pesquisadora ao território escolar. No mês de maio de 2021, quando recebemos aprovação para a entrada em campo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), convocamos as professoras egressas no grupo do aplicativo do celular *WhatsApp*, para que cada uma agendasse uma possível data, a fim de iniciarmos as entrevistas individuais de acordo com as demandas pessoais.

Com o intuito de evitar possíveis identificações na pesquisa, optamos por uma descrição geral das colaboradoras como uma forma de buscar a confidencialidade total em torno das suas narrativas e o sigilo de suas identidades, pois entendemos que a especificação individual sobre

cada uma facilitaria o reconhecimento delas. Além disso, os nomes foram substituídos por pseudônimos durante a elaboração dos resultados e publicização. Foi solicitado que escolhessem o/ um teórico/autor que mais se identificassem e gostassem, ficando assim identificadas conforme descrição no Quadro I.

QUADRO I - As Colaboradoras da Pesquisa

Nº DE ORDEM	PSEUDÔNIMO	PÓS-GRADUAÇÃO	ESCOLA QUE ATUA	CIDADE QUE RESIDE	ANOS DE ATUAÇÃO
01	Magda Soares Estado Civil: Casada Idade: 39 anos	Psicopedagogia Institucional da Educação Infantil	- Escola Creche Telma Lopes - Carga Horária: 20h -Turma: Educação Infantil- 1º e 2º ano	Umburanas-Bahia	12 anos
02	Maria Montessori Estado Civil: Casada Idade:43 anos	Psicopedagogia Institucional da Educação Infantil	- Escola Creche Telma Lopes - Carga Horária: 20h Turma: - Educação Infantil- 4º ano	Umburanas-Bahia	22 anos
03	Ellen White Estado Civil: Casada Idade: 41 anos	Alfabetização e Letramento	- Escola Eunice Maria Barbosa dos Reis -Turma: 5º ano - Creche Anita Menezes - Turma: 4º ano -Carga Horária: 40h	Serrolândia - Bahia	21 anos
04	Ana Teberosky Estado Civil: Casada Idade: 54 anos	Alfabetização e Letramento	-Escola Municipal João Bispo Vieira -Carga Horária: 40h - Turma: 1º ano de Educação Infantil	Serrolândia – Bahia	28 anos
05	Martha Medeiros Estado Civil: Casada Idade: 42 anos	Psicopedagogia Institucional da Educação Infantil (em andamento)	-Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas. - Carga Horária: 40 h Turma: 4º ano do Ensino Fundamental	Jacobina -Bahia	13 anos
06	Augusto Cury Estado Civil: Solteira Idade: 56 anos	Não possui	- Escola Deniolmar Alves Silva Lima - Carga Horária: 40 h - Turmas: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	Serrolândia - Bahia	30 anos

FONTE: Arquivo da autora. Dados colhidos em jun. de 2021.

A escolha das colaboradoras está pautada em variáveis/categorias descritas também no Quadro I. Existem diferentes tipos de variáveis numa pesquisa, que dependem de seu nível de operacionalidade. Neste estudo, optamos pelas variáveis qualitativas também conhecidas como categóricas, as quais são descritas a partir de características e não valores numéricos.

1.4 REVISÃO SISTEMÁTICA: UM DEBRUÇAR NO PROGRAMA PARFOR

A fim de nortear o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente, buscamos contribuições científicas sobre o tema em questão, no sentido de coletar informações, acompanhar o fluxo temporal científico de discussões e identificar possíveis lacunas, pistas de incompletude, visando contribuir para o fortalecimento de futuras investigações.

Nesse aspecto, foi feita a elaboração de mapeamento bibliográfico, denominado de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), pois esse recurso proporciona ao pesquisador – em especial ao iniciante – a familiarização como conhecimento científico já publicizado sobre diversos objetos de estudo, além de auxiliá-lo no processo de construção de respostas para a problemática de sua área de interesse, posto que as publicações acadêmicas:

[...] podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168).

Destaca-se, nesse conceito, a necessidade de superar a ideia de revisão como mera catalogação de publicações. Partindo desse entendimento, realizamos um aprofundamento dos temas presentes nas constantes discussões no campo educacional, com o intuito de que a pesquisa *Narrativas de Formação das Egressas do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): Memórias das Práticas Docentes* alcançasse a qualidade de excelência, própria do âmbito acadêmico. Daí, fez-se necessária uma revisão sistemática.

Nesse sentido, esta RSL teve como objetivo encontrar os estudos mais relevantes no banco de pesquisa da CAPES, identificando *gaps* (lacunas) a partir de trabalhos publicados sobre o objeto de estudo, com a intenção de contribuir para novas atividades no campo científico. Segundo Brasil (2012), a revisão sistemática é composta por fases: planejamento, condução, extração de dados, discussão e conclusão. A esse respeito, Galvão e Pereira (2014) afirmam:

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados. (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183).

Nessa perspectiva, foi elaborado, inicialmente, um protocolo de planejamento para descrever o desenvolvimento do passo a passo da revisão, com foco na questão central a ser respondida. A pretensão foi entender a dimensão das investigações já existentes, assim como visualizar o caminho já teorizado na área de conhecimento, com o intuito de conhecer melhor os objetivos, as intenções e a fundamentação teórica mais atual de que se reveste esta pesquisa. Tal procedimento prima pela realização de um estudo sério, que possa contribuir para a diminuição das incertezas e a tomada de decisões antes de prosseguir.

A intenção desse primeiro momento foi proceder ao recorte de um plano de resposta rico à questão definida para a pesquisa: Como estão sendo abordados a formação docente e o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação básica, com base no PARFOR?

Buscamos, antecipadamente, utilizando o protocolo de revisão sistemática, eleger orientações para a seleção adequada de um agregador de teses e dissertações científicas. Dessa forma, escolhemos as bibliotecas digitais *on-line* com relevante visibilidade na seleção e agrupamento de fontes de informação multimídia de caráter acadêmico-científico. Assim, utilizamos, como fonte para o levantamento das produções científicas existentes, a base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes).⁴ Obtivemos as informações a partir de teses e dissertações no idioma português.

A pesquisa e a consulta das informações, com o intuito de desenvolver a revisão sistemática sobre o conteúdo, foram iniciadas em 28 de novembro de 2019, sendo refeitas e redefinidas de dezembro do mesmo ano até janeiro de 2020, por conta das modificações e enriquecimentos que surgiram. É sabido que, antes de começar uma pesquisa bibliográfica, é essencial que se tenha claro e definido o assunto do estudo.

Considerando os critérios de inclusão, realizamos buscas a partir de um levantamento a respeito das recentes pesquisas no âmbito de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em educação do país, realizadas do período de 2014 a 2019. O intuito era encontrar semelhanças e desdobramentos sobre estudos que abordassem formação docente e prática pedagógica, mesmo que não fizessem referência ao curso de pedagogia do PARFOR. Já a exclusão foi feita a partir de estudos que não trouxessem um dos termos como uma de suas palavras-chave, excluindo-se, propositalmente, trabalhos que, mesmo abordando a temática, não a incluíssem no conjunto das palavras-chave. E, ainda, estudos que não apresentassem a

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

descrição da metodologia usada e os resultados apresentados, que fossem anteriores a 2014 e não pertencessem à área de Educação.

O processo de busca das produções acadêmicas existentes no portal da CAPES, mostrou-se exaustivo, devido a elevada quantidade de pesquisas indexadas na referida plataforma, cujas temáticas se assemelham ao objeto de estudo em discussão. Contudo, cabe destacar que, ao utilizar cada um dos descritores abaixo, ocorreram variações no número de trabalhos disponibilizados, como pode ser comprovado no Quadro II:

QUADRO II - Publicações Disponíveis na Plataforma Capes

Descritores	Período	Dissertações	Teses	Total
1. "Formação docente dos professores da parfor"	2014-2019	Nenhum registro encontrado		----
2. "Formação docente" AND formação continuada	2014-2019	Mesmo filtrando com o nome "mestrado" área de conhecimento "Educação" e área de concentração "Ensino" e os anos de 2014 a 2019.		21277
3. Formação docente AND "formação continuada/formação em exercício" and "educação básica"	2014-2019	Continuando filtrando com o nome "mestrado" área de conhecimento "Educação" e área de concentração "Ensino" e os anos de 2014 a 2019, e ainda mudando os strings, os resultados continuam não desejáveis.		3877
4. parfor "AND formação de professores"	2014-2019	Dando continuidade nas mudanças de informações dos strings e filtrando a área de concentração de "Ensino", houve uma mudança significativa.		139
5. educação básica or formação docente AND práticas pedagógicas	2014-2019	Mudando os strings, houve mudança na quantidade de informações na busca e conseguimos resultados esperados.		22
6. Políticas públicas AND formação docente AND qualificação AND profissionalização	2014-2019	Continuando a mudança dos strings e filtrando o nome "mestrado", área de conhecimento "Educação" e área de concentração "Ensino", área de "Avaliação" Educação e Ensino e os anos de 2014 a 2019, a mudança foi significativa conseguindo bons resultados e atende aos meus critérios de busca.		21
7. formação docente "AND parfor" AND formação continuada/formação em exercício	2014-2019	Dando espaços entre os descritores, houve uma visível redução de resultados na busca		8

Fonte: Material produzido pela pesquisadora com base nos dados extraídos do Portal da CAPES, 2020. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: jan. 2020.

Quando foram analisados os dados apresentados no Quadro I, notou-se que quando se fez uso das aspas nos descritores, houve uma redução significativa na quantidade dos resultados de buscas. Observa-se, também, no item (5), *educação básica or formação docente AND*

práticas pedagógicas e no item (7) formação docente "AND parfor" AND formação continuada/formação em exercício, que ocorreu um acentuado decréscimo no quantitativo de dissertações e teses publicadas sobre estas temáticas porque, quando se fez a busca para obter os resultados, foram colocados espaços entre os descritores. Uma constatação que ratifica a importância da RSL, pois o emprego desse recurso, ou melhor, dessa metodologia científica, favorece a detecção de lacunas em diferentes áreas do conhecimento, incentiva a realização de outras pesquisas (GALVÃO; SAWADA; TREVIZAN, 2004. p.555), propõe temas, problemas, hipótese e metodologias inovadoras de pesquisa e otimiza recursos disponíveis em prol da sociedade.

Ao fazer a leitura dos títulos das teses e dissertações, constatou-se que a grande maioria das obras indexadas não correspondia à problemática em estudo, ou seja, não apresentava discussões atreladas à *formação docente e prática pedagógica dos professores de educação básica*. Contudo, dando continuidade à busca, foi possível afinar ainda mais e, desta forma, conseguiu-se compilar uma média de 39 (trinta) produções investigativas – 33 (trinta e três) dissertações e 06 (seis) teses – para leitura. Esses quantitativos se apresentam como um diagnóstico da concepção de sociedade, de educação e de cultura, que representa os desafios encontrados para a prática do diálogo de determinadas produções artísticas num país de grande extensão territorial, como é o nosso.

Após a leitura dos resumos, palavras-chave e conclusões, selecionamos os trabalhos, sem, contudo, deixar de passá-los pelos critérios de inclusão e exclusão já citados. Uma vez escolhidos quais trabalhos seriam absolutamente incluídos no banco de catalogação da pesquisa, eles foram lidos na íntegra. Assim, preenchemos um quadro de extração de dados para cada trabalho lido com informações básicas e principais, como autor, título, nível (mestrado ou doutorado), local de produção (cidade e instituição de ensino superior (IES), ano de produção, problema, objeto de pesquisa, questões de pesquisa, objetivos do trabalho, metodologia (modos de realização da pesquisa, dispositivos), inserção teórica do trabalho (área do conhecimento e autores referenciados) e resultados principais.

Após o resumo dos trabalhos selecionados, fizemos uma síntese descritiva dos dados, restando para a análise 05 (cinco) dissertações e 02 (duas) teses, as quais estão explanadas nos quadros III e IV, sendo um total de 07 (sete) trabalhos analisados.

QUADRO III - Dissertações Compiladas no Portal Capes

TÍTULO	GÊNERO TEXTUAL	AUTORIA	ANO
<i>Políticas Emergenciais de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: estudo da rede (2009) e do PARFOR (2009) no governo popular brasileiro</i>	Dissertação	Fabrcio Augusto Gomes	2014
<i>(Entre) Olhares, Vivências e Sentidos de Docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR</i>	Dissertação	Adriana Lima Monteiro	2015
<i>Formação em Exercício e Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas Docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores – PARFOR em Várzea do Poço-Ba Jacobina- Ba</i>	Dissertação	Nilcelio Sacramento de Sousa	2015
<i>Subjetividades Docentes Tecidas a Partir de Formações e Reverberadas às Práticas Escolares</i>	Dissertação	Paulo Pedro Schuetz	2018
<i>Reflexões Acerca da Desarticulação da Relação Teoria e Prática na Formação do Professor</i>	Dissertação	Conceição de Maria Oliveira Sousa	2018

Fonte: Material produzido pela pesquisadora com dados extraídos do Portal da CAPES <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: jan. 2020.

QUADRO IV - Teses Condensadas no Portal Capes

TÍTULO	GÊNERO TEXTUAL	AUTORIA	ANO
<i>Desenvolvimento Profissional do Docente Iniciante Egresso do Curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor</i>	Tese	Mary Gracy e Silva Lima	2014
<i>Avaliação de Aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica</i>	Tese	Dilva Bertoldi Benvenutti	2016

Fonte: Material produzido pela pesquisadora com dados extraídos do Portal da CAPES, 2020. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: fev. 2020.

Quanto às estratégias gerais de procedimentos de pesquisa:

- a) As 07 (sete) pesquisas são referentes ao período de 2014 a 2018, sendo 05 (cinco) de mestrado e 02 (dois) de doutorado, evidenciando um número maior de estudos desse tema no nível de mestrado.
- b) Duas investigações são definidas como pesquisa-ação participante: Lima (2014a) e Schuetz (2018a); uma, etnografia: Monteiro (2015); uma, estudo de caso: Sousa (2016a); duas, bibliográfica de cunho documental: Sousa (2018b) e Gomes (2014b); e uma, análise documental: Benvenutti (2016b). Esses dados chamam a atenção para a

importância da riqueza metodológica e para o cuidado que o pesquisador deve ter com a definição dos procedimentos sobre a questão-problema com a qual pretende investigar. A pesquisa-ação, por exemplo, estabelece uma forma de ação planejada de caráter social e educacional, favorecendo aos participantes condições de pensar sobre sua prática, de uma maneira reflexiva.

- c) Sobre filiações teórico-epistemológicas: uma se pauta em diálogos epistemológicos, duas; na abordagem de cunho fenomenológico, duas; no materialismo histórico dialético, outra; no viés epistemológico reflexivo, e uma; na análise textual discursiva.
- d) Os 5 (cinco) trabalhos que mais se aproximam desta pesquisa são: a tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), intitulada *Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor*, defendida em 2014 a investigação realizada pela professora e pesquisadora Mary Gracy e Silva Lima, que adota como metodologia uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação participante, através de entrevista narrativa reflexiva com os estudantes-professores/as para investigar como ocorreu o desenvolvimento profissional, a partir da sua formação inicial; a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação, na universidade Estadual do Ceará Centro de Educação (UECCE), intitulada *Subjetividades docentes tecidas a partir de formações e reverberadas às práticas escolares*, defendida em 2018 pelo professor e pesquisador Paulo Pedro Schuetz, que também adota como metodologia uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação participante para analisar a percepção de professores acerca das contribuições formativas do curso à constituição da subjetividade docente; a dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), intitulada *Políticas emergenciais de formação continuada de professores para a educação básica: estudo da rede (2009) e do parfor (2009) no governo popular brasileiro*, defendida em 2014, pelo pesquisador Fabrício Augusto Gomes, que adota uma abordagem qualitativa, com análise documental, pondo em evidência a importância de políticas que objetivam a qualidade na formação inicial e continuada de professores, a profissionalização docente e a valorização da profissão-professor; o trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED , da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)– Campus IV, intitulado *Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores –*

Parfor em Várzea do Poço-Ba, defendido em 2016 pelo professor e pesquisador Nilcelio Sacramento de Sousa, que adota como metodologia o estudo de caso através de análise temática, utilizando a entrevista narrativa. Ele busca identificar as contribuições do Programa PARFOR/UNEB para a (re)construção das práticas docentes dos seus egressos e discute a importância das práticas docentes desenvolvidas pelo PARFOR diante da ruralidade contemporânea e suas implicações no processo de aprendizagem; Por fim, a dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), intitulada *(Entre) Olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do curso de pedagogia-UFPI no âmbito do Parfor*, defendida em 2015 pela professora e pesquisadora Adriana Lima Monteiro, que utiliza como procedimento metodológico a observação participante e as narrativas com os/as professores/as-estudantes do curso de Pedagogia, a fim de compreender a contribuição do processo formativo dos sentidos de docência nas relações da formação inicial e aqueles construídos antes dessa formação.

- e) O sexto trabalho é uma tese do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Mestrado e Doutorado, na Universidade Regional- UNIJUÍ– RS, defendida no ano de 2016, sob o título *Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica*, da professora e pesquisadora Dilva Bertoldi Benvenuti. Adota-se uma abordagem qualitativa, que investiga a problemática da avaliação em educação, no domínio da formação e do desenvolvimento profissional de professores/as.
- f) A sétima pesquisa trata da dissertação de Conceição de Maria Oliveira Sousa, intitulada *Reflexões acerca da desarticulação da relação teoria e prática na formação do professor*, depositada na/para a Universidade Estadual de Roraima (UERR), em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGE) do Mestrado Acadêmico em Educação. A análise é realizada através da concepção materialista histórico e dialética sobre a qualidade da formação de professores da relação teoria e prática, que é atualmente muito questionada e discutida por pesquisadores do Brasil e do mundo.

Mediante a investigação realizada, ficou premente a necessidade da realização deste estudo, visto que boa parte das pesquisas utilizam como metodologia a pesquisa ação-participante. Em outros termos, são incipientes ainda, sobretudo na área de Educação, investigações que prezem pelas narrativas de formação e memórias das práticas docentes, a partir de uma pesquisa-ação colaborativa. Julga-se inovador, também, o fato de ser esta uma

investigação proposta num Mestrado Profissional, haja vista que as pesquisas já realizadas partem de mestrados acadêmicos os quais contribuem com as análises reflexivas, mas não necessariamente com a construção de um produto que corrobore para a atenuação da problemática evidenciada. Intervenção essa que, nesta pesquisa, prevê-se a construção colaborativa de um museu virtual, num acervo de memórias de formação das práticas pedagógicas, dos/as professores/as da educação básica, utilizando-se de diferentes suportes e modalidades textuais.

No próximo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos aplicados na pesquisa, as primeiras andanças modificadas pelo surgimento da pandemia do novo coronavírus/COVID-19. Apresentaremos também o momento de imersão em campo, assim como os dispositivos para a construção de dados: história oral com as entrevistas narrativas e grupo de discussão.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS E ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

A epígrafe me conduz a pensar e compreender que os diversos caminhos nos permitem fazer escolhas, selecionar os procedimentos e dispositivos de busca de dados, analisar, triangular e interpretar as etapas do ato de pesquisar, que provocam importantes mudanças na experiência acadêmica e profissional do pesquisador. Tomando emprestado as palavras das autoras e autor (2008, p. 148) “[...], elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos” é um processo de desafios, que exige do pesquisador compromisso, ética, competência e clareza sobre o que se pretende investigar. Através desta metodologia, acredito ser possível reunir diversos dados que possibilitarão a análise e, por consequência, chegar às respostas das questões desta investigação, uma vez que a itinerância metodológica é uma ação que se faz e se refaz ao longo das escolhas, até encontrar o caminho a ser seguido.

A metodologia é o âmago da pesquisa, pois ela inclui, como destaca Minayo (2004, p. 22), “[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. É a partir da metodologia que o pesquisador, ao longo do estudo, apreende e tem o ensejo de descrever realidades moventes, uma vez isso que, ao se apropriar de caminhos que são denominados fecundos no campo de investigação, o pesquisador se insere no grupo e visualiza as atividades que os agentes sociais realizam no dia a dia, ou seja, a problematização pertence a todos e nenhum pensamento deve ser desprezado.

Nesse sentido, versaremos sobre os caminhos metodológicos que adotamos na nossa pesquisa. Essa trajetória metodológica está dividida em duas etapas: a primeira trata das abordagens metodológicas propriamente ditas; e a segunda parte trata do processo da intervenção pedagógica. Na primeira parte da metodologia, refletimos — à luz do nosso objeto de pesquisa, do problema levantado e dos respectivos objetivos — sobre a abordagem

qualitativa, os pressupostos da pesquisa do tipo Narrativa Colaborativa, o lócus da pesquisa, as colaboradoras e os instrumentos de construção de dados. Nessa primeira etapa, trabalhamos com a pesquisa narrativa para construir as narrativas memoriais. Na segunda parte, tratamos da intervenção pedagógica e seus objetivos e do método da intervenção, para produzir e organizar o acervo num museu virtual.

2.1 PRIMEIRAS ANDANÇAS

Sobre os procedimentos metodológicos, Lakatos (2007) diz que seriam etapas mais concretas de investigação, com a finalidade restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Além dele, Gil (1999) também explica que os procedimentos técnicos a serem utilizados [nas pesquisas] proporcionam ao pesquisador os meios adequados para garantir a objetividade e a precisão no estudo de ciências sociais.

Ressaltamos que a pesquisa foi modificada pelo surgimento da Pandemia do novo *coronavírus/COVID-19*, que ocorreu de maneira repentina, surpreendendo a todos com o fechamento de fronteiras, atividades comerciais e encerramento generalizado de todas as atividades nas instituições de ensino por tempo indeterminado. Assim, este cenário evidenciou a necessidade emergente da inserção de ferramentas tecnológicas. Para tanto, foram utilizados recursos tecnológicos, como o aplicativo *WhatsApp*, que foi espaço de fórum e *chat*, assim como recursos do *Moodle*, como o *Microsoft Google Meet*, entre outros.

FIGURA 1: *WhatsApp* - aplicativo de comunicação

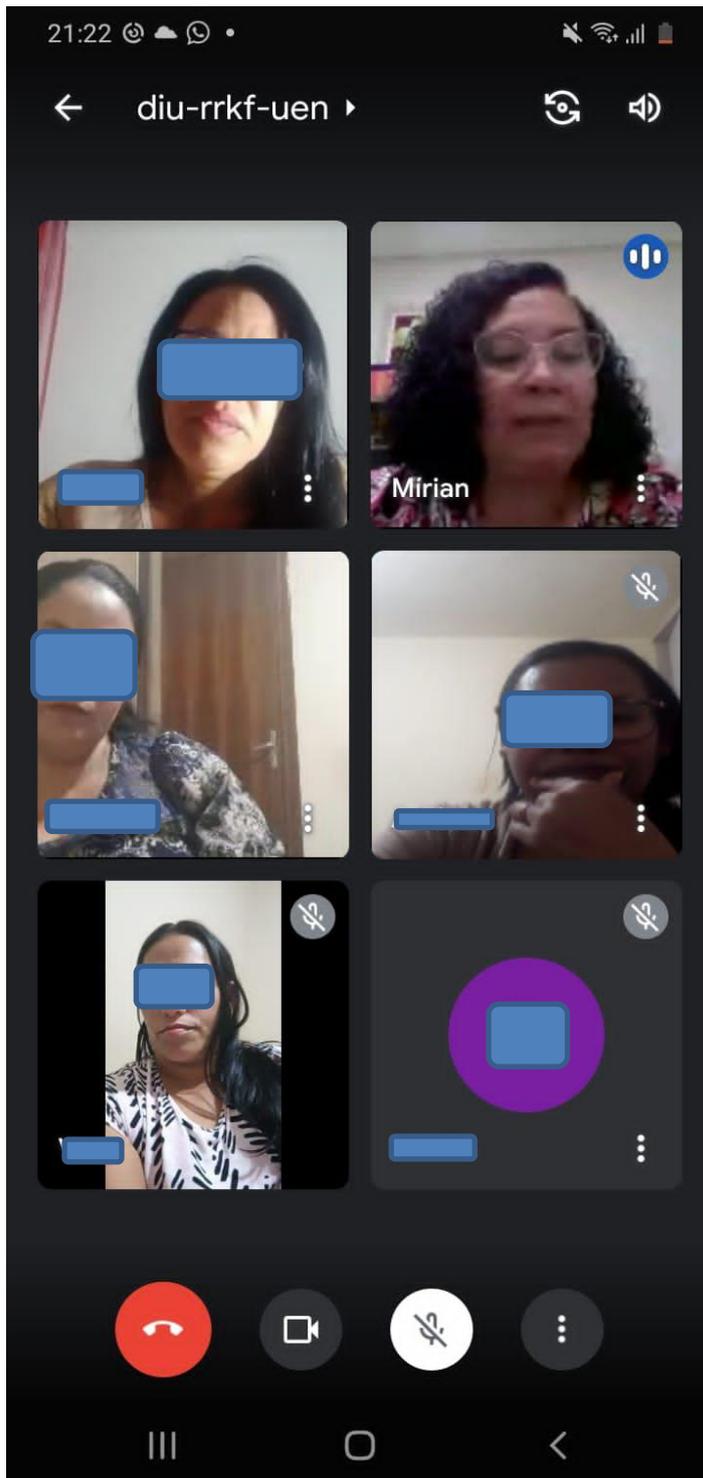


Fonte: <https://pixabay.com/pt/images/search/whatsapp/>. Acesso em: 26 out. 2021.

Segundo Blauth, Dias e Schererb (2019, p. 5,) “[...] o *WhatsApp* é um aplicativo de comunicação utilizado por muitas pessoas no cotidiano, e que para a Educação à Distância (EaD), [desponta] como um recurso para realização de encontros síncronos e assíncronos como o chat e o fórum, por exemplo”. Com a pandemia, o *WhatsApp* foi incorporado por muitas instituições de ensino como ferramenta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem pela facilidade e rapidez de interação/comunicação entre estudantes e professores/as. Além disso, diferente de outros aplicativos, ele é bastante utilizado por pessoas de vários níveis sociais e culturais. É também uma ferramenta de comunicação rápida e promissora a ser utilizada como uma plataforma de apoio à educação, visto que possibilita o envio de textos, imagens, sons, vídeos, a criação de grupos de usuários, além de permitir também videoconferência em grupo com até oito pessoas.

O *Microsoft Google Meet* (também chamado de *Hangouts Meet*) é uma ferramenta de cunho corporativo, ou seja, foi pensada e desenvolvida especificamente para as pessoas realizarem reuniões em vídeo à distância, com alta qualidade de áudio e vídeo, comportando um grande número de participantes *on-line* ao mesmo tempo.

FIGURA 2: Plataforma *Microsoft Google Meet*



Fonte: Arquivo da autora: GD com as colaboradoras em julho de 2021.

Segundo os autores, o *Microsoft Google Meet* é uma ferramenta de vídeo chamadas que possibilita realizar reuniões *on-line*, envio de mensagens de texto e áudio. A busca por ferramentas de comunicação interna à distância, como o *Google Meet*, aumentou bastante após o surto mundial (pandemia) do Novo *Coronavírus (Covid-19)*. E o principal motivo é devido

ao distanciamento social e à necessidade de trabalhar em *Home Office*, caso específico desta pesquisa.

Para Silva (2013), nosso cotidiano reflete nossas práticas com o uso da tecnologia móvel, pois com os aplicativos é possível publicar um vídeo, imagem ou áudio com alguns “cliques”. Para que isso seja possível, é preciso estar conectado à internet e por meio dela compartilhar os momentos que foram registrados, localizar lugares e pessoas e, ainda, pode-se compartilhar notícias, abrir o correio eletrônico ou buscar algum documento que esteja nas nuvens. Tudo isso feito instantaneamente. Ainda de acordo com Silva (2013), o usuário móvel pode acessar a *web* em qualquer lugar que a internet esteja disponível: ônibus, metrô, praça, lojas, escola, na casa de familiares. Isso permite uma redefinição do uso do espaço, criando possíveis “lugares virtuais”.

Para essa autora, a internet promove um espaço desconectado do mundo físico, cujos corpos se desprenderiam do físico e desfrutariam de uma liberdade no mundo virtual totalmente fora da condição da realidade. Entretanto, com a mobilidade, não é impossível fazer tal afirmação, pois com a popularização dos dispositivos móveis, o espaço físico e o virtual se mesclam e o conceito do desconectado já não cabe mais nessa nova realidade. Emerge agora um novo conceito, denominado “espaço híbrido”, e de acordo com Silva (2013), este espaço conecta o físico e o digital, não sendo mais necessário sair do espaço físico para entrar no espaço digital. Assim, utilizamos essa ferramenta para fazer reuniões e/ou as entrevistas narrativas durante a pesquisa de campo.

Outro ponto a destacar no âmbito metodológico diz respeito à narrativa de formação, que tem se constituído no cenário educacional como uma das opções metodológicas dentre os diversos métodos que já apresentam campo estabelecido. É, por sua natureza, carregada de significados e características próprias, permitindo-nos entender como seus componentes desencadeiam e proporcionam aos sujeitos a problematização, a revelação, a compreensão e o processo de reflexão sobre a prática docente, através de diferentes técnicas e instrumentos. A construção de narrativas, sua leitura, análise, discussão, em contextos de formação inicial e contínua, consubstanciam-se em potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, contribuindo para o processo de profissionalização docente.

Assim, um dos objetivos desta pesquisa é, pois, compreender a sequência espaço-temporal presente na narrativa. A dimensão temporal refere-se ao passado presente e futuro, ou seja, a eventos prospectivos e retrospectivos, e a dimensão do lugar refere-se aos limites concretos das paisagens de investigação. Desse ponto de vista, o enredo é situado e relacionado a determinado

contexto espacial e temporal, gerenciado numa sinergia de eventos, com base na rememoração, a qual permite que dimensões pessoais esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo.

Nessa conjuntura, a pesquisa tem como ponto de partida uma pergunta, uma inquietação, uma dúvida, para a qual se buscam respostas. Pesquisar, por conseguinte, é encontrar resposta para o objeto que se deseja conhecer. Portanto, partimos do pressuposto-base de que é um procedimento sistemático realizado para encontrar respostas para um problema levantado, cuja resolução não foi suficientemente encontrada.

Ou, ainda, como afirma Gatti (2002, p. 9), “[...] pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. No caso desta pesquisa, procuramos analisar de que modo a formação das egressas do curso de pedagogia do PARFOR tem contribuído para o redimensionamento de suas práticas docentes. No entanto, o motivo deste estudo não é apenas de dimensão acadêmica, mas também profissional, que busca por uma qualificação avançada e transformadora. Ressaltamos que não são simples aplicações de teorias, mas, sobretudo, investigação, produção intelectual e intervenção, com a finalidade de contribuir para a solução de desafios específicos na educação básica municipal.

Com base em Minayo, (1992), podemos apontar três finalidades para a etapa metodológica: estabelecer uma compreensão dos dados construídos, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social.

Minayo (1992) entende que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa. O primeiro nível de interpretação que deve ser feito, segundo a proposta em questão, é o das determinações fundamentais. Esse nível, entre outros aspectos, diz respeito à: conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo. Essas determinações (contexto sócio histórico) já devem ser definidas na fase exploratória da pesquisa. O segundo nível de interpretação baseia-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação. Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise.

Minayo (1992) ainda apresenta os seguintes passos para a operacionalização da análise: (a) Ordenação dos dados: neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui está envolvido, por exemplo a transcrição de gravações; b) Classificação dos Dados: nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa

fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante (estruturas relevantes dos atores sociais”) e c) Análise final: neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões norteadoras com base nos objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Reforçamos, a título de conclusão, que o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa (MINAYO, 1992). Esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

Logo, é importante esclarecer o que direcionou as nossas escolhas epistemológicas, decisões e interpretações, elucidadas no próximo subtópico.

2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA COLABORATIVA: ASPECTOS SUBJETIVOS, A VOZ DO SUJEITO PARTICIPANTE

Essa proposta de estudo consiste na realização de pesquisa cuja metodologia tem um enfoque qualitativo do tipo Narrativa Colaborativa, a qual traz como temática as narrativas de formação e o legado dessas memórias para a prática pedagógica das egressas, decorrentes da formação do PARFOR, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na sede de Jacobina, nas escolas municipais de Educação Básica.

Porém, antes de prosseguirmos, é importante que delimitemos conceitualmente o termo *pesquisa qualitativa*. A própria palavra *pesquisa* pode trazer a ideia de simples busca de informação, fatos, dados, acontecimentos e pode também se referir à aplicação de uma metodologia ou teoria como via para se chegar a novos conhecimentos (GATTI, 2006). Nesse sentido, Gatti (2006, p. 26) afirma que não se deve tomar a palavra *pesquisa* de modo vago ou amplo demais, mas é necessário “[...] tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com a validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão”.

Há, por assim dizer, que se considerar a pesquisa como sendo instigadora da produção de conhecimento por intermédio de investigação científica metodologicamente rigorosa, capaz

de promover uma reflexão crítica e sistemática sobre as fontes, os modos, os procedimentos e as análises dos dados advindos das investigações no nível acadêmico.

Autores como Denzin e Lincoln (2006) afirmam que o termo *pesquisa qualitativa* já é em si um campo de investigação, já que entrecruza e permeia várias tradições epistemológicas, que vão do pós-positivismo ao pós-estruturalismo, perpassando por diversas perspectivas que também têm relação com os estudos culturais e interpretativos. Na concepção de Denzin e Lincoln (2011),

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3),

Outra característica muito evidente da pesquisa qualitativa, que interessa à nossa investigação, é que possui uma ampla e variada gama de expedientes empíricos envolvidos no estudo e construção de dados: história de vida, entrevistas, introspecção, produções culturais, textos observacionais etc., que implica uma extensa profusão de práticas, que levam o pesquisador a interpretar e compreender o seu objeto. Cada uma dessas práticas interpretativas pode levar a uma visão diferente de um mesmo fenômeno pesquisado (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Assim, a pesquisa qualitativa do tipo narrativa foca a experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. As experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos (re) afirmando e nos modificando, criando novas histórias. A vida é preenchida de fragmentos narrativos, alocados em momentos do tempo e do espaço e, em termos de continuidade e descontinuidade (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Pelo seu caráter multifacetado, a pesquisa qualitativa é interdisciplinar, não ficando presa a um único paradigma, muitas vezes utilizando-se de múltiplos métodos e sendo influenciada também por diversas posturas políticas, éticas e ideológicas. Assim, ao contrário das pesquisas quantitativas que, como o próprio nome diz, preocupam-se em medir experimentalmente quantidades, volumes, etc., a pesquisa qualitativa enfatiza a qualidade das

entidades (indivíduos, grupos sociais, fenômenos), ressaltando a natureza social da realidade pesquisada e a relação particular, intrínseca do pesquisador com o objeto e o contexto da pesquisa. É nesse interim que afloram os pressupostos filosóficos do pesquisador com implicações para a sua prática, pressupostos esses que podem ser ontológicos (relacionados à natureza da realidade), epistemológicos (relacionados ao conhecimento), axiológicos (relacionados aos valores) e metodológicos (relacionados ao processo da pesquisa).

A escolha da pesquisa qualitativa do tipo narrativa para este estudo tem relação com o tipo de problema que se propõe e com os objetivos relacionados, pois, espera-se, no decorrer da investigação, que tal abordagem de pesquisa possa trazer à luz, por intermédio da análise e interpretação dos dados, os aspectos levantados na problemática e no objeto a ser averiguado.

Tratando-se de uma pesquisa direcionada ao curso de Pedagogia do município de Jacobina, com características específicas - as memórias das egressas - está sustentada na investigação qualitativa do tipo narrativa, pois se entende que há um caráter unicamente subjetivo, uma vez que foca nas experiências dos sujeitos colaboradores, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. As experiências representam as histórias vividas e é no contar dessas histórias que vamos nos desvelando e nos revelando para o mundo, criando novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Analisamos, assim, as “subjetividades, crenças, valores e opiniões” das 6 (seis) colaboradoras professoras- alunas do curso de Pedagogia: uma, da Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas, da sede de Jacobina, três da cidade de Serrolândia, e duas da cidade de Umburanas.

A pesquisa em educação é um tipo de pesquisa social que, em geral, tem como característica básica a contemplação de aspectos qualitativos no objeto de investigação. Minayo (2000) explica que a pesquisa qualitativa responde a questões específicas da realidade que não podem ser mensuradas quantitativamente, visto que o universo da pesquisa social – e falamos aqui de pesquisa em educação – é amplo e polissêmico, na medida em que trabalha com um universo de múltiplos significados, que envolvem crenças, valores, pretensões, acepções, conceitos e interpretações diversas.

Quando decidimos pela análise qualitativa, estamos nos comprometendo com uma análise que leve em consideração as peculiaridades e a importância de cada dado e opinião, como também com a interpretação do todo, ou seja, a representação social de um conjunto de opiniões. Em outros termos,

Tais abordagens, no entanto, possuem elementos comuns à exemplo do reconhecimento da complexidade das realidades humanas; o contato direto com os agentes selecionados para estudo, enfim, busca evidenciar a

dinamicidade da realidade vivida pelas pessoas através dos seus respectivos grupos. (MINAYO, 2005, p. 74).

A pesquisa qualitativa é muitas vezes vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujos comportamentos devem ser quantificados e estatisticamente modelados. Isso não significa que estamos autorizando ou permitindo o outro a falar, muito pelo contrário, a ideia de dar voz perpassa pelo compartilhar e distribuir esse conhecimento que pode estar restrito ou marginalizado. Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa qualitativa está mais próxima da realidade social do indivíduo como ele é.

Na pesquisa qualitativa, estamos mais propensos a descortinar dimensões ou situações da realidade cotidiana. Como afirma Alami (2010, p. 19), as pesquisas qualitativas “[...] revelam dinâmicas, ambivalências e diversidades, permanências e dinâmicas, detalhes e sinais tênues”. Assim, quando decidimos pela análise qualitativa, estamos nos comprometendo com uma análise que leve em consideração as peculiaridades e a importância de cada dado e opinião, como também com a interpretação do todo, ou seja, a representação social de um conjunto de opiniões.

É importante levar em consideração as duas premissas: primeiro, partimos de reflexões a partir de pesquisas já realizadas, ou seja, existe um ponto de partida para análise de nosso objeto e de interpretação de nosso problema. Segundo, as análises desenvolvidas são imprescindíveis para determinar um afinamento das interpretações gerais e para uma compreensão da totalidade

Para Gatti (2001), o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Por fim, Gatti (2001) destaca a relevante contribuição das abordagens qualitativas para a pesquisa e o conhecimento em educação no Brasil, ponderando que vivenciamos um momento em que é necessário enfrentar a questão da significância e da consistência dessa modalidade investigativa:

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão

mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (GATTI, 2001, p.11).

A autora conclui falando da importância da aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação que depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real.

Posto isso, o diálogo em torno da trama qualitativa apresenta coerência com o tipo de problema apontado e com os objetivos propostos, assim como toda a amplitude que envolve os pressupostos filosóficos. Esperamos, portanto, que a escolha da abordagem qualitativa possa reunir, pelos vieses do levantamento, da análise e da interpretação dos dados, diálogos e implicações significativas com a problemática e o objeto estudado.

2.3 PARADÍGMA: A FENOMENOLOGIA EM QUESTÃO

O método fenomenológico é atualmente amplamente utilizado no âmbito da pesquisa qualitativa. Tradicionalmente, a pesquisa fenomenológica, ou melhor dizendo, os vários modelos de pesquisas fenomenológicas, ainda que divergentes em tantos outros aspectos, são unânimes em alguns, o que aliás diz de seu caráter fenomenológico, apesar de suas diferenças. Entre estes, a busca do significado da experiência será sempre o fim último da pesquisa fenomenológica. O método fenomenológico diz respeito à determinada corrente filosófica, a fenomenologia cunhada por Edmund Husserl. Este método é um recurso flexível, na medida em que se adapta e é usado por investigadores das mais diversas áreas e tendências.

Um tratamento fenomenológico permite implantar o ensino filosófico de um sujeito na sua experiência de vida, ou seja, tem a possibilidade de olhar o mundo com o outro. Ao longo do trabalho, as narrativas das egressas apresentam-se como algo mais que racional, fazendo crítica com afeto, com experiências e recordações. Esse método preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1992). Concebe-se a fenomenologia como o estudo dos fenômenos em si mesmos, independentemente

dos condicionamentos exteriores a eles, cuja finalidade é apreender sua essência que é a estrutura de sua significação. Triviños (1987, p. 43) afirma ainda que a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo.

Na pesquisa fenomenológica, para o pesquisador não há fechamentos e nem sistemas concluídos, pois estar no mundo é sempre interrogá-lo. Coloca-se em destaque as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta-se o significado que os fenômenos têm para as pessoas. Assim, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. (PONTY *apud* MASINI, 1997, p. 66).

Fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o ser humano e o mundo de outra forma senão a partir de sua ‘facticidade’. É o ensaio de uma descrição direta da experiência do ser humano tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela.

2.4 MÉTODO: HISTÓRIA ORAL, A (AUTO) BIOGRAFIA EM EVIDÊNCIA

Ninguém dá voz a ninguém porque as pessoas se expressam e interagem de formas distintas, numa dimensão de tempo e espaço que deve considerar as particularidades de cada um. Entretanto, é possível usar no contexto do método oral, em especial a (auto)biografia, o termo *dar voz* às professoras egressas pelo relato de suas histórias de vida, que implica considerar seu percurso pessoal na construção de sentidos para a docência, a qual está carregada de significados e características próprias. É possível entender, dessa forma, através de lembranças, numa ação reflexiva, o construir e o desconstruir sobre a prática docente, sendo as narrativas, (auto) análises e metacognições sinônimos de potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras egressas.

Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 7), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, o método autobiográfico possibilita ao docente, pelo relato de sua história de vida, revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida.

Dessa forma, optamos pela História Oral, com destaque para o método (Auto) biográfico, uma vez que o primeiro se preocupa em compreender o conjunto de circunstâncias que envolve o indivíduo, enquanto o segundo foca nas reminiscências do sujeito, sendo o contexto o apêndice das histórias de vida. O método (auto) biográfico surge dos estudos realizados pela pesquisa narrativa - que sobreleva a narração no processo de (re) construção do conhecimento - e a metodologia de história oral prioriza a entrevista na construção de práticas sociais silenciadas pelas memórias hegemônicas da história.

Autores, como por exemplo, Alberti (1989, 2005a, 2005b), Corrêa (1978), Delgado (2006), Ferreira e Amado (1998), Meihy e Holanda (2010) e Neves (2000) discutem e defendem que as narrativas (auto) biográficas se constituem em caminhos possíveis para dialogar sobre o processo de (auto) formação docente. Compreender as experiências formadoras como dimensão do trabalho a partir da abordagem biográfica de pesquisa possibilita acessar e apreender, de um outro lugar, as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação (SOUZA, 2006a).

De acordo com Delgado (2006), a História Oral é um procedimento metodológico que, por meio de entrevistas, produz narrativas de pessoas que testemunharam acontecimentos tanto na vida privada quanto coletiva, ou seja, tais narrativas estão atreladas às memórias das entrevistadas. A História Oral instiga pela possibilidade de lidar com fontes vivas, registrando memórias que estavam adormecidas mas que, ao serem evocadas, acabam emergindo junto a outras memórias. E, justamente, serão essas as memórias que irão manter vivo o passado dos entrevistados no futuro. Isso porque, como expressa Thompson: “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (DELGADO, 1992, p. 337). Da mesma forma, afirma Delgado (2006):

Ao registrar no tempo presente as memórias sobre o tempo que passou, o historiador e os demais profissionais vinculados a pesquisas que utilizam a metodologia da história oral fazem dos testemunhos recolhidos fontes de imortalidade – documentos/monumentos, sob a forma de vozes e de textos que ficarão arquivados como registros vivos da multiplicidade de experiências que constituem a vida humana na sua essência (DELGADO, 2006, p. 62).

Enfim, com a História Oral, o historiador/pesquisador tem a oportunidade de se encontrar com sua fonte de pesquisa, contribuindo para uma história mais rica, viva e, acredita-se, comovente. Toda pesquisa baseada na História Oral também sugere uma abordagem sobre

a memória, pois a memória das entrevistadas será transformada em fonte de pesquisa. Como afirma Corrêa (1978, p. 15), “[...] cabe ao historiador oral obter memórias de pessoas vivas que sirvam de documento para o futuro; documentos que, em forma de memórias, se não forem extraídos rapidamente, se perderão definitivamente [...]”. No entanto, torna-se importante frisar que a memória está sempre em processo de reconstrução, não sendo possível reviver o passado tal qual aconteceu.

As narrativas (auto) biográficas são compreendidas por Abrahão (2006), a partir de estudos e inspiração em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), em seu tríplice aspecto: como *fenômeno*, *metodologia de investigação* e *processo formativo de ressignificação do vivido*

A narrativa como *fenômeno* envolve “o ato de narrar-se”, em um encontro intencional e reflexivo entre narrador e pesquisador. Deste modo, a narrativa constitui-se por experiências em que se “desvelam trajetórias de vida” que são comunicadas ao investigador, “[...] não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique os acontecimentos narrados” (ABRAHÃO, 2006, p. 150). A narrativa como *recurso metodológico* caracteriza o percurso da pesquisa em “[...] fazer surgir histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva”. (ABRAHÃO, 2006, p. 154).

Neste processo de construção da narrativa e no movimento de interação entre pesquisador e participante, aquele que narra sua trajetória tem a possibilidade de “revelar o sentido da sua vida”, refletir sobre seu próprio percurso, analisar sua história e buscar a compreensão de si mesmo, mergulhando em um processo de (auto)conhecimento. É nesse ponto que a narrativa é compreendida como *processo formativo de ressignificação do vivido*.

Assim, o sujeito identifica as experiências significativas e formadoras que marcaram a sua história de vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, pois a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas, sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (SOUZA, 2006a).

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como António Nóvoa (1992), Michäel Huberman (1992), Claude Dubar (1997), Ivor F. Goodson (1992), Pierre Dominicé (1990), Franco Ferrarotti (1988), entre outros, ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. Com análises ricas, predominantemente voltadas à educação básica, e marcados pela consistência metodológica, tais trabalhos despertaram interesse, influenciaram a configuração da produção intelectual brasileira e, para muitos pesquisadores, acabaram tornando-se uma referência.

Concordamos com Queiroz (1988) quando define a história de vida como:

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Em relação à docência, as expectativas são diferenciadas. A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante à sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. A construção identitária subsidiará a maneira como o ser humano se coloca perante o mundo e diante das relações de trabalho (GATTI, 1996)

O tempo é elemento fundamental ao estudo da História. Todavia, afirma Elias (1998, p. 7): “[...] o tempo não se deixa, ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor”. Mas, apesar de aparentemente abstrato, o tempo é uma vivência concreta e se apresenta como categoria central da dinâmica da História.

O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro. (DELGADO, 2003 p. 28).

Dessa forma, o olhar do ser humano no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. É o ser humano que constrói suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Ao se interpretar a história vivida, no processo de construção da história, os historiadores são influenciados pelas representações e demandas do tempo em que vivem e a partir dessas representações e demandas, voltam seus olhos para o vivido reinterpretando-o, sem, no entanto, o modificar. (DELGADO, 2010 p. 34).

À História e à memória compete buscar empreender o passado. Sua contribuição maior é a de buscar evitar que o ser humano perca referências fundamentais à construção das

identidades coletivas, que mesmo sendo identidades sempre em curso, são esteios fundamentais do autorreconhecimento do ser humano como sujeito de sua história.

Tempo e espaço têm na memória sua salvação. Ambos, de acordo com D'Aléssio (1998), confundem-se no resgate das lembranças. Ambos são esteios das identidades. São suportes do ser no mundo. São referenciais que tornam os seres humanos sujeitos de seu tempo. Para a autora, há sempre um entrelaçamento entre espaço e memória. Para reforçar sua ideia, reporta-se a Poulet (1992), que afirma:

Graças à memória, o tempo não está perdido, e se não está perdido, também o espaço não está. Ao lado do tempo reencontrado está o espaço reencontrado ou para ser mais preciso, está um espaço, enfim reencontrado, um espaço que se encontra e se descobre em razão do movimento desencadeado pela lembrança. (POULET, 1992, p. 54-55).

Enfim, os seres humanos como sujeitos da História e de sua temporalidade podem produzir acontecimentos e mudanças, ou impedi-los de se concretizarem. Podem construir referências ou destruí-las. Podem reafirmar o poder, ou contestá-lo, podem tolher a liberdade do ser ou reafirmá-la.

2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA: DELINEANDO OS DISPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos escolhidos para a construção dos dados têm relação com os pressupostos da pesquisa do tipo narrativa colaborativa/as narrativas de formação e o legado das memórias. São eles: entrevistas narrativas e grupos de discussão. As entrevistas narrativas formativas constituem espaço em que as professoras irão narrar sobre suas práticas de ensino e de aprendizagem. A técnica de grupos de discussão é caracterizado por tratar de um debate aberto e acessível e com assuntos de interesse comum a todos os integrantes do grupo. Foram escolhidos em função de sua notável potencialidade, já que vêm compondo os significados e a importância das pesquisas qualitativas realizadas atualmente.

Considerando que as colaboradoras da pesquisa eram nossas conhecidas, pensamos em caminhos teórico-metodológicos que pudessem orientar a busca dos dados, as análises e reflexões, as quais fossem coerentes com as opções metodológicas e epistemológicas definidas. Nesse roteiro, encontramos a entrevista narrativa e os grupos de discussão. E, como se trata de um tipo de estudo cujo caráter também é de intervenção, a fim de proporcionar às professoras

possíveis mudanças no que se refere à sua formação e prática educadora, seguimos as orientações da pesquisa colaborativa.

As entrevistas narrativas integram a escolha de geração de dados como uma conversa entre o pesquisador e os colaboradores. Propõem-se, a priori, a trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sociohistórico. Elas possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo.

Bastante utilizada ultimamente nas Ciências Sociais, a narrativa tem sua origem na poética de Aristóteles e está relacionada com a crescente consciência do papel que o contar história desempenha na produção/compreensão dos fenômenos sociais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A pesquisa narrativa surge como um caminho alternativo em que pesquisadores e participantes possam viver um relacionamento saudável e produtivo, pois, a vida é preenchida de fragmentos narrativos, alocados em momentos do tempo e do espaço e, em termos de continuidade e descontinuidade. Nesse sentido, a experiência ganha um lugar de destaque, pois Educação e estudos em educação são formas de experiências e a narrativa seria o melhor modo de representar e entender a experiência.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), na entrevista narrativa, os entrevistados devem se sentir encorajados a falar livremente. Para isso, há uma questão orientadora geral, ou seja, uma questão inicial, que aborde algo de sua vivência, de seu dia a dia, que o motive a falar naturalmente sua trajetória de vida, por exemplo.

Nessa perspectiva, os autores acima citados destacam que:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91)

É nesse caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências. Assim, entendemos que as situações narradas são revividas e reelaboradas no processo de rememoração.

É importante esclarecer que, durante a construção deste estudo, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, como primeiro dispositivo exploratório, às docentes com o objetivo de testar e melhorar a compreensão e relevância das perguntas. No dizer de Creswell (2014, p. 134), é o passo de refinamento das perguntas e dos procedimentos por meio de um teste piloto. Essa é uma estratégia metodológica que auxilia na validação do instrumento de pesquisa construído, pois é aplicado antes de entrar em contato com os demais colaboradores.

Nesse momento de pré-teste ou exploração de campo, as professoras foram entrevistadas e como resultado percebemos que algumas perguntas deveriam ser reformuladas com o intuito de possibilitar uma interação verbal mais clara e precisa, assim como também evitar possível revelação dos dados particulares dos entrevistados ou a exposição das colaboradoras. A realização da entrevista nesse momento de exploração de campo contribuiu muito para o incentivo e a preparação de entrada em campo, pois adquirimos, acima de tudo, segurança e uma maior disposição para pesquisar, antes desanimada ou talvez cercada de temores e incertezas.

Os dados retirados das falas das entrevistadas foram organizados em cinco categorias de análises, tendo por referência os blocos das entrevistas, estruturados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A opção pela narrativa, como uma das possibilidades para esta discussão, fundamenta-se também em Benjamin (1993, p. 201) quando afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador. Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão intercambiar-se com diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional. Para Clandinin e Connelly (2011), as experiências são as histórias que as pessoas vivem, num processo de redefinição e transformação de vida.

É nas entrevistas narrativas que ocorrerá o memorial, que é um texto em que o autor relata a própria história de vida, evidenciando fatos que considera mais relevantes no decorrer de sua existência. O memorial de formação é um dos modos de expressão de narrativas autobiográficas que se generaliza no Brasil, a partir dos anos 1990, seja como Trabalho De Conclusão de Curso (TCC), seja como prática reflexiva no contexto institucional de formação de professores (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012)

Um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar a história por escrito para preservá-la do esquecimento. Configura-se o lócus da contação de uma história oculta aos olhos dos mais diversos leitores –a da experiência vivida por cada um de nós. Quando narramos nossa experiência de vida quer seja pessoal ou profissional, é possível produzirmos no nosso

semelhante não só a percepção, mas sobretudo a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos. A produção é rica de acontecimentos referentes à experiência de formação, à prática profissional e também à vida.

Assim, as entrevistas seguiram um curso de tentar dialogar com a realidade e as minúcias da vida e do dia-a-dia das professoras-egressas. Buscamos, por meio das narrativas, um diálogo que transitasse entre o real e o que está posto, entre o que se diz e o que é dito pelas colaboradoras. Em outros termos, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110) afirmam que “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”.

Logo, nas narrativas nos debruçamos entre a estatística e o real, entre o experimento da vida pessoal e a realidade social e acadêmica de cada sujeito entrevistado. Trata-se de tentar compreender o todo de uma dinâmica social a partir de experiências individuais que estão imbricadas a um coletivo de influências políticas, econômicas e culturais, ou seja, tendo em vista que os processos macros são formados por ações individuais, a partir da técnica de narrativa pode-se evidenciar aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir de discursos individuais [...] sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo. (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194).

A saber, as entrevistas narrativas deixaram as depoentes livres para discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pela pesquisadora. O corpus levantado atendeu a um número mínimo de pessoas para se obter uma melhor interpretação, levando em conta que cada fala surgia dentro um contexto histórico, temporal, cultural, com base na representação de um grupo de docentes, símbolo revelador de crenças, valores, condições sociais, opiniões, olhares e histórias distintas.

Dessa forma, salientamos que as narrativas foram entendidas aqui como a possibilidade de compreensão do outro, de um sentimento vivido, de uma experiência ímpar, mas que se reflete no todo. Foi no ir e vir, numa dialética constante de contar histórias, falar de suas vivências no dia a dia, suas estratégias de sobrevivência e, sobretudo, suas práticas no ensino básico que cada entrevistada narrou sua experiência.

No decorrer das entrevistas narrativas, a pesquisadora fez perguntas seguindo um roteiro previamente elaborado. E, quando necessário, fazia intervenções de acordo com a fala das entrevistadas, no sentido de esclarecer dúvidas ou solicitar a complementação de informações. É válido ressaltar que seguimos as orientações do método História Oral, ao tratar das entrevistas narrativas, visto que estas se caracterizam como não estruturadas, visando a profundidade de

elementos específicos, dos quais irrompem as histórias de vida, tanto dos colaboradores da pesquisa como as entrecruzadas no contexto situacional.

Os grupos de discussão permitiram à pesquisadora assumir o papel de facilitadora do debate, fomentando discussões, sem, contudo, intervir demais no processo.

[...] as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como uma tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem, acima de tudo, as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. (WELLER, 2010, p. 56).

Os grupos de discussão possibilitaram identificar o modelo de comunicação existente entre pessoas que compartilharam experiências comuns, permitindo documentar experiências coletivas e características sociais do grupo, como acentua Weller (2010). Esse instrumento favoreceu a reconstrução de contextos sociais e modelos que orientam ações dos sujeitos. “Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo.” (WELLER, 2010, p. 58, grifos do autor).

Através dos grupos de discussão, com base nas falas das egressas, foi possível ir mais a fundo nas subjetividades, pois essa técnica viabiliza processar “[...] acontecimentos ou experiências de forma semelhante.” (WELLER, 2007, p. 01). Para essa autora, permite ainda analisar o problema do “ser-humano” de forma qualitativa, compreendendo a questão das gerações sob a ótica das experiências vividas na contemporaneidade.

Nos grupos de discussão há diversidade de gerações com formas diferenciadas de estudar e interpretar a realidade educacional. No caso desta pesquisa, houve a unidade geracional pela existência do vínculo das egressas terem cursado a graduação em Pedagogia no PARFOR.

Para a conexão geracional não basta participar ‘potencialmente’ de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual. (WELLER, 2007, p. 8).

O pertencimento a uma geração está além de estruturas biológicas, liga-se diretamente à situação de classe, gênero e etnia, pois trata da posição específica ocupada no âmbito sociohistórico, e isto gera a modalidade específica de viver e pensar e como interferir no processo histórico.

Esta proposta (grupo de discussão) foi discutida sob o prisma das práticas educativas do grupo de professoras e apontou outras considerações importantes na aplicação das entrevistas, sobretudo metodológicas, como: a necessidade de uma conversa inicial com as colaboradoras da pesquisa (aconteceu em março de 2021), o conhecimento prévio do conteúdo pesquisado, o detalhamento da forma com que se procedeu a entrevista, a relevância de se traçar o perfil dos sujeitos, a percepção dos principais elementos da práxis educacional, e a construção da identidade a partir da condição social e das histórias vividas.

Trata-se de um método de investigação no qual as discussões em grupo estão focadas na reflexão e narração de experiências, objetivando a reconstrução dos contextos sociais, visões de mundo e representações coletivas das participantes. Tal método consiste em um instrumento que possibilita que o pesquisador compreenda o contexto social em que as entrevistadas estão inseridas, além de perceber suas visões de mundo e orientações coletivas. O que ocorre, a partir deste, é uma alteração na postura de análise, ao invés de buscar entender o que é a realidade social do entrevistado, a atenção está voltada para como se deu a formação dessa realidade, possibilitando a compreensão do *modus operandi* e a reconstrução das visões de mundo. (BOHNSACK; WELLER, 2010).

Neste trabalho empírico, foi importante o estabelecimento de um tópico-guia, não para limitar, e sim para otimizar a condução das entrevistas. Neste sentido, Bohnsack e Weller (2010) apresentam três momentos principais da entrevista com os grupos de discussão: a) discussão inicial: momento de estabelecer uma empatia com o entrevistado, ganhar sua confiança. É fundamental dirigir a pergunta a todos do grupo, estimular a participação e integração, dar liberdade para organização das falas, incentivar as narrativas, organizar as discussões e só intervir quando for necessário; b) segunda sessão de perguntas: ao detectar um esgotamento nas discussões, lançar perguntas imanentes, aprofundando a discussão e esclarecendo dúvidas e c) sessão final de perguntas: lançar perguntas divergentes ou provocativas para aprofundar as discussões.

Entretanto, vale ressaltar que a interpretação das informações construídas, ou seja, a análise das narrativas do grupo ainda permitiram a identificação dos pontos culminantes que permearam as discussões, pois remeteram aos espaços de experiências conjuntivas, garantindo compreender o contexto onde as entrevistados se inseriam.

O uso desses dois dispositivos- entrevista narrativa e o grupo de discussão se fez necessário, por um lado, para o acesso a informações sobre as professoras e sua atividade e, por outro, para o confronto das docentes com diferentes ditos sobre seu trabalho – no caso do GD. A partir dos dois dispositivos, construídos coletivamente, surgiram discussões calorosas,

apaixonadas, realistas e contundentes sobre o trabalho profissional e sobre as imagens de professor no espaço escolar.

Enfim, as entrevistas narrativas e o grupo de discussão consistiram em importantes práticas qualitativas de análise profissional e social, na medida em que favoreceram uma profundidade, permitindo descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. Apontaram para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acreditamos que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do/a pesquisador/a, assim como do/a educador/a.

A seguir, abordaremos sobre a pesquisa colaborativa, que tem como concepção a atuação das professoras-egressas como participantes protagonistas e produtoras de conhecimentos.

2.6 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA COLABORATIVA: PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO INVESTIGATIVO

O momento da imersão em campo foi uma das etapas mais importantes da pesquisa. Os contatos aconteceram no período de maio a agosto de 2021, visando ao agrupamento de informações para alcançar os objetivos traçados. Esse momento de entrada no campo significou para a pesquisadora uma experiência relevante, pois, ao dialogar com as professoras, ouvimos relatos e vimos de perto como elas agem e pensam sobre a profissão, nesse sentido de investigar linhas históricas de profissionais que retomaram aos estudos, após concluírem antigos cursos de Magistério, entre outros. As colaboradoras se encontram atuando em redes públicas municipais de ensino de educação básica.

Ressaltamos que a conclusão das atividades em campo foi alterada no cronograma do mês de junho (primeira data prevista) para agosto, devido às intensas demandas das colaboradoras e à escassa disponibilidade, por conta das aulas remotas. Posteriormente, foi alterada mais uma vez, resultante de adversidades pessoais da pesquisadora, em especial pela perda de ente familiar para a COVID19, e a necessidade de garantir seu bem-estar emocional.

Nesta pesquisa, parte-se do princípio de que as práticas de investigação são democráticas e a intervenção foi emancipatória no sentido de que tanto a pesquisadora, quanto os sujeitos da pesquisa, as docentes, tomaram parte do processo investigativo, rompendo com a lógica da racionalidade técnica de restringir a descrever/analisar genericamente a prática pedagógica (IBIAPINA, 2008, p. 12). Assim, a pesquisa não busca investigar as professoras-

egressas, mas investigar com essas professoras, reconhecendo-as como produtoras de conhecimento.

Em decorrência disso, foram utilizadas como norteadores teóricos da pesquisa empírica os pressupostos da pesquisa colaborativa como prática que se volta para a resolução de problemas sociais vivenciados na escola, contribuindo para a produção e coprodução de conhecimentos voltados para o desenvolvimento profissional dos docentes e para as transformações culturais na escola. De acordo com Ibiapina (2008):

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. (IBIAPINA, 2008, p. 25).

A investigação de caráter colaborativo tem natureza emancipatória e é prática social com objetivo de transformar, modificar e melhorar uma realidade pedagógica. Sua ênfase reside no caráter da realidade socialmente construída e nos processos colaborativos e cooperativos que ocorrem entre os participantes da investigação.

Os pressupostos epistemológicos são de natureza interpretativa e tem um caráter duplamente referenciado: Na primeira etapa, trabalhou-se a pesquisa narrativa para coletar as narrativas memoriais das professoras-egressas; na segunda etapa, trabalhou-se a pesquisa colaborativa que produziu e organizou o acervo.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) aprovou a pesquisa em 03/05/2021, e a partir dessa data realizamos três blocos de seis entrevistas individuais previstas com as professoras e três blocos de discussão em grupo no período de 07/05 a 20/08/2021. Nesse primeiro momento em campo, aconteceram alguns desencontros, adiamentos e reagendamentos devido às muitas demandas do ensino remoto das colaboradoras e todas tiveram como ponto inicial a explicação sobre a pesquisa, a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi encaminhado pelo e-mail, assinado, digitalizado e devolvido também por e-mail pelas colaboradoras.

Durante muito tempo, houve uma diferenciação dos saberes produzidos pelos pesquisadores, de um lado, e pelos docentes, do outro. Ou seja, existia como se fosse um “fosso” entre os saberes do mundo acadêmico e os saberes advindos do mundo da prática dos professores. É nesse sentido que Ibiapina *et al.* (2016) afirma que,

A pesquisa colaborativa inicia, no final da década de 1990, a construção de um campo de saberes que elimina o mencionado fosso e rompe com a concepção de que pesquisadores e docentes e suas produções, necessariamente, restrinjam-se a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos, não concorrendo para que haja comunicação interconectada entre eles. (IBIAPINA *et al.*, 2016, p. 35)

Para romper com esse fosso, os estudos colaborativos emanam das relações de partilha, da conciliação de significados e sentidos construídos criticamente e reflexivamente, no processo dos interesses comuns, relacionado a necessidade de se produzir conhecimentos que criem condições de mudança e transformação social.

Desse modo, quando nos propusemos a enveredar pelos caminhos da pesquisa colaborativa, na qual solicitamos das docentes colaboração das práticas educacionais, tínhamos em mente que atuaríamos simultaneamente em duas áreas: a pesquisa acadêmica propriamente dita e o processo de formação docente.

A pesquisa-colaborativa, circundada como pesquisa-formação tem como fundamento epistemológico o Materialismo Histórico Dialético, pois, pressupõe-se que os sujeitos são capazes de interpretar e transformar a sua realidade, frente às contradições, às lutas de contrários que se desenvolvem na trajetória dessa dialética. Por isso Ibiapina *et al.* (2016) reforça que,

[...] na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Em decorrência, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação. (IBIAPINA *et al.*, 2016, p.65).

Ao propor a realização desta pesquisa, mobilizou-se o desejo de um exercício estético-pedagógico relacionado a um potencial de transformação, de produção de estados diferentes de ser numa compreensão de que “a formação se articula numa abertura para novas construções de si”

Em virtude dos argumentos apresentados, afirmamos que a pesquisa colaborativa vai muito além da tentativa de se representar uma realidade. A produção de uma pesquisa sob a perspectiva da colaboração implica em identificar problemas, desbravar caminhos que façam emergir as contradições provocadas pelas reflexões críticas. Nesse processo, temos a pesquisa e a formação que, no desencadear das ações colaborativas, podem se consubstanciar em lutas de opostos, mas que, noutra momento, geram o equilíbrio, na perspectiva da dialética diversificada, mas compartilhada, que visa à transformação social, no nível da educação.

2.7 LÓCUS DA PESQUISA: O TERRITÓRIO A SER HABITADO

As escolas parceiras deste estudo estão situadas na cidade de Jacobina – Bahia e nas cidades circunvizinhas de Serrolândia e Umburanas. Jacobina é um município brasileiro do estado da Bahia criado em 1722. Localiza-se a latitude 11°10'50" sul e a longitude 40°31'06" oeste, estando a uma altitude de 463 metros. Sua população estimada em 2019 era de 80 518 habitantes. A distância entre a cidade de Salvador - Bahia e a cidade de Jacobina é de 356 km. O tempo estimado do percurso da viagem entre as duas cidades é de aproximadamente 5 h 31 min. O Desenvolvimento Humano é de 0,649, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 3: Vista panorâmica da cidade de Jacobina-Bahia



Fonte: <https://www.jacobinanoticia.com.br/p/historia-de-jacobina-bahia.html>, 2021.

A história de Jacobina Bahia data dos primórdios do século XVII, quando houve o início do desbravamento do território por aventureiros em busca de ouro. Foram os primeiros povoadores da região Melchior Dias Moreira, Antônio Brito Correia e, mais tarde, os Guedes

de Brito. Estes últimos, acompanhados de vários colonos e escravos, dedicaram-se à agricultura e à criação de gado.

Reza a lenda que a cidade foi palco de um grande amor, entre o índio Jaco e a índia Bina, e que daí veio o nome Jacobina. Outra lenda há sobre uma cachoeira, que fica a cerca de 3 Km do centro da cidade, onde os dois índios teriam se beijado pela primeira vez, e a essa cachoeira foi dada o nome de Cachoeira dos Amores.

O desenvolvimento destas atividades e a alta produção de ouro das minas determinaram a criação de um arraial à margem do Itapicuru-Mirim, onde, rápida, mas desorganizadamente, reuniu-se uma população bastante heterogênea. Ao inteirar-se dos bons resultados da mineração, a Coroa Portuguesa, em 1722, elevou o povoado à categoria de vila, com o nome de Vila de Santo Antônio de Jacobina e sede na Missão de Nossa Senhora das Neves do Saí, aldeia indígena fundada por franciscanos em 1697.⁵

Desse lugar, distante das minas, foi a sede transferida em 1724 para a Missão do Bom Jesus da Glória, outra aldeia de índios, também fundada por franciscanos, em 1706, e que ali construíram a igreja e o convento do Bom Jesus da Glória. Em 1726, por Provisão do Conselho Ultramarino, de 13 de maio, o governo da Metrópole mandou criar uma casa de fundição em Jacobina, instalada a 5 de janeiro de 1727. O resultado foi surpreendente, arrecadando-se em dois anos cerca de 3.841 libras de ouro.

Jacobina foi elevada à categoria de cidade pela Lei provincial nº 2.049, de 28 de julho de 1880. A caatinga é o bioma de característica predominante, e o clima é o semiárido. A cidade é entrecortada pelos rios do Ouro e Itapicuru, favorecendo a agricultura e a mineração na região. Tem como fontes de renda principais a empresa de extração de ouro, o comércio, uma fábrica de calçados e uma fábrica de torres eólicas. É considerada o centro comercial da região.⁶

É uma cidade também conhecida como Cidade do Ouro, devido à exploração de suas minas desde o século XVI, riqueza esta que prossegue em escala crescente até os dias atuais, sob o monopólio da Mineradora Yamana Gold, a qual destina seus produtos para os mercados americano e europeu. Essa empresa é considerada uma das principais fontes de geração de emprego e renda da região. Em contraste, essa extração aurífera tem seu lado perverso: acidentes com derramamento de mercúrio e cianeto no meio ambiente e lançamento de dejetos que causam sérios problemas locais e regionais, como prevalência de silicose e infecções respiratórias entre os trabalhadores e ocorrência de acidentes fatais.

⁵ Fonte: <https://www.jacobinanoticia.com.br/p/historia-de-jacobina-bahia.html>. Acesso em: out. 2021.

⁶ Fonte: <http://www.jacobina.ba.io.org.br/>. Portal da Prefeitura de Jacobina. Acesso em: out. 2021.

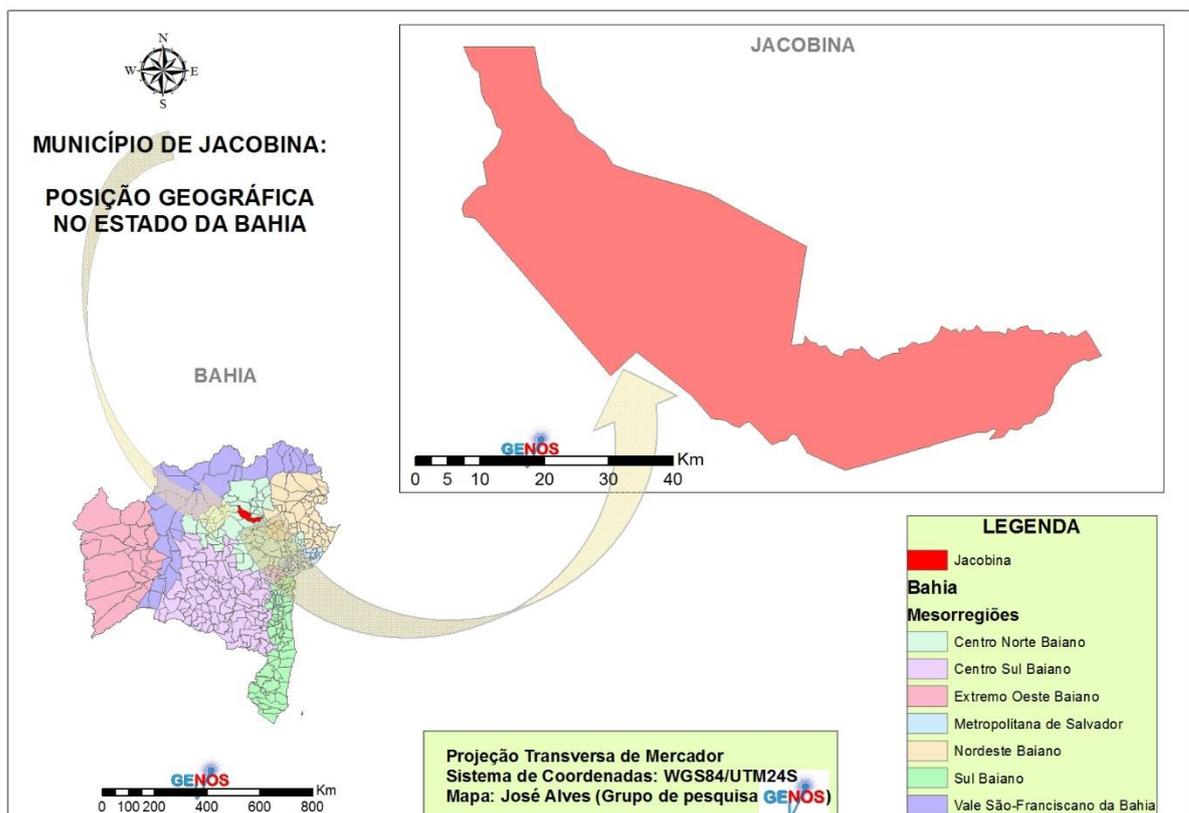
Da linguagem indígena “Campo vasto”, Jacobina se abre em meio a grandes paredões, serras auríferas e grutas, em meio às águas límpidas dos lagos, rios e variadas cachoeiras. Rico também é o patrimônio histórico-cultural, que é marcado pelos traços arquitetônicos barrocos presentes nas igrejas e casarões antigos preservados, herança dos tempos de exploração das minas.

Reduto de contemplação da natureza, é também rota certa para os fãs de esportes radicais. Rapel, trekking, voo-livre, e biking são algumas das opções. Mas nem só de aventura vive a cidade. A noite de Jacobina tem agito garantido nas boates, bares e restaurantes, onde também se pode degustar a culinária regional – destaque para os famosos doces de marmelo, goiaba e banana.

O Mercado Municipal de Jacobina é o reduto do mais autêntico artesanato do sertão baiano, com trabalhos em couro, sisal, barro e cerâmica. Na Feira Livre, o destaque fica por conta da variedade de frutas da região e diversos objetos da cultura popular, além de ervas milagrosas, defumados e roupas, dentre outras miudezas.

Jacobina está situada na região noroeste da Bahia, no extremo norte da Chapada Diamantina.

Figura 4: Mapa de Jacobina



Fonte: grupo de pesquisa Genos, 2021.

Inserida no contexto educacional da cidade de Jacobina, encontra-se um dos *locus* desta pesquisa, ou seja, a Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas. A escola teve sua origem após a comunidade católica da Igreja do Divino Espírito Santo do Bairro Mundo Novo detectar a necessidade de uma escola de series iniciais que colocou à disposição seu espaço onde funcionou a escola por 07 (sete) anos.

No ano de 2000, alunos e professores e comunidade solicitaram ao Prefeito Municipal da época a construção de uma unidade escolar. A prefeitura então doou um terreno no Bairro Mundo Novo e a tão esperada escola, que foi construída e inaugurada no dia 29 de julho de 2002, recebeu o nome de Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas. É classificada como escola de pequeno porte, atendendo um total de 325 alunos e alunas (2020).

Figura 5: Fachada da Escola Municipal Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas.



Fonte: Arquivo da autora, out. 2021.

Quanto à organização e estrutura do espaço escolar, a vice-diretora nos relatou que a escola conta com 07 salas de aula, dentre essas, 02 são improvisadas com capacidade de atender apenas 18 alunos e 01 sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 sala de diretoria, 1 quadra de esportes descoberta, 1 cozinha, banheiro adequado aos/as alunos/as com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto. Há também alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga. O espaço não é adequado, pois não está sendo suficiente para atender a demanda. O espaço mais utilizado pela comunidade é a quadra esportiva, que é usada frequentemente pela associação do bairro e projeto de futebol infantil da Igreja Presbiteriana.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com nove professores/as, uma merendeira, um auxiliar de limpeza, um porteiro, um auxiliar administrativo, uma diretora, duas vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. Os principais gestores, que podem fornecer dados e/ou informações: a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e as vice-diretoras, uma atua no turno matutino e a outra no turno vespertino. Quanto ao tempo necessário para a formação do aluno, a escola oferece as series iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), dessa forma o tempo necessário para formação do aluno é de 5 anos.

Quando questionamos sobre os principais problemas vivenciados pelo grupo de trabalho na comunidade da escola, a professora (vice-diretora) nos respondeu que a falta de parceria com alguns pais /responsáveis de alunos, a não disponibilidade de um Psicopedagogo na escola para auxiliar o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagens dificultam o trabalho, fazendo com que não obtenham o êxito desejado nas atividades curriculares pedagógicas. Ela apontou a necessidade de adequações físicas (ampliação e reformas), atendimento pedagógico adequado, assim como material de trabalho para os professores atender melhor a demanda escolar. Informou, também, que cada profissional envolvido cumpre carga horaria de 40 horas semanais, sendo que as vice-diretoras trabalham 20hs semanais em sala de aula e 20hs exercendo a função de vice-diretora.

Figura 6: Escola Municipal João Bispo Viera em Serrolândia- Bahia



Fonte: Arquivo da autora, out. 2021.

Sobre a escola em pauta, Escola Municipal João Bispo Viera, da cidade circunvizinha de Serrolândia, Ana Teberosky, uma das egressas residente na cidade, nos relatou sobre a organização e estrutura do espaço, que conta com 150 alunos/as, 5 salas de aula, 1 diretoria, cozinha com refeitório, despensa para guardar os alimentos, entre outros, 1 quadra de esportes, 1 almoxarifado, 8 banheiros, 1 pátio coberto e outro descoberto. Há também alimentação escolar para os alunos, água, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com 5 professores/as, 4 merendeiras, 4 auxiliares de limpeza, 2 porteiro, um auxiliar administrativo, 1 diretora, 1 vice- diretora, 1 coordenadora pedagógica e uma secretária. Atualmente a escola está em reforma pela necessidade de adequações físicas (ampliação) e no ano de 2022 vai passar a ser em tempo integral. Cada profissional cumpre carga horaria de 40 horas semanais.

Quando questionamos sobre os principais problemas vivenciados pelo grupo de trabalho na comunidade escolar, Ana Teberosky falou sobre a deficiência na comunicação com as

famílias, que a maioria são analfabetas, muitos são usuários, alcoólatras e de baixíssima renda, além da evasão de alunos/as.

A escola possui atendimento e acompanhamentos pedagógicos, porém, é uma equipe multidisciplinar que atende a todas as escolas do município e como a demanda é grande, às vezes essa equipe não “dá conta” e muitas vezes deixa a desejar no atendimento.

Ana Teberosky informou ainda que a equipe escolar tem feito “busca ativa”, com distribuição de cestas básicas, palestras de sensibilização, entre outros eventos, com toda comunidade, a fim de amenizar essas demandas, ou seja, situações que inquietam e incomodam a todos/as.

Figura 7: Unidade Escolar Creche Telma Lopes Ribeiro de Almeida



Fonte: Arquivo da autora, out. 2021.

A respeito do outro *locus* da pesquisa, a egressa Maria Montessori, residente na cidade circunvizinha de Umburanas, informou sobre a *Unidade Escolar Creche Telma Lopes Ribeiro de Almeida*, localizada na praça Manoel Joaquim da Silva, número 16, no município de Umburanas –Bahia. A instituição foi obra do 1º prefeito da cidade, fundada em março de 1992, que recebeu o nome de *Creche Tia Iraci*. Em 1998, passou a ser conhecida como *Creche Arco*

Iris e, finalmente em março de 2002, a instituição passou a ser chamada *Creche Telma Lopes Ribeiro de Almeida*, nome este que permanece até hoje.

Quanto ao funcionamento, a Creche tem sua estrutura aberta para atividades curriculares no período das 8h às 16h quando conta com sua equipe para o atender aos alunos de educação infantil, sendo o 1º período (3 anos) e o 2º período pré – escola (4 anos). Os alunos permanecem apenas meio período mediante solicitação e escolha dos pais.

A instituição é composta por 148 alunos/as, com 10 salas de aula, 01 coordenação e 01 sala de direção e secretaria, 03 banheiros, sendo 01 para funcionários e 02 para os alunos, 01 cozinha e 02 pátios, um externo e o outro interno com escorregador e brinquedos. Possui 01 biblioteca onde os alunos gostam de ficar, tudo com uma estrutura bem simples. A equipe gestora da creche é formada por 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 secretária, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 auxiliar de biblioteca, 01 digitadora, 01 auxiliar administrativo. É composta também por 15 professores/as, 04 auxiliares de serviços gerais, 02 cozinheiras, 02 agentes de portaria e 02 vigilantes noturnos. Ressalta-se que as práticas pedagógicas são baseadas essencialmente nos princípios epistemológicos formulados originalmente por Jean Piaget, acreditando que cada ser humano constrói uma visão de mundo e concepções próprias

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Toda formação implica em auto formação, o que não nos impede de criar condições para que ela tenha terreno fértil, enquanto uma responsabilidade pedagógica, ética e política dos formadores, suas ações e instituições (MACEDO, 2010, p. 68).

Partindo da necessidade de compreender o princípio da educação, que contempla a melhoria do ensino, elegemos como parâmetro a qualificação dos profissionais de ensino por meio de programas de formação que os possibilitem atuar no contexto educativo, promovendo mudanças no ensino, na busca pela melhoria da qualidade da educação. Nosso pressuposto aqui parte da construção de experiências que possibilitaram capturar os sentidos de docência que as professoras-egressas do curso de Pedagogia desenvolvem tanto em processo de formação no PARFOR quanto naqueles construídos antes dessa formação.

Durante o percurso da graduação das egressas, através de diálogos, surgiram outras situações que precisavam ser discutidas como possibilidade de melhoria na escola. A partir desta partida, registramos os objetivos deste capítulo: analisar os sentidos de docência/ser professor das professoras-egressas de Pedagogia do PARFOR, a fim de compreender as contribuições deste Programa em sua formação, com base nas narrativas de suas práticas pedagógicas. Além disso, articular as entrevistas individuais, fomentando discussões em grupo para construir coletivamente um memorial num museu virtual, conforme dito nos capítulos anteriores.

Considerando a importância de entender as linguagens comuns, que dão sentido às colocações presentes na vida cotidiana das professoras-egressas, adotamos a narrativa como procedimento por ser considerada capaz de capturar as falas, os gestos, os ditos e o não ditos, o jogo de claro-escuro e dar conta de penetrar nas histórias dos atores por meio de categorias e seus respectivos autores e autoras, descritas no Capítulo 1, nas notas introdutórias.

Assim, através da linguagem de todos os dias do discurso dessas professoras-egressas, protagonistas desta pesquisa, procuramos compreender o sentido que existe na prática ou na situação educativa, entendendo que as professoras-estudantes do PARFOR se tornaram docentes no exercício da profissão, e a partir da experiência das suas atividades práticas o sentido de docência foi sendo desenvolvido e fortalecido.

Entendemos, então, que ser professor/a no século XXI não é mais difícil nem mais fácil que no século passado, mas é diferente: a velocidade da informação provoca mudanças no papel do/a professor/a. A educação é evidenciada como prática social, circunscrita em contextos, escolar ou não escolar, permeada por contradições, tensões e conflitos. Ressalta-se a necessidade e urgência do/a professor/a pesquisador/a, inquiridor/a, curioso/a e que não nega o novo, a (re)descoberta. A prática pedagógica imbuída de caráter transformador desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida, pondo em relevo a questão ética e política, que têm relação com a finalidade da educação. Essa ideia pedagógica sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora, fundamentada em princípios de criatividade, ação e reflexão sobre a realidade transformadora.

Esse conhecimento da realidade educacional são conhecimentos da vida, lembranças registradas pela memória, de fatos e imagens únicas em seu gênero, que se processa em todos os momentos da duração. As lembranças aprendidas são repetições dos movimentos que criam um mecanismo e adquirem a condição de hábito do corpo, determinando atitudes que acompanham automaticamente a percepção humana das coisas.

Para isso, a lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá mediante o convívio social que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais; a lembrança individual é então baseada nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estiveram inseridos. Desse modo, a constituição da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais está inserido e conseqüentemente é influenciado por eles, como por exemplo, a família, a escola, igreja, grupo de amigos ou no ambiente de trabalho. Nessa ótica, o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva.

Halbwachs (2013) criou a categoria *memória coletiva*, por intermédio da qual postula que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. É, portanto, mediante a categoria de “memória coletiva” de Halbwachs que a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas, ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social.

Levando em consideração que os registros e lembranças estão inseridos nos contextos educacionais de um grupo social, e sabendo que a tarefa da educação é árdua, mas não é difícil

quando o educando e educador andam na mesma direção, podemos afirmar e confirmar que a educação ainda tem uma esperança. Esperança que ambos possam progredir no mesmo sentido, havendo um ensino dialético, uma aprendizagem significativa através dos conhecimentos registrados em memória. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o/a professor/a e os alunos juntos possam aprender, ensinar, inquietar, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 1996).

Sabemos que não é possível concentrar apenas no trabalho docente a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica, pois inúmeros são os fatores que concorrem para isso, desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros (GATTI, 2010). No que diz respeito à formação inicial de professores, considerando os graves problemas que afetam o processo ensino e aprendizagem, vemos que se intensificam a preocupação com os cursos de licenciatura, que pela legislação brasileira visa à formação de professores para a educação básica.

O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma a si mesmo.

Como a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, o processo de rememoração dos registros dos dados são comuns entre os/as professores/as, uma vez que as memórias fazem parte da vida em comum. A rememoração retrata sua importância como forma de reconstrução de histórias de vida, tanto numa perspectiva individual quanto social. Nesse sentido, há o reconhecimento de todos de que a tradição oral se fortalece quando vinculada à escrita, pois faz com que as palavras sejam viabilizadas através da ação, concretizando os acontecimentos narrados de uma história. Esse todo narrado vai sendo tecido a partir das partes selecionadas, “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY, 2012, p. 82). Assim, a narrativa se constitui no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo.

Conforme já evidenciado, isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas é através da autoformação e da interformação “[...] que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p 25). Fica também evidenciado que uma educação em exercício “[...] deve fazer parte os desenvolvimentos pessoais, profissionais e organizacionais, esses elementos se constituem em um investimento pessoal para o professor” (NÓVOA, 1997, p.38).

É importante salientar que os/as educadores/as, de um modo geral, na medida em que se qualificarem através da formação em exercício, poderão conquistar a sua autonomia, aprimorando os seus saberes e se tornando sujeitos de uma educação mais coerente com as exigências e demandas da contemporaneidade. Um dos principais desafios da profissão docente é justamente a atualização frequente do/a professor/a face às novas metodologias de ensino e ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Nóvoa (1997), por sua vez, destaca novas abordagens alusivas à formação de professores. A trajetória traçada se inicia pela dimensão acadêmica – uma perspectiva que envolve o terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do ambiente educacional.

A formação do/a professor/a deve abranger uma dimensão pessoal, a qual necessita estimular reflexão crítica e autonomia nos/as docentes, além de encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências. É com a construção do saber e do conhecimento na formação que se constitui a identidade docente (NÓVOA, 1995).

Somente o profissional pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizadores. É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais que se desenvolve a verdadeira formação. Todo o conhecimento só terá eficácia se o/a professor/a conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. A intervenção do governo deve se resumir a garantir meios e condições.

Abordar a formação como constituinte do desenvolvimento profissional é assumir a especificidade da profissão docente e a necessidade de um espaço próprio para a sua realização (IMBERNÓN, 2011). A respeito da dimensão organizacional do desenvolvimento profissional, Nóvoa (1995) esclarece que pensar em formação de professores é também abordar a questão do investimento educativo dos projetos da escola, o que cabe considerar que formação e trabalho devem caminhar juntos, não sendo distintos. O desenvolvimento profissional e pessoal do/a professor/a está diretamente relacionado com o desenvolvimento da instituição escolar

Neste cenário de formação, em destaque o momento atual, uma época de muitas transformações, e também de muitas incertezas, destaca-se a figura do/a professor/a e os saberes – base epistemológica de sua atuação – que servem de referência para a sua prática docente. Esta base epistemológica não pode estar desvinculada das dimensões do ensino, de sua formação e da sua prática pedagógica.

A escola atualmente se depara com novos desafios, dentre eles o de estabelecer condições mais adequadas para atender aos novos alunos, dotados de uma diversidade cultural, que exige um acolhimento e uma inserção no ambiente escolar, de forma a criar com eles uma relação de pertencimento. Assumir, compreender e respeitar a diversidade é requisito necessário para transformar uma sociedade pautada pela exclusão.

Para Antunes (2001), não é possível estimular e desenvolver nos alunos competências, sem uma mudança expressiva na atuação docente. Cabe, então, ao/a professor/a uma educação permanente, que o/a conduza na apropriação de muitas competências a serem usadas e enriquecidas por estudos, pesquisas, leituras, cursos, porém “[...] a mais infável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário”. (ANTUNES, 2001, p.78).

Administrar a sua formação continuada significa adquirir habilidades e desenvolver competências, como:

Saber explicitar as próprias práticas: estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

A formação do/a professor/a se baseia nas práticas educativas, intervenções e situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem concretizado em sala de aula (IMBERNÓN, 2011). Por esse motivo que é extremamente importante investir na pessoa do/a professor/a e considerar as suas experiências e práticas. Para Nóvoa (1995, p.27), “[...] as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Ao discutirmos a formação de professores/as, sob a ótica de um conjunto de concepções e perspectivas, detectamos: uma realidade conceptual, que não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos

[...], tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21)

A garantia do exercício democrático da docência parte do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produção do conhecimento e da transformação do meio no qual estamos inseridos. No entanto, este conhecimento deve estar vinculado à vida, em um processo dinâmico que faça frente às necessidades da educação, em especial como resposta ao pessimismo e incerteza, características deste nosso século.

É oportuna a observação de Severino (2011) quanto ao fato de se sentir impressionado ao ver que “[...] grande parte das análises que mostra a situação problemática da educação brasileira atribui os motivos à inadequada formação dos professores” (SEVERINO, 2011, p. 36). Salienta o autor a necessidade de se condicionar os problemas dessa educação e suas soluções ao modo como a gestão política, econômica e administrativa tem conduzido à questão.

3.1 - RESULTADO DA INTERVENÇÃO: PERCURSOS E PERCALÇOS DA PESQUISA - NARRATIVAS E TESSITURAS

No universo desta pesquisa, a articulação entre o método e a técnica (as narrativas podem ser compreendidas como ambos) foi imprescindível para que pudéssemos captar detalhes e experiências que se somam também a uma interpretação do coletivo. Ou seja, a escolha de método e técnica para a análise de dados proporcionou um olhar multifacetado sobre a totalidade das informações recolhidas no período de coleta durante os meses de maio a agosto de 2021 através do aplicativo *WhatsApp* e da plataforma no *Microsoft Google Meet*, conforme já sinalizado. Tal circunstância se deveu, sem variação, à pluralidade de significados atribuídos pelos sujeitos colaboradores de tais dados, numa abordagem qualitativa, sendo a análise de conteúdo o dispositivo escolhido para a interpretação dos dados.

A técnica de narrativas não só nos forneceu histórias individuais mas, também, uma ideia de coletivo, pois estrutura e ação se fizeram presentes no momento em que a trajetória das professoras-egressas foram reconstruídas pela narração. Assim, entendemos que é uma técnica de construção de dados que nos propiciou a oportunidade de adentrar em ambientes pouco acessíveis do indivíduo e de uma concepção social coletiva, isto é, acessar informações em que não estariam postas numa situação de pesquisa com instrumentos estruturados.

Assim, com as entrevistas narrativas, compreendemos “[...] a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132). E sendo nossa abordagem estritamente qualitativa, a descrição e a interpretação sobre os feitos pesquisados se basearam na caracterização, categorização e ressignificação.

Para Benjamin (1994),

[...] narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Sendo assim, as nossas colaboradoras discorreram livremente sobre as perguntas propostas. Para tanto, foram elaboradas perguntas abertas, que auxiliaram no desenvolvimento das entrevistas e dos grupos de discussão, motivando-as a interagir através de experiências, diálogos e (re) descobertas.

A princípio, fizemos uma apresentação resumida, explicando sobre a garantia do anonimato e o sigilo dos dados e sobre como aconteceriam as entrevistas narrativas, deixando claro que a característica principal desse dispositivo é que o colaborador discorresse com bastante liberdade sobre o tema ou as questões propostas e que, em determinado momento, é possível surgir dúvidas sobre algum ponto.

Assim, uma vez que se pretendia conhecer os diferentes pontos de vista das colaboradoras, organizamos um roteiro de entrevista, seguindo uma uniformização das questões, mas também com liberdade, de forma a permitir que as professoras se expressassem de forma livre e não linear.

O planejamento para a realização das entrevistas narrativas e discussão em grupo teve início com a elaboração e organização do roteiro, em seis blocos, a saber: no bloco I, indagamos acerca de alguns dados pessoais: idade; turmas que lecionavam; formação acadêmica; naturalidade e tempo de efetivo exercício na docência; porém, estas variáveis não se constituíram como fator de maior relevância para a nossa análise, visto que o objeto de pesquisa esteve focado no sentido da trajetória do curso realizado, a fim de entender os movimentos de memória das professoras, através das reflexões, para finalmente compreender suas implicações ou não nas escolas que trabalham.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), na entrevista narrativa, os entrevistados devem se sentir encorajados a falar livremente. Para isso, há uma questão orientadora geral, ou seja,

uma questão inicial, que aborde algo de sua vivência, de seu dia a dia, que o motive a falar naturalmente sua trajetória de vida, por exemplo. No Bloco I, focamos nas Práticas Docentes: diálogos agenciados/movimentos de memória.

Houve um momento, o da “narração central”, que foi preciso desenvolver algumas técnicas e ter muita cautela, pois não é permitido, nesse momento, muitas interrupções, nem perguntas ou questionamentos. O que há de se fazer são raras intervenções quando permitido ou necessário. Jovchelovitch e Bauer (2002) denominam esse momento de “coda”, significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história acabou. Neste caso, interferimos, usando (“hmm”, “sim”, “sei”). Na fase final da narração, momento em que o entrevistado aparenta ter concluído sua narrativa, interrompemos com perguntas do tipo: “é tudo que você gostaria de me contar?”, ou “haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”.

No bloco II, tratamos sobre a *Formação Docente: qualificação e profissionalização - memórias da formação em exercício*; no bloco III, discutimos sobre *Desafios vivenciados no ensino remoto/questões tecnológicas*⁷; no bloco IV, partimos para a discussão sobre *Formação Docente: o que é ser professor-relato circunstanciado*; no bloco V, indagamos sobre *As Marcas/Práticas pedagógicas :caminhos restritivos e propulsores*; Neste percurso, optamos pela análise temática para refletir acerca dos objetivos da pesquisa. A entrevista foi um procedimento bastante recorrente no trabalho de campo. Através dela buscamos obter informes contidos na fala dos sujeitos colaboradoras da pesquisa.

Para realizar as discussões em grupo, no primeiro encontro, antes de iniciar os diálogos sobre o tema proposto, utilizamos um poema de Bráulio Bessa, *A Corrida da Vida*, artista cearense que narra a vida com simplicidade e franqueza. Um momento para compartilharmos opiniões e conversar sobre a importância da parceria com a nossa pesquisa, assim como um momento de desconstrução e de concepções. Conduzimos as colaboradoras para a discussão sobre a formação docente e o que é Ser Professor. O diálogo transcorreu com as reflexões de forma satisfatória.

Nesse encontro coletivo, abordamos sobre *marcas* em nossas vidas e logo de início apresentamos o poema *Meia Lágrima*, de Evaristo (2018). Conceição Evaristo assume que toda sua escrita é fruto de suas experiências de vida. Em seu caso, experiências marcadas pelas lembranças dos sofrimentos da escravidão, pela luta cotidiana de uma mulher negra e pela esperança de novos tempos depositada na nova geração. Por meio das experiências individuais expressa as experiências coletivas, as experiências de sua comunidade. Na projeção desse

⁷ Ver em Apêndice A.

poema, fizemos um breve relato em alusão à perda de minha irmã primogênita para a COVID19, uma marca que ficará para sempre em nossos corações. Em seguida, apresentamos um trecho do poema *Recomece*, do escritor e cordelista Bráulio Bessa, (2018). Trata-se de um poema/cordel reflexivo no qual visa orientar o leitor a recomeçar nos momentos difíceis. Apresentamos também uma dinâmica sobre *Marcas Pedagógicas* para dinamizar o momento e incentivá-las a contar quais marcas pedagógicas marcaram suas vidas, de forma positiva ou negativamente. A dinâmica pensada teve como objetivo fazer com que a discussão sobre as marcas das práticas docentes fosse agradável, descontraída e instigante, proporcionando interação, novas experiências, e, sobretudo, ampliação de novas aprendizagens.

Em outro encontro, projetamos a música de Gilberto Gil *Parabolicamará*, que gerou uma discussão sobre a globalização e as novas tecnologias. Projetamos também fragmentos de textos⁸ sobre as novas tecnologias: ensino híbrido, a sala de aula invertida e o ensino pós-pandêmico, a fim de envolver as colaboradoras numa reflexão e discussão sobre as necessidades pedagógicas de cada realidade vivenciada nessa pandemia. A cada encontro foram feitos registros e anotações para análise e elaboração do produto da dissertação.

De posse das entrevistas e informações produzidas no grupo de discussão, realizamos a etapa inicial de manejo dos dados através da transcrição do material gravado em áudio e da câmera do notebook- aplicativo, que permitiu gravar e editar. Na transcrição, omitimos os nomes de lugares e de pessoas relatadas que pudessem revelar a identidade das participantes. Autoras como Ludke e André (2018, p. 59) afirmam que “[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida”.

Optamos pela predominância de marcadores conversacionais nas entrevistas, segundo Marcuschi (2006), dando prioridade à enunciação da informante e buscamos o máximo de espontaneidade das depoentes. A saber, evitamos interromper a fala das informantes, permitindo, assim, um discurso menos policiado. Dessa forma, os tópicos discursivos foram inseridos no máximo duas vezes na entrevista (pelo pesquisador) e as informantes ficaram à vontade para discorrer sobre os temas abordados. Ainda, tomamos como base a função pragmática e os alongamentos, que funcionaram como uma estratégia para o planejamento de fala e escuta, os quais ocorreram simultaneamente ao momento em que as falantes estavam respondendo, até mesmo pelo fato delas terem que fazer um resgate em suas memórias acerca

⁸ Ver em Apêndice B.

das atividades que desenvolveram em seu curso de formação, no âmbito da sala de aula, nas práticas pedagógicas e na interação com seus pares.

Marcuschi (2006) salienta ainda que o trabalho com transcrição pode apresentar problemas como: falas simultâneas, sobreposição de vozes, sobreposições localizadas, pausas, dúvidas e suposições, truncamentos bruscos, ênfase ou acento forte, alongamento vocal, silabação, sinais de entonação, pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção, indicação de transcrição parcial ou de eliminação. E todos esses aspectos foram observados durante o processo de transcrição.

Assim, no material transcrito, inserimos: a) reticências [...] para representar pausa (ex: [...] eu vou tentar puxar aqui pela lembrança...mas eu acho que nós fomos comunicadas em reunião...na escola...”); b) letras maiúsculas (ESCOLA) para sílaba ou palavras pronunciadas com acento mais forte que o habitual (ex.: - “ SER PROFESSOR É ISSO... o que a gente tá passando...as dificuldades que a gente tem que enfrentar...); c) parênteses duplicados para comentários do pesquisador (ex.: ((risos))); d) uso de reticências entre colchetes [...] no início ou no final do texto para indicar a transcrição de apenas um trecho [...].

Alguns desses marcadores são sugestões propostas por Marcuschi (2006), como as letras maiúsculas para ênfase e os parênteses duplicados. O sistema sugerido por Marcuschi (2006) é eminentemente ortográfico, seguindo a escrita-padrão, mas considerando-se a produção real. Logo, decidimos que algumas falas transcritas tivessem pequenos ajustes na grafia, por exemplo: pra (para), tá (estar), vô (vou) e a eliminação de vícios como (né), a fim de maior clareza e centralidade nas histórias contadas. Destacamos que a transcrição proposta por Marcuschi (2006) nos contempla, tornando legível e visual o registro da interação entre os dois locutores, mas sempre respeitando a voz e a essência das histórias narradas pelas colaboradoras.

Faz-se necessário aqui elencar as categorias selecionadas sob a perspectiva de diversos estudiosos acerca da amplitude do objeto *formação*, que se configura em questões de interesses, tensões, conflitos, projetos. E, neste estudo, partimos de contextos moventes, ou seja, da dinamicidade de experiências vividas, dos desejos pessoais e profissionais construídos ao longo da formação do ser através das memórias, narradas pelas professoras egressas, de acordo com cada categoria proposta. Assim, analisamos as falas das egressas, ao mesmo tempo que dialogamos com o aporte teórico, mesclado às interpretações, fazendo um entrelaçamento com o ato de lembrar das professoras-egressas, com ênfase na memória e na autobiografia.

3.2 CATEGORIA I – PRÁTICAS DOCENTES: DIÁLOGOS AGENCIADOS - MOVIMENTOS DE MEMÓRIA

Figura 8 - Entrevista no dispositivo *WhatsApp* com as colaboradoras.



Fonte: Arquivo da autora, maio 2021.

A categoria procura analisar a percepção das entrevistadas sobre a trajetória do curso de graduação em Pedagogia e suas implicações no contexto das práticas educativas desenvolvidas nas escolas que atuam.

Esse encontro aconteceu no período de 07 a 24 do mês de maio de 2021, no turno noturno, como ficou registrado nas falas das colaboradoras. Conforme bloco I da entrevista, provocamos informação contextual sobre a trajetória do curso realizado, a fim de entender os movimentos de memória das professoras, através das reflexões, para finalmente compreender qual concepção que tinham acerca do conceito das práticas educativas e suas implicações ou não nas escolas que trabalham.

É sabido que, no decorrer das últimas décadas, passou-se a reconhecer no campo educacional, de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores/as. Essas investigações apontam não só uma nova relação nas realizações de pesquisas, o papel investigador e investigado, mas

reconfigura um novo lugar, em especial para o sujeito colaborador, pois oportuniza o espaço para expressar a subjetividade. Nesse sentido, oportuniza a voz a todos os membros educacionais, em especial ao/à professor/a. Além disso, devido ao seu processo relacional, a Pesquisa Narrativa também conduz o recontar e reviver para o pesquisador, pois, a narrativa da experiência do pesquisador é sempre dupla. Desse modo, procuramos identificar, por meio de narrativas pessoais, as memórias de formação das egressas, do Curso de Pedagogia da UNEB/Jacobina, assim como relacionar as memórias de formação das egressas da PARFOR/Jacobina ao redimensionamento das práticas docentes.

O exercício profissional deve propiciar ao/à professor/a condições de refletir na e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar, pois, como já enunciou Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes: “[...] Nós os/as professores/as tomávamos cuidado para não fazer nenhuma brincadeira que ‘zuasse’, era preciso manter A SALA EM SILÊNCIO para não levar ‘fama’ de mau professor/a. Depois do curso tudo mudou, passamos a fazer dinâmicas e brincadeiras...” (MARIA MONTESSORI, 2021).

Nesse sentido, a teoria funciona como crivo para interpretar a experiência a partir do contexto da prática real, sem, entretanto, permitir que se preveja e controle tudo, contribuindo para dar significado. Nesse viés, indagamos às colaboradoras sobre o conceito que elas atribuíam ao “tipo de pessoa” (professora) que se “acham” após ter concluído o curso de Pedagogia. Várias foram as narrativas delas acerca do percurso histórico da graduação. Os depoimentos não divergem, apenas se complementam, ou seja, as professoras-egressas demonstram a importância do curso de Pedagogia sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. É perceptível também que as reminiscências contribuem para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que a autorreflexão sobre o processo de formação potencializa a redefinição de si, cujo objeto de análise é a formação docente.

Perronoud (1996) enfatiza a ideia de que é preciso projetar a prática pedagógica para pensar a formação de professores. E pensar a prática, segundo o autor,

[...] não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (PERRONOU, 1996, p. 200).

Ademais, só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar. Como revela Freire (1996, p.109), “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. Tal qual uma das falas de Maria Montessori (2021) “[...] *eu aprendi muito com tudo isso... eu antes do curso de pedagogia...era uma pessoa que fazia tudo que a coordenação mandava... a pedagogia me trouxe expressividade...antes...eu ouvia as ‘regras’ e obedecia... calada... ‘morrendo por dentro’... porque tinha medo de falar alguma coisa...*”.

Rememorar a trajetória acadêmica trazendo um olhar diferenciado para suas práticas pedagógicas pode ser um caminho viável para possibilitar e propiciar às docentes condições de refletir na e sobre a sua prática, no cotidiano da escola e da comunidade: “[...] *Hoje eu já não me sinto assim porque eu acredito no meu trabalho, sempre faço algo diferente... então ... hoje eu me sinto uma professora capaz*” (ANA TEBEROSKY, 2021).

Nas tendências atuais da pesquisa sobre docência e as preocupações sobre a formação, percebe-se o crescimento dos estudos que focalizam a vida ou desenvolvimento pessoal dos professores, carreiras e percursos profissionais, ciclos de vida e experiência docente, memórias, relação entre o universo profissional e outros universos socioculturais. (ANDRÉ, 1997).

Interpretar a experiência a partir do contexto da prática real leva aos conteúdos, que por sua vez, são responsáveis pela formação da memória afetiva e social. Os estudos que envolvem a memória são estudos de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento: “[...] *depois de minha graduação, eu acho que hoje eu estou MAIS PREPARADA para lidar com as questões de ensino e aprendizagem! Eu tenho MAIS CONVICÇÃO do que eu quero para minha vida...*” (MARTHA MEDEIROS, 2021).

Informações são apenas dados, que só se transformam em conhecimento quando há interpretação. A memória, por sua vez, cria sentidos. Objetos são objetos porque um dia aprendemos, e eles continuam sendo identificados porque através da memória somos capazes de reconhecê-los.

Bergson (1999) trata sobre o significado da memória dizendo que:

A memória, praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração, e assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela. (BERGSON, 1999, p. 77).

A percepção é o interesse especulativo, o conhecimento puro. Ela está impregnada de lembranças e exige o esforço da memória, pois “[...] aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos, misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada” (BERGSON, 1999, p. 30).

É importante acentuar que o ato de rememorar pode passar por reformulações no que se refere ao significado e função das práticas pedagógicas das egressas. O passado se mantém em mecanismos motores e em lembranças independentes: “[...] *NÃO TENHO MAIS tanto medo, tanta incerteza embora seja uma profissão que nos traga isso, não é?!*” (MARTHA MEDEIROS, 2021).

Existem duas formas de memória. Uma delas é a memória como representação, que registra sob a forma de imagens-lembranças todos os acontecimentos cotidianos conforme se desenvolvem, atribuindo o lugar e a data de cada detalhe e cada fato, armazenando assim o passado pelo simples efeito de necessidade natural: “[...] *acredito que depois de minha graduação houve muita evolução ...ADQUIRI muitos conhecimentos...*” (MAGDA SOARES, 2021).

A outra forma de memória, é a voltada para a ação, que se assenta no presente e considera apenas o futuro. Ela retém movimentos coordenados do passado que representam o esforço acumulado, reencontrando os esforços passados na ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os mecanismos atuais se efetuam: “[...] *Mas HOJE NÃO TENHO TANTO MEDO como antigamente, hoje, eu me sinto mais segura, entendeu!? Mais segura do que eu faço, do que eu estou fazendo e eu tenho procurado sempre MELHORAR*”. (MARTHA MEDEIROS, 2021).

No entanto, é preciso assinalar que para recordar um evento passado não é necessário apenas que ele seja evocado por outros para que o sujeito se lembre dele. É preciso que o indivíduo traga consigo algum “resquício” da rememoração para que os conjuntos de testemunhos exteriores se constituam em lembranças: “[...] *e comecei a colocar em prática e veio aquele ‘DESPERTAR’ e hoje acredito que me saio muito bem em sala de aula...*” (MAGDA SOARES, 2021).

Coadunando as experiências passadas e sua formação, através da fala, as professoras egressas constroem uma representação social, um pensamento ou uma interpretação de um todo estruturado por cadeias de pensamentos, opiniões, diversidades, individualidades e singularidades. Isso perpassa na narrativa das colaboradoras quando, ao serem indagadas sobre o tipo de pessoa (professora) que elas “NÃO” gostariam de ser em sala de aula. Pelas falas das depoentes, percebemos que as entrevistas narrativas se propõem, *a priori*, a trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um

contexto sociohistórico. Elas possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, as autonarrativas são fundamentais para a construção da noção de coletivo e as metodologias qualitativas podem nos ajudar a compreender processos e práticas pedagógicas desenvolvidas nesse campo educacional: “[...] *só não BATE NO ALUNO com régua com medo da punição das leis, mas as aulas continuam do jeito que era antes, não parece que passou pela graduação*”. (AUGUSTO CURY, 2021).

Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre a forma de compreender o processo ensino e aprendizagem a partir da trajetória de cada entrevistada; ações e sentidos de uma experiência profissional, com vistas a uma mudança significativa na práxis: “[...] *ANTES do nosso curso de pedagogia em nossa escola... o/a melhor professor/a era aquele/a que mantinha uma criança com 3 anos de idade, calada, quietinha em sua cadeira, em sala de aula...*” (MARIA MONTESSORI, 2021).

As auto narrativas nos permitem essa troca, esse ouvir o outro em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja manifestada através de uma narrativa.

Somente pelo contar histórias e pela naturalidade em que se desenvolveram as narrativas das depoentes foi possível alcançar lugares em que numa outra forma de entrevista não conseguiríamos. Como diz Dutra (2002, p. 371), “[...] nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado”. Por fundamento, as narrativas se caracterizam como formas orais e/ou escritas de contar histórias relacionadas à vida pessoal ou a do outro, não necessariamente de sua vivência, mas a partir dela: “[...] *eu NÃO gostaria de ser como alguns /algumas professores/as ... as que conheço- infelizmente ainda tem dessas-, elas ditam as regras... ‘brutas’... ‘mal educadas’... inclusive, já houve várias denúncias da própria escola.*” (ELLEN WHITE, 2021).

De igual modo, a prática - experiências vivenciadas pelos docentes, vão intercambiar-se com diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional. Tal como se refere Sousa (2012, p. 46), quando revela que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”: “[...] *Estou em uma sala de educação infantil e não tem como a criança ficar quieta numa cadeira sentada não!! Afinal, a criança aprende brincando*’. Foi isso que o curso trouxe: autonomia para

trabalhar, conforme aprendemos em nossa graduação em pedagogia”... (MARIA MONTESSORI, 2021).

O que constitui o professor, além do trabalho docente e a relação com os estudantes, suas participações em atividades de formação são descritas como possibilidade para a interação com outros professores, reflexão sobre a sua prática em sala de aula e os contextos do trabalho, inovação e compreensão sobre o que mudar e como mudar.

3.3 CATEGORIA II – FORMAÇÃO DOCENTE: QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO - MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO

Figura 09: Entrevista no dispositivo WhatsApp, com as colaboradoras



Fonte: Arquivo da autora, maio 2021.

Com base no bloco da categoria II, fizemos questionamentos às colaboradoras acerca da formação em exercício. Estas revelaram, através das narrativas, possibilidade de elaboração de outros e novos significados em torno da qualificação do profissional de educação básica, sendo esses suscitados pela articulação entre teoria e prática. Percebemos então que as narrativas (auto)biográficas não só deixam disponíveis à leitura do hermenauta as marcas de uma vida e de suas experiências, não só inscrevem na memória os indícios de uma existência humana a ser decifrada, mas, cada vez mais, constituem o tecido no qual se configuram e

tramam, umas às outras, as subjetividades se descortinam nos conhecimentos apreendidos, num movimento de interiorização e de vivência. Assim, especulamos por meio de narrativas pessoais as memórias de formação das egressas esquadrihando com o redimensionamento das práticas docentes. Sabendo que não se pode resgatar o passado, contá-lo tal com ele aconteceu, mesmo assim, como afirma Gagnebim (1994a), “[...] hoje ainda, literatura e história enraízam-se no cuidado com o lembrar, seja para tentar reconstruir um passado que nos escapa, seja para ‘resguardar alguma coisa da morte’ (Gide) dentro da nossa frágil existência humana” (GAGNEBIM, 1994a, p. 4). Ele é um dos autores que mais reflete sobre essa nossa condição moderna de fragilidade, de desmoronamento.

As narrativas de si podem contribuir para a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores, considerando que, “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p.15). Em relação a isto, a construção da narrativa de Maria Montessori (2021), baseada na experiência da trajetória de formação, pode exercer um importante papel, potencializando-o através do rememorar da memória e identidade sendo possível estabelecer uma relação de continuidade com o passado, necessária para o entendimento do presente e a projeção do futuro, como relata a colaboradora: “[...] *foi gratificante...a gente já atuava como profissional da educação... tinha uma necessidade de fazer uma graduação e o curso de Pedagogia através da Plataforma Freire nos proporcionou aprimoramento em nossos conhecimentos, em nosso trabalho...*” Na sua fala, há uma percepção vívida presente nas relações estabelecidas entre a formação inicial, o contexto da escola pública e suas implicações no cenário curricular do Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR: “[...] *e para mim foi um curso que nos trouxe uma realidade completamente diferente de nossa realidade...de nossa prática diária... a gente não tinha a visão que passamos a ter com o curso!!*”.

Contemplamos, a partir do enfoque dado à sua formação, a necessidade de se pensar numa formação que eleve a existência do ser como ator de direitos e deveres, de condições, de sentimentos, de construções afirmadas pelo tempo da sua existência como sujeito constituído numa sociedade, e de professor/a que tem solidez dos conhecimentos experienciais. Assim, a academia deve considerá-lo como ator e autônomo de um contexto movente – a escola – de aprendiz do âmbito institucional, da prática e principalmente da vida: “[...] *também foi difícil para nós por conta do trabalho... a gente tinha aulas todos os dias da semana... e a gente trabalhava num turno e estudava no outro e ainda cuidava da família... filhos ainda pequenos...mas mesmo assim, esse curso veio para realmente trazer qualidade profissional.*” (MARIA MONTESSORI, 2021).

Com base na fala da colaboradora, é possível perceber a implicação como conceito forte na formação docente, uma vez que o/a professor/a carece de se comprometer com questões de ordem política, econômica, social e cultural, posicionando-se como pessoa, cidadão, profissional e ator social apto a trabalhar numa determinada área do conhecimento, sendo necessária a atribuição de responsabilidade da Instituição, dos Programas e do Governo, que garantam as condições de estrutura, organização, ensino de qualidade, formação que contemple a real necessidade do/a professor/a, pois desta forma ele/a terá mais chances de se envolver com o processo de ser estudante e a partir daí ser capaz de reconstruir sua prática.

As colaboradoras, ao relatarem sobre a sua formação, incentivos, situações e experiências vividas, trazem à tona nas lembranças episódios sobre a graduação no curso de Pedagogia na Plataforma Freire. As narrativas representam o singular. Questão que pode ser pertinente quando se trata da formação docente e do ressignificar da história de sujeitos que podem, por meio de suas narrativas, refazer seus percursos, apresentar possibilidades de repensar a sua prática e rever trajetórias: “[...] *as crianças passam o período da aula todo sem tomar água que ELA NÃO DEIXA sair para o bebedouro... alegam as professoras que isso é ‘controle de classe’ ...ninguém denunciou tais professoras*” (ELLEN WHITE, 2021).

Desse modo, a preservação da memória é absolutamente fundamental para fortalecer a sensação de pertencimento de uma sociedade e a identidade de um povo com sua comunidade, seu município, seu estado, seu país. É também essencial para que todos aprendam com os erros do passado e lutem para impedir que sejam repetidos. Mais que isso, para que encontrem caminhos alternativos que garantam mais justiça social, igualdade de direitos, democracia e liberdade, em busca de uma transformação social. E no caso do nosso estudo, uma mudança significativa na educação: “[...] *Fomos descobrir que elas (as professoras), agiam na sala de aula com severidade e ATÉ MAUS TRATOS... beliscões... puxões de orelha...as professoras diziam: - ‘Cala a boca aí! Fica bem quieto’!!!*” (ELLEN WHITE, 2021).

Apesar dos diferentes conceitos atribuídos ao termo *memória*, o que importa no presente trabalho é que é através dela que as egressas vão estabelecendo determinadas ligações, que as levam ao aprendizado. E o fato de possuir memórias é que faz o ser humano progredir. Para Pomian (2000, p. 507): “Toda a memória é em primeiro lugar uma faculdade de conservar os vestígios do que pertence já em si a uma época passada”. O ser humano, através de criações exteriores, pode permitir que suas memórias não se percam, e que assim elas perdurem além da sua própria existência: “[...] *Os alunos tinham tanto medo da professora... que até xixi faziam nas roupas... ELA NEM DEIXAVA os alunos ir ao banheiro quando precisava...*” (ELLEN WHITE, 2021).

Reconhece, também, a importância de se reconstruir uma situação, de se registrar os comportamentos apreendidos, pois, ao não permitir que eles se percam, torna-se possível que eles sejam aprimorados: “[...] *É tão importante a gente saber lidar com a DIVERSIDADE EM SALA de aula...que me traz um pouco de “desespero”...porque sabemos do nosso papel...do nosso objetivo em sala de aula... e às vezes não conseguimos... porque o próprio ‘sistema’... de certa forma... traz uma certa falta de conexão...*” (MARIA MONTESSORI, 2021).

A memória é ferramenta essencial na construção do progresso e da evolução. Não somente a memória por si só, mas a capacidade que há no ser humano de transmiti-la.

Na prática, essa arte da memória é uma arte da linguagem: ensina a conservar as narrativas e permite, pois, a um indivíduo tornar-se o depositário das recordações daqueles a quem nunca conheceu porque morreram muito antes do seu nascimento, e por sua vez transmitir estas recordações aos seus descendentes. (POMIAN, 2000, p. 509).

As narrativas de si, mais uma vez, torna possível que as egressas realizem o processo de formação da memória coletiva, da memória social, memória essa que as impulsiona a não permanecerem estáticas, mas sim repensar o conhecimento. A memória humana é também dispositivo de comunicação, interação e autorregulação: “[...] *os alunos contam que quando a professora aparece BÊBADA na escola, ‘ela finge que ensina e a gente finge que aprende’...*” (ELLEN WHITE, 2021).

Desse modo, pesquisadores/as vêm desenvolvendo estudos e práticas de formação, através da investigação narrativa e autobiográfica, voltadas para discussões sobre processos de constituição da (auto) reflexividade. A educação se caracteriza como uma narratividade intersubjetiva, e diante disso, é preciso contribuir para a formação de um novo sujeito, que interage, age, modifica o meio em que está inserido e amplia seu universo de leituras e significações. Entendemos pois, através da fala de Magda Soares (2021), que as colaboradoras têm consciência de que precisam preservar e valorizar sua formação, assim como dar continuidade a esse processo de formação em exercício: “[...] *nos proporcionou aprimoramento em nossos conhecimentos, em nosso trabalho...*”

Um ponto importante por parte das colaboradoras é reconhecer a importância da formação, e que seu modo de vida reflete na vivência dos alunos que, por sua vez, reflete na da comunidade e na sociedade em geral: “[...] *a pedagogia veio para ‘abranger’ e aí ingressei na área.. a partir do momento que comecei o curso, passei a sentir ‘GOSTO’ PELA SALA de*

aula... porque até aquele momento eu não tinha, não tinha aquela formação...”. (MAGDA SOARES, 2021).

É Através da formação em exercício que o/a professor/a terá condições de responder às demandas relacionadas ao aprendizado do aluno e integrar os conhecimentos diversos, tendo em vista as propostas de ensino. A nosso ver, a narrativa das professoras, baseadas em suas vivências, constitui-se num passo importantíssimo para a valorização da trajetória de formação pela qual a turma passou durante o período da graduação em Pedagogia: “[...] *comecei fazendo o curso de Biologia até o terceiro semestre e desisti porque NÃO estava gostando... aí fiz minha matrícula em pedagogia... e comecei A SENTIR ‘GOSTO’ pelo curso..*” (MAGDA SOARES, 2021).

É o caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências: “[...] *de acordo com o desenvolvimento... daí a gente foi ‘pegando’ a prática... daí até então... até este momento eu estou em sala de aula... já fiz muitas conquistas até aqui, graças a Deus.*” (MAGDA SOARES, 2021).

Benjamin (1993) afirma que memórias é, sobretudo, experiência vivida. Além da simples lembrança, a memória constitui uma viagem no tempo, e narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas, quer da vida pública ou da vida privada: “[...] *e TENHO também um curso em Alfabetização e Letramento... e outros diversos com carga horária menor, mas dentro da área em que trabalho... além de meu Curso de Pedagogia... que veio para ‘coroar’ minha FORMAÇÃO!!*” (ELLEN WHITE, 2021).

Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano, que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas. Ao relacionar os componentes descritos com a formação de professores, tem-se elementos contundentes que configuram o professor como um narrador, um sujeito ativo da sua própria história de vida e de formação.

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e

político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 1992, p. 441).

A formação do professor tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelos problemas dentro da Educação: “ [...] *a gente PRECISA ter a formação adequada para se trabalhar... e SEM a continuidade do estudo... não dá não é!? Principalmente para nós profissionais em sala de aula...*” (ELLEN WHITE, 2021).

Mesmo diante das diversas mudanças ocorridas dentro da escola, a temática da formação deixa uma grande lacuna, uma vez que há, ainda, grandes dificuldades sem se pôr em prática concepções e modelos inovadores. Dessa forma, as colaboradoras têm consciência de que o Curso de Graduação em Pedagogia “somou” com a “carga” de conhecimentos já adquirida, conforme as narrativas, partindo da história que já possuem, da vivência e de suas experiências em sala de aula, as professoras têm consciência da apreensão de algo novo, diferenciado, principalmente, ao incorporar novos aspectos educacionais para suas práticas pedagógicas, é o que diz Ellen White (2021): “[...] *esse curso que fiz em Pedagogia veio “SOMAR”...enriquecer nossos conhecimentos...*”

Ao tratar da formação de professores/as, identificamos contextos que abarcam conhecimentos, investigação e propostas teóricas, como ilustra García (1999). Para estudar esses contextos, é exigido do docente-pesquisador um trabalho de artesão, ou seja, é preciso direcionar olhares e ações emergentes que atendam realidades diversas, ultrapassando perspectivas aprisionadas que anteveem o objeto de estudo, reduzindo a sua complexidade, para assim sobressair uma formação que atenda às necessidades de um contexto dinâmico, tal como foi orientado em sala de aula: “[...] *eu lembro da fala de uma de nossas professoras... que disse ser importante nos ‘embasar’ nos teóricos...*” (ELLEN WHITE, 2021).

Portanto, numa investigação, articula-se à necessidade de vincular a fundamentação teórico-metodológica adquirida na academia, no Programa de Iniciação Científica, nas experiências dos estágios extracurriculares, entre outros: “[...] *os embasamentos teóricos... que tivemos oportunidade de ler e estudar em sala de aula..*”. Percebemos nesta fala de Ellen White (2021), o ‘cuidado’ do/a professor/a em sala de aula no desvelamento do sentido de ser docente de um grupo de professores/as que são, ao mesmo tempo, estudantes do PARFOR e profissionais atuantes como professores/as da Educação Básica.

Por conseguinte, Gatti (2008), em seu estudo, revela a formação dos docentes em exercício como um direito do professorado, integrante de sua carreira e de política de valorização do magistério: “[...] *aqui no meu município...na época que me formei... só tinha*

Magistério e Formação Geral...me formei em magistério porque minhas amigas todas diziam: - 'Faça magistério, porque é bom'!!' (MAGDA SOARES, 2021).

No que tange aos profissionais da educação, há consenso no sentido de que a educação básica requer o exercício de profissionais bem formados, remunerados condignamente e com adequadas condições de trabalho. Portanto, é dever do Estado e dos governos a definição e a implementação de uma política de valorização dos profissionais de educação que leve em conta o tripé: formação inicial articulada à formação em exercício, condições salariais condignas e planos de carreira. Vemos a fala de Martha Medeiros (2021): “[...] *mas o/a PROFESSOR/a muitas vezes deixa de ser VISTO... ele só “tá” sendo “cobrado”...pra que ele entenda o lado do aluno...pra que ele entenda o lado da família do aluno... mas ele nunca “ tá” sendo entendido!!...*”

A despeito de outras questões, vemos três aspectos quando se discute a formação de professores: o *institucional*, o *pedagógico* e o *ético-político*. Diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e a insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente;

pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania. (SEVERINO, 2004).

E, nesse aspecto precisamos ratificar a assertiva de Freire,

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.
(FREIRE, 2003 p.54)

Convém explicitar que, ao discutir sobre formação de professores, é preciso pensar na formação inicial e na formação em exercício. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação em exercício e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Consoante a isto, a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do/a professor/a.

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 1992, p. 441).

A formação em exercício do/a professor/a tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelos problemas dentro da Educação. Mesmo diante das diversas mudanças ocorridas dentro da escola, a temática da formação deixa uma grande lacuna, uma vez que há, ainda, grandes dificuldades, sem pôr em prática concepções e modelos inovadores.

Nesses termos, Ana Teberosky (2021) fala sobre sua formação em exercício e por conseguinte, temos que analisar sua fala com base em sua história de vida e docência, já que seu depoimento está ancorado nas suas perspectivas profissionais e possíveis mudanças. É perceptível que situações como a visita de uma professora à sua sala de aula e o recebimento do certificado de graduação refletem a ampliação de seus conhecimentos nas dimensões social, econômica, política e, principalmente, no cotidiano de sala de aula quando ela confessa: “[...] *no momento que eu coloquei a roupa para ir receber o certificado, fazer a colação de grau, eu pensei:- Nossa!! Sou eu mesma que estou concluindo?... ((risos))...eu nem pensava que eu fosse chegar a fazer isso...e eu CONSEGUI!!* Com isso, torna-se possível identificar em seu relato a metarreflexão do ato de dizer de si para si mesma em relação à formação em exercício: “[...] *Ah! Se eu fosse estudar hoje novamente... fazer tudo... eu já ia fazer de forma diferente... ia fazer melhor do que eu fiz na época...*”

Tal qual a memória, pode-se dizer que a educação é um instrumento de extrema relevância para a humanidade no processo de construção do conhecimento e tem como alvo, o pleno desenvolvimento do indivíduo, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Desta forma, o processo ensino e aprendizagem é concebido como um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino e aprendizagem. Assim, nas entrevistas com as colaboradoras, temos como principal função retratar as experiências vivenciadas pelas depoentes, permitindo que elas retomem a sua vivência de forma retrospectiva. Posto isto, muitas vezes, durante as entrevistas, acontecia a liberação de pensamentos reprimidos, que chegam à entrevistadora em tom de confiança, como no relato de Ellen White : “[...] *Não me*

arrependi...apesar de que meu filho estava ainda pequeno... e eu estava grávida de minha filha...”

A partir da fala Ellen White (2021), percebemos o desejo que esta sempre teve de ingressar no âmbito de uma universidade, de conquistar uma formação, traçando um objetivo de vida, encarando-o como objeto desejado, onde já imaginava viver novas emoções até então desconhecidas na prática - violada apenas pela imaginação, quer dizer, consumida pela vontade, pelo desejo de mudar de vida, de sentir outras vivências, de saber outros saberes.

Desta vontade de concretizar essa imaginação, Ellen White (2021), veio com a intencionalidade de se esforçar constantemente para ingressar num *lócus* que projetava dia após dia como meta a ser conquistada: “[...] *na verdade eu não queria fazer o curso de pedagogia... minha vontade sempre foi de fazer o curso de Letras... porém como eu teria que me deslocar para a sede em Jacobina... como esse curso era ‘no quintal de minha casa’... ((risos))...eu preferir fazer aqui mesmo em minha cidade...”*

Pelas falas, percebemos que esse percurso se constituiu em itinerância árdua, pois diversas pedras cruzaram seu caminho, ou seja, as dificuldades impostas por um sistema capitalista excludente, do qual o sujeito ou se exime ou enfrenta esse “mar de desigualdades”. Optando, então, em enfrentar as amarras de uma sociedade dominante e desigual que coloca obstáculos a quem não teve condições privilegiadas de usufruir dessa condição social. O encontro com esse mundo, antes idealizado, toma consistência no momento em que ela ingressa no esperado e desejado campo formativo.

Para tanto, é importante que o Estado exerça suas responsabilidades constitucionais de garantir as condições de trabalho dos profissionais que atuam na escola pública. Assegurar aos professores de um patamar mínimo para sua remuneração como profissional de educação no campo da política educacional. Com esta medida, ingressa-se no debate social sobre o magistério, com amplas possibilidades de superar a imagem do/a professor/a como sacerdote e passar a encará-lo/a como um profissional, com responsabilidades, direitos e deveres definidos nos planos legal e institucional, tendo aprovação das leis nos processos de construção dos planos de carreira nos estados e municípios. Visualizamos a insatisfação na fala de Martha Medeiros: “[...] *o/a professor/a na verdade ele/ela “tá se virando” com o que tem...a verdade é essa!!... e eu não vejo muito apoio...e quando eu falo em apoio...não “tô” falando só da questão tecnológica...de equipamentos não!...eu “tô” falando de apoio no sentido de tudo...de formação...apoio psicológico...”*

Compreender os saberes do/a professor/a como saberes que têm como objeto de sua atuação nos seres humanos e, ainda, percebê-lo/a como um sujeito oriundo de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, da cultura que provém dos seus pares, dos cursos de formação em exercício. Reconhece-se que se constitui como um sujeito plural, heterogêneo, que é temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado e situado.

Para Antunes (2001),

Não é possível estimular e desenvolver nos alunos competências, sem uma mudança expressiva na atuação docente. Cabe, então, ao professor uma educação permanente, que o conduza na apropriação de muitas competências a serem usadas e enriquecidas por estudos, pesquisas, leituras, cursos, porém a mais infalível e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário. (ANTUNES, 2001, p.78).

A formação em exercício deve refletir o compromisso social e ético dos professores em relação à educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural. Augusto Cury (2021) fala que: “ [...] e acima de tudo o professor tem que trabalhar a questão do RESPEITO... as pessoas são diferentes no cabelo... na cor... na forma de pensar...até mesmo na forma de se vestir...enfim... NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM..” Isso se traduz em uma educação voltada para o posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático do sujeito, em relação aos valores socioculturais prevalentes na sociedade e seus múltiplos contextos.

Para o/a professor/a, administrar a sua formação em exercício significa adquirir habilidades e desenvolver competências, como:

Saber explicitar as próprias práticas: estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158)

É preciso entender a própria prática, seu percurso em formação, compartilhando-os, a fim de procurar entender o passado, que vivifica o presente, possibilitando constantes construções e reconstruções, que visam a uma aproximação cada vez maior com o que aconteceu.

O passado é visto, pois, como inacabado, aberto a novas interpretações. O presente, como momento da reflexão, e o futuro, como horizonte de expectativas. Os vestígios, as marcas do passado estão mortos e mudos, se não formos capazes de tratá-los como tradições, como formas de transmissão mediatizadoras graças às quais o passado se dedica outra vez a vivificar o presente. (RICOUER, 2009, p. 68).

Deste modo, o/a professor/a, ao produzir sua narrativa –seja escrita, seja por um depoimento que será textualizado –, produz sentidos para as experiências vividas no passado, reflete sobre elas e toma consciência de si, de sua identidade profissional: “ [...] *É fundamental ter paciência com nossos alunos... ensinando eles a lidar um com o outro... a fim de termos uma sociedade futura melhor... muitos de nossos alunos saem das escolas frustrados...porque em algum momento tiveram algum trauma...*” (ELLEN WHITE, (2021).

Dessa forma, o compartilhamento dessas narrativas não só possibilita novas reinterpretações ao vivido, como também é uma forma de reconstrução de uma história do ensino –no caso, do ensino de educação básica –num determinado tempo e espaço. Durante as narrativas, é interessante a possibilidade de comparar as diferentes versões das entrevistadas sobre o passado e os processos de aprendizagem vinculados ao curso de pedagogia pelo PARFOR. Através das narrativas e da autobiografia, as depoentes revelam os sentidos dados às trajetórias de formação, a forma como o curso contribuiu para a ampliação das aprendizagens, fomentando, assim, a elaboração de outros e novos significados em torno da educação básica, via articulação entre teoria e prática.

Fiquei muito feliz e emocionada ao ouvir Augusto Cury falar sobre o seu processo formativo no PARFOR: “[...] *eu era muito ignorante, ‘bruta’, mesmo... eu aprendi a conviver com as pessoas... a minha prática pedagógica na escola eu mudei muito...pense COMO EU MUDEI!!*”. O mundo desconhecido e imaginado toma forma e essência quando a depoente passa a ser estudante da PARFOR, quando ali, teve a oportunidade de aprimorar a formação apreendendo a pesquisa como eixo fecundo do ofício de ser docente. Acreditamos, também, que foi aí, nesse momento, que afloram outros desejos diante de possibilidades postas pela academia, provocando o envolvimento com a instituição e com a formação, tomando a decisão de ser um ser humano consciente da necessidade de mudanças, de ser mais atuante e autônomo. É aí que testemunhamos que a educação transforma pessoas.

É no aprendizado em mundos relacionais que se abrem caminhos para outras perspectivas no sentido de adentrar o projeto de vida e de formação. Desse modo, percebemos, através da fala de Augusto Cury, que a sua formação construída ao longo de quatro anos

favoreceu o desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos e saberes, além de proporcionar nesse percurso a construção do projeto pessoal e profissional, como linguagem que enxerga o outro, sente o outro, entende o outro, assume responsabilidades com o público, e põe em ênfase as experiências de uma professoras-estudante do PARFOR.

Assim, da mesma forma que a narrativa e a autobiografia possibilitam novas reinterpretações do vivido, assim também, a memória deve ser entendida, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes: “ [...] *na verdade o curso de pedagogia foi uma experiência que parece que eu nasci de novo...quando eu comecei eu fiquei um pouco assustada porque há muito tempo eu já era professora, mas tudo era novo pra mim...*” (AUGUSTO CURY, 2021).

Dessa forma, no coração da linguagem, junto com uma destilação de essências, está o gesto de comunicabilidade delas (BENJAMIN, 2012), de usar o arcabouço do comum (signos compartilhados por outros) justamente para tornar comum (comunicar a outros). E pela repetição e continuação desse gesto, substratos se acumulam, sobrepõem-se, implicam-se mutuamente de modo a formar uma colcha de retalhos que, de uma perspectiva generalizante, conhecemos como “cultura”. Ocorrem por incontáveis meios os modos de produção, reprodução e apreensão dessas construções de saber e de ser, dessas técnicas que se estendem de um passado remoto até nossos dias.

É grande a dificuldade enfrentada pelos/as professores/as para colocar em prática o que eles/as aprendem – concepções e modelos inovadores. Muitas vezes, as escolas ignoram suas experiências, suas realidades sócio-histórico-culturais e se utilizam de um academicismo excessivo que não retrata a escola real, tal qual nos revela as reminiscências de Maria Montessori: “[...] *que às vezes a gente até entendia que não estava contribuindo para o desenvolvimento dos alunos... mas a gente NÃO tinha autonomia para agir...a pedagogia trouxe ‘pra’ mim... direção para seguir de forma ‘correta’...*”

O/A professor/a é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do/a professor/a é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor/a é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social: “[...]...*porque eu percebi que esse curso ‘abriu’ nossa*

mente para entender coisas que a gente nem acreditava que existia...pelo fato da gente estar trabalhando com educação infantil... nos mostrou a forma com a gente estava atuando em sala de aula... ”. (MARIA MONTESSORI, 2021).

Neste sentido, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta (2010), é um processo pela qual os seres humanos são inseridos na sociedade.

Nas últimas décadas do século XX, um conjunto de movimentos sociais se mobilizou em prol de uma educação voltada para a transformação social. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 2010). Aliado a isso, também se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões pessoal, histórica, política e social. A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar a antiga orientação *in verbis*:

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

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

Observa-se que a LDB adotou os termos *formação de profissionais da educação* e *formação de docentes*, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado.

Assim, contemplamos o contexto de implementação do PARFOR com as contribuições, objetivos, dificuldades e propostas alcançadas e voltadas para os sentidos de docência que as professoras-estudantes desenvolveram na graduação, através de suas experiências em sala de aula, como possibilidade de (re)construir o sentido de ser professor/a, enfatizando as experiências das professoras em exercício, assim como as dificuldades no contexto da prática.

No contexto formativo, percebemos a valorização do eixo *formação* e a necessidade de pensar o Ser como ator de direitos, de posicionamentos, de desejos e de interesses, que partem

de uma realidade em movimento: “[...] *Hoje... sou professora efetiva do município e meus conhecimentos foi devido à pedagogia... daí já me despertou a fazer uma pós em Psicopedagogia e é o nosso caminho... NÃO parar de estudar...*”(MAGDA SOARES, 2021).

Em 2002, O Conselho Nacional de Educação, CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na redação, percebe-se também a articulação entre os termos formação e profissional ou ainda exercício profissional, como, por exemplo, o artigo 9º:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria (CNE, 2002).

Em 30 de janeiro de 2009, é publicado no Diário Oficial da União (DOU) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Voltada para essa modalidade da educação, destaca-se no documento a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, assim como a formação em exercício, entendida como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2009). Assim, os termos formação e profissionalização em alguns momentos são sinônimos, em outros são complementares: “[...] *foi muito produtivo o curso... foi bom demais!! Ótimos/as professores (as)... adquirimos muitos conhecimentos... e com as práticas em sala de aula eu passei a gostar mesmo de dar aulas...!*” (MAGDA SOARES, 2021).

No mesmo ano, a Lei n. 12.014, de 6 de agosto alterou o artigo 61 da LDB, com a finalidade de distinguir as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação:

[...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009a).

Entre os princípios nacionais da educação está a valorização do profissional da educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010:

§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010).

Percebe-se que a legislação está voltada para a formação básica do/a professor/a, porém, o presente artigo ocupa-se da formação na sua dimensão global. É certo que o profissional para exercer o papel de professor/a deverá, de acordo com a legislação vigente no Brasil, capacitar-se para exercer suas atividades de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Além disso, manter-se constantemente atualizado e dispor de tempo para elaborar de forma mais detalhada seus materiais de trabalho, assim como planejar o trabalho pedagógico. Através da fala de Martha Medeiros (2021), compreendemos que as estudantes-professoras do PARFOR são atrizes constituídas de uma vida cotidiana, interpretadas pelas escolhas feitas por elas. Desse modo, a formação, autoformação, heteroformação, relação, implicação, influência, cotidiano e cultura ressaltam os sentidos de docência: “[...] Hoje... eu vejo que foi realmente necessário tudo que a gente passou...foi DOLOROSO... mas valeu muito a pena.”

É importante enfatizar diante do vivido, o cotidiano de professoras que estão em processo de formação em contextos diferentes, que assumem o papel de estudantes e são professoras da educação básica, considerando que a escola se constitui para o profissional docente em um *lócus* de formação, assim como a academia assume o processo de qualificação com vista à melhoria na qualidade da Educação.

Merece ser ressaltado, ainda, a relação entre profissão, profissionalização e profissionalidade, e a vinculação com a valorização do/a profissional, e que foi sintetizado por Vieira (2009) ao afirmar que profissão refere-se à

[...] atividade exercida no mundo do trabalho e reconhecida institucionalmente. O profissional da educação se ocupa da educação escolarizada e preenche os requisitos de formação e dedicação à tarefa educativa sistematizada. No serviço público, o pré-requisito para o ingresso na profissão é a aprovação em concurso público. A profissionalização resulta de um conjunto de condições indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho. Profissionalização significa superação da ideia de “missão”, de continuidade das atribuições da família, como no conceito de

‘tia’, contestado por Paulo Freire. Significa, também, o contraponto ao ‘apoliticismo’, à construção cultural de que o educador tem compromisso com os eventuais mandatários, não com o Estado e a sociedade, e, portanto, não pode contrariar os detentores do poder. (VIEIRA, 2009, p. 327-328)

Outro conceito que identifica o profissional de educação é o de profissionalidade. Ele expressa, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade. Não se limita às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural: “[...]quando eu penso no meu curso de graduação...naquele momento às vezes me dava vontade de desistir...não vou mentir não!! Porque era muito cansativo... muitooo desgastante... mas hoje...analisando toda a situação... eu vejo que foi muito válido...” (MARTHA MEDEIROS, 2021).

Para Libanio (2001), o professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo: “[...]foi um momento de muita aprendizagem... aprendi muito no curso de pedagogia... me deu uma boa base, uma boa formação...” (MARTHA MEDEIROS, 2021).

A formação docente aponta as narrativas como (auto)formadoras, elas não podem ficar circunscritas apenas ao narrador e ao pesquisador; elas precisam ser compartilhadas com os pares. Por meio da narrativa de vida, assim como postula Bertaux (2010), podemos apreender as condições de produção de saberes dos professores,

A narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração de saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Isso significa orientar as narrativas de vida através da forma que nós propusemos chamar de “narrativas de práticas”. (BERTAUX, 2010, p. 29).

Portanto, para poder ensinar, o/a professor/a precisa estar imbuído/a do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação. Nesse processo formativo, utilizamos a analisibilidade como estratégia de articulação da descrição dos sentidos de docência das professoras num processo de análise, transitando entre histórias de vida e de formação, aprendendo no instituinte as relações entre

professoras-estudantes e seus contextos de vivências. Isso fica evidenciado na fala de Ana Teberosky (2021): “[...] *Hoje eu já não me sinto assim porque eu acredito no meu trabalho, sempre faço algo diferente... então assim... hoje eu me sinto uma professora capaz.*”

Dar movimento a esses processos é possibilitar a apreensão dos sentidos de docência, compreendendo a ressonância das suas experiências de vida, a afetação de cada ambiente na formação dessas, percebendo as distinções na relação com seu cotidiano, tendo em vista que as marcas da formação inferem de maneira provocativa no Ser que está em processo de aprendizagem, de reaprendizagem e desaprendizagem, ou seja, de transformação.

Mais que isso, segundo Libanio (2001), é um investimento pessoal de busca de conhecimento:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...], é participar do processo construtivo da sociedade [...], na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBANIO, 2001, p. 13-14)

Dessa forma, inferimos pelas falas das colaboradoras que quando estavam na sala de aula, na escola, compreendiam que ensinar exige preparação e qualificação, que beneficiam não somente a elas, mas principalmente aos seus alunos/as, pois os conhecimentos que antes eram sistematizados pela ordem espontânea de selecionar os livros, os textos, com base no que tinham na sua formação inicial, agora são trabalhados com base em uma prática consciente.

A pesquisa empírica nos permite dialogar com as participantes e por isso falam naturalmente da pessoa que são, do estudante que aprende e também ensina, e do/a professor/a que está aberto a novos aprendizados, a maneiras diferentes de ver sua sala de aula num processo de ser estudante e de compreender a importância desse processo na (re)construção da prática do/a professor/a. Nesses termos, Maria Montessori (2021) diz que: “[...] *o curso de Pedagogia através da Plataforma Freire nos proporcionou aprimoramento em nossos conhecimentos... em nosso trabalho... e ‘pra’ mim foi um curso que nos trouxe uma realidade completamente diferente de nossa realidade...de nossa prática diária...*”

Admite, ainda, entender o que acontece no dia a dia do outro quando a subjetividade passa a ser vista como elo entre mundos, contextos, grupos, pois o ser atravessa na história do outro ser, em um emaranhado de convicções, de ideias, de entendimentos. A riqueza de detalhes é apreendida a partir do campo empírico, relacionado com as teorias que embasam,

cientificamente, a verossimilhança do que o campo expressa, sem medir o que é apresentado, mas revelá-lo exatamente como se manifesta, é o que percebemos na fala de Ana Teberosky (2021): “[...] *depois de minha graduação eu sou uma professora que gosto muito de ‘buscar assim... algo diferente’ ... eu leio muito e vejo várias reportagens, às vezes eu assisto alguma reportagem sobre educação e eu percebo que estou andando no caminho certo...*”

É preciso conceber a formação em exercício na lógica do desenvolvimento profissional dos/as professores/as e do desenvolvimento organizacional das escolas. É necessário situar a formação permanente no sentido de uma maior profissionalização do/a professor/a, o que passa pela problematização do trabalho, considerando o contexto sociocultural em que se insere. A maneira como o/a professor/a ensina está diretamente relacionado com aquilo que ele é como pessoa quando exerce o ensino. Segundo as narrativas das colaboradoras, sobre a busca do conhecimento dos saberes apreendidos no curso, procuramos saber como se sentiam em sala de aula antes da graduação. Dentre tantas narrativas, destacamos algumas:

“[...] Sempre pensei em fazer um curso de pedagogia antes de ser mãe...((risos))...eu percebi que esse curso ‘abriu’ nossa mente para entender coisas que a gente nem acreditava que existia...pelo fato da gente estar trabalhando com educação infantil... nos mostrou a forma como a gente estava atuando em sala de aula... nosso trabalho...as ‘falhas’ que a gente poderia não deixar acontecer... mas a gente tinha que fazer por uma questão de roteiro de trabalho...que era proposto pra gente seguir... e às vezes a gente até entendia que não estava contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, mas a gente não tinha autonomia para agir...a pedagogia trouxe para mim direção para seguir de forma ‘correta’... para contribuir na formação dos meus alunos em relação ao desenvolvimentos deles...” (MARIA MONTESSORI, 2021).

“[...] apesar de termos passados por muitas dificuldades, início de greve no início do curso... passamos por muitas dificuldade: dona de casa com filhos para cuidar...já trabalhava em sala de aula...mas graças a Deus que veio muitas conquistas...foi muito produtivo o curso... foi bom demais!! Ótimos professores(as)...adquirimos muitos conhecimentos... e com as práticas em sala de aula eu passei a gostar mesmo de dar aulas! Hoje... sou professora efetiva do município e meus conhecimentos foi devido à pedagogia... inclusive já fiz pós em psicopedagogia e é o nosso caminho... não parar de estudar...” (MAGDA SOARES, 2021).

“ [...] Ahhhh!! Eu queria voltar tudo de novo...tem dia que vem aquela lembrança... hoje, eu tenho saudades... naquela época eu reclamava... e hoje... tenho saudades até de minhas aulas do dia de sábado ... ((risos)) trabalhava a semana toda e no sábado estudava até cinco horas da tarde... eu queria voltar tudo de novo...aquelas aulas de campo que a gente fazia... aquela correria que a gente tinha no dia-a-dia. ... se eu pudesse voltaria tudo de novo...” (AUGUSTO CURY, 2021).

Sabedores somos de que conhecimento são lembranças, testemunhos de indivíduos presentes sob uma forma material e sensível, carregado por sua natureza, de significados e características próprias, que permitirá entender como seus componentes desencadeiam e proporcionam aos sujeitos a problematização, a revelação, a compreensão e o processo de reflexão sobre a prática docente através de diferentes técnicas e instrumentos para potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

Como sinaliza Perrenoud (1996), ao propor a utilização do conceito de competência, é preciso acreditar numa proposta consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor. Faz-se necessário, assim, relativizar o papel dos saberes discutindo as várias facetas do problema, tais como a relação entre saberes sábios e científicos, saberes científicos e saberes da experiência (mostrando que eles não são opostos, mas que o saber científico pesquisa e busca objetos na experiência). "A verdadeira distinção é entre saberes sábios e saberes do senso comum. Tanto um como o outro se enraízam na experiência humana, mas de forma diferente." (PERRENOUD, 1996, p. 142).

A formação em exercício é entendida como importante elemento de mudança das práticas pedagógicas. Mais importante do que formar é formar-se. Todo o conhecimento é autoconhecimento e toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. A necessidade de continuidade de quem já é professor/a é criada a partir da responsabilidade pela difusão do saber socialmente constituído, da evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e de aprender, do fracasso escolar expresso nos índices de repetência e evasão dos alunos e das reformas empreendidas no sistema e nos currículos.

Os saberes profissionais dos professores referem-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer, isso está associado à docência e é mais numeroso e popular, no Brasil, que qualquer outro dos grupos estudados. Perrenoud (2007) define profissionalização sob dois pontos de vista. O primeiro denominado estático como sendo o grau em que um ofício manifesta as características de uma profissão; e o segundo seria um movimento dinâmico porque expressa o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão. Outra definição trazida por Nóvoa (1992) complementa a intenção que se busca por meio desse texto: "A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia (NÓVOA, 1992, p. 23).

Nesse processo de aprendizagem, ao fazer uso da escuta sensível, foi possível chegar à totalidade dos fatos, pois as interlocutoras expressam não somente suas conquistas, mas também as dificuldades, as agruras e intempéries sofridas pela turma propiciando a nós conhecer o

processo vivido e podendo, a partir desta amplitude dos fatos, entender essa densidade que transcende o envolvimento deliberado do investigador como também do sujeito participante, na busca do conhecimento.

Provocada a implicar-se com o eixo formação e vida, Martha Medeiros (2021), defende seus posicionamentos acerca do vivido quando diz:

“[...] eu me lembro de uma...que a gente foi pra Jequitibá! Não lembro o nome do professor... sou péssima assim ‘pra’ nome... mas foi uma aula maaravilhosaaaa!! A gente aprendeu MUITO!!! A gente se divertiu MUITO!!! Porque acho que só em sair dali... daquela sala...acho que foi um dos momentos que mais me senti universitária... (risos)...”.

Estar no campo e abordar a vida cotidiana como fonte de entendimento, sabedoria e de conhecimento é saber que a prática exige toda uma postura que concentra a personalidade e as ideologias de quem está pesquisando, assim como o processo de se constituir ser humano, que precisa ser revisto e analisado de forma intrapessoal e interpessoal para virem a ser entendidos diante do real sentido de pesquisar, apreendendo o que é colocado nas relações de proximidade entre pesquisador e sujeito pesquisado. Vale destacar a fala de Martha Medeiros: *“[...] a gente se aproximou muito e se apoiava nesse período... buscava se apoiar... tivemos MOMENTOS MUITO DIFÍCEIS... NASCERAM gente... MORRERAM gente nesse período de graduação [...]outra colega que ‘PERDEU’ o marido nesse mesmo período...”*

As vozes que nos permitiram escutar confirmam-se numa importância particular de elevar a sua voz, de se manifestar no sentido de expor o que pensam, o que vivem e o que são, como uma forma de mostrar as experiências de vida do eu, que passou a ser visto como pessoa de direitos, de condições, de pertença, de uma sociedade:

“[...] o curso (PARFOR/Pedagogia) aconteceu no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães num bairro afastado do centro da cidade ...lembro como o prédio era distante do centro, a gente corria o risco de chegar lá e ter desencontros... era muito longe... e não tínhamos como voltar de imediato para casa...SENTIMOS UM CERTO AFASTAMENTO DA UNEB... dos outros alunos... por um bom tempo eu não me sentia universitária...o processo inicial para mim FOI DOLOROSO...” (MARTHA MEDEIROS, 2021).

Uma vez que são valorados/as e se sentem valorizados/as como produtores/as de conhecimentos e experiências que construíram ao longo da vivência de indivíduo e de professor/a, possibilitando construções e reconstruções da vida e da profissão. Martha Medeiros

deixa transparecer em sua voz, resquícios das angústias dos momentos vividos isso quando diz: “ [...] *teve uma colega que teve uma filha... ela levava ‘pra’ sala de aula para amamentar... e a gente apoiou ali de todas as formas tentando ajudar no que fosse possível...outra colega que ‘perdeu’ o marido nesse mesmo período... E FOI UM MOMENTO MUITO DIFÍCIL que abalou toda a turma ‘né!?’*”.

Torna-se claro que os vocábulos *formação* e *profissionalização* estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do/a professor/a. O/A professor/a é um/a profissional do sentido.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias. Mais uma vez, Martha Medeiros em sua fala revela que: “ [...] *e foi aí que SENTIMOS REALMENTE FAZER PARTE TAMBÉM DA UNIVERSIDADE...fomos também no Pontilhão... pra comunidade indígena... momentos de grande aprendizagem... as tradições que carregam... sobre os trabalhos que desenvolvem... suas crenças...*”.

O processo de constituição da identidade do/a professor/a e de desenvolvimento profissional é um processo longo, dinâmico, contínuo e complexo que articula múltiplos fatores e perpassa diversas questões que vão desde a sua experiência anterior à docência, seguindo para a formação em licenciatura, até tornar-se professor e estabelecer um processo contínuo de formação. Ainda Martha Medeiros com voz nostálgica e pesarosa, ressalta : “ [...] *acho que nossa turma foi uma das que TEVE UM MAIOR NÚMERO DE DESISTÊNCIA... justamente por TANTA COISA que passamos juntos(as)... a gente estava o tempo todo animando... e incentivando... ligando uns para os outros (as)... PARA DAR FORÇA UNS AOS OUTROS (AS)...*”.

Por fim, ao se identificar as características da formação docente por meio da legislação e teóricos; assim como identificar os aspectos relativos à profissionalização docente na contemporaneidade e caracterizar a relação existente entre a formação e a profissionalização docente, pode-se deduzir que a formação e a profissionalização docente constituem um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento.

3.4 CATEGORIA III- DESAFIOS VIVENCIADOS NO ENSINO REMOTO/ QUESTÕES TECNOLÓGICAS

Figura 10: Encontro com as colaboradoras da pesquisa: narrativas emergentes do campo.



Fonte: Arquivo da autora, junho 2021.

Com o advento da pandemia da COVID19 e com o isolamento social inesperado e ainda a urgente necessidade de reestruturar o planejamento pedagógico, surgem desafios e mudanças para os profissionais de educação. Cada professor em seus lares, conectado com seus colegas e a equipe pedagógica de sua escola segue se reinventando. Reinventando novas práticas e buscando, diariamente, novas formas e possibilidades de trabalho através de novas estratégias tecnológicas para as suas aulas. Queríamos saber de que forma as professoras colaboradoras estavam desenvolvendo estratégias para as grandes e diversas demandas do ensino remoto.

Foi nesse momento de incertezas e receios que realizamos um Grupo de Discussão (GD) com as professoras egressas, que narraram suas experiências no ensino remoto, o qual tornou-se num recurso bastante adequado para atingir os objetivos da construção de dados proposta nesse estudo. Nestes termos, procuramos examinar, por meio das narrativas no GD, as memórias de formação das egressas, como também, procuramos relacionar essas memórias ao redimensionamento das práticas docentes.

No primeiro momento, solicitamos a apresentação de cada uma das professoras colaboradoras, as quais informaram o município e a turma que lecionavam. Ana Teberosky falou: “Sou professora do 1º ano de educação infantil, há 28 anos com carga horária de 40h.” Augusto Cury se posicionou “Sou professora do 4º e 5º ano do ensino fundamental do município na minha cidade há 30 anos e trabalho os dois turnos.” Ellen White respondeu: “Sou professora do meu município com carga horária de 40h de trabalho, há 21 anos com Educação Infantil no 4º e 5º ano”. Martha Medeiros se apresentou: “sou professora desde 2008, do 4º ano do ensino fundamental I, trabalho os dois turnos... Magda Soares falou: “Sou professora do município em Educação Infantil no 1º e 2º ano há 12 anos ...e ainda, Maria Montessori, professora de outro município respondeu: “- Trabalho na Educação Infantil, com carga horária de 40h, há 22 anos com alunos do 4 ano. ”

Salientamos que foram elencadas algumas questões para dinamizar o tempo em favor das demandas das professoras, uma vez que algumas escolas já estavam para findar a última unidade do ano letivo de 2020 e iniciar o ano letivo de 2021. Esse encontro aconteceu no período do mês de junho a julho de 2021. Vale lembrar que o calendário escolar ficou “desconfigurado” por conta da pandemia do covid19.

O grupo de discussão consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. O GD aponta para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acreditamos que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

Toda pesquisa tem, em seu processo e em seus resultados, a subjetividade daquele que investiga. Não é, portanto, um processo isento, nem neutro e nem mecânico. É o que Becker (1984) chama de modelo artesanal de ciência, que se contrapõe a uma pretensão científica de reduzir a metodologia a questões puramente técnicas. Esse modelo não despreza o rigor científico. Ao contrário, utiliza-se de métodos variados e da costura de diversos tipos de pesquisa e materiais disponíveis e públicos. Becker (1984) conclui que

[...] se fizermos frente aos nossos problemas de método e de técnica com uma combinação de análise logicamente rigorosa e de compreensão sociológica da pesquisa como um empreendimento coletivo, talvez possamos finalmente criar uma ciência viável (BECKER, 1984, p. 46).

É com essa perspectiva de uma ciência viável, política e eticamente comprometida, que desenvolvemos o registro e a análise da experimentação teórico-metodológica do grupo de discussão. Seguimos o pressuposto de que o saber científico é uma das formas de explicar os fenômenos da vida e as ciências sociais objetivam compreender as relações dos sujeitos que compõem esses fenômenos. Os aportes científicos, situados a partir de um ponto de vista sobre a realidade, ajudam a entender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas.

É importante lembrar que quando a profissão docente é respeitada e os professores são apoiados, em sua aprendizagem profissional, é provável que aconteça uma melhora na qualidade dos processos educativos, tanto para os professores quanto para os alunos.

Neste contexto de muitas mudanças e diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica, etc. a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha uma certa urgência como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, os modos como desenvolvem as habilidades e competências.

Esta perspectiva de pesquisa pressupõe o reconhecimento do/a professor/a na condição de sujeito, capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela, orientando um processo de transformação consciente de si mesmo. Esse caminho permite também uma visão do método (auto)biográfico como experiência de formação.

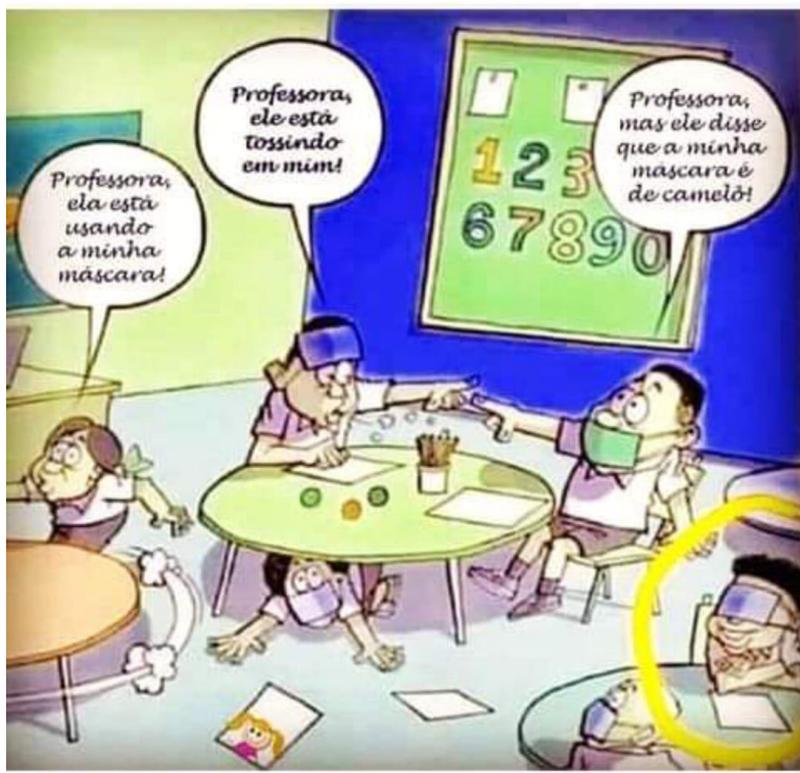
Para Bolívar (2001), a narrativa capta a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não podem ser expressos em definições, afirmações factuais ou proposições abstratas, tal como o raciocínio lógico formal. Na mesma perspectiva, Passeggi, Souza e Vicentin (2011) contribuem afirmando que:

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. (PASSEGGI, SOUZA E VICENTIN, 2011, p. 371)

O uso da Pesquisa Narrativa em educação se tornou um procedimento metodológico o qual possibilita trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito. Assim, a pessoa passa a ser vista não apenas como um objeto a ser investigado ou analisado, mas sim, o próprio processo da investigação. Para Bolívar (2002), o uso Pesquisa Narrativa em educação possibilita compreender o modo como os professores dão sentido ao seu trabalho e ao desenvolvimento de suas práticas, bem como ao contexto que estão inseridos.

Desta feita, analisamos como as professoras egressas têm lidado com as novas tecnologias da informação e comunicação e suas contribuições para o ensino remoto, como têm inserindo o planejamento e os conteúdos das aulas invertidas e o ensino híbrido nas práticas pedagógicas em tempos de Pandemia, bem como a difícil realidade dos/as professores/as em ter que se habituar ao “novo normal” das aulas no cotidiano de ensino remoto, salientando o papel do/a professor/a como um agente fundamental para dar continuidade as atividades pedagógicas fora do ambiente tradicional de sala de aula.

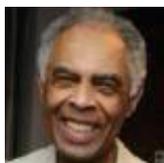
Figura 11: Sala de aula no *ensino híbrido*.



Fonte: <https://www.google.com/search?q=figuras+e+charges+sobre+o+ensino+remoto&sxsrf=>.
Acesso em: 12 de jul.2021.

Nesta oportunidade, ao término das apresentações, deu-se início ao GD com a projeção da música *Parabolicamará*, de Gilberto Gil, gravada em 1991, no disco de mesmo nome que, por sua vez, foi lançado em janeiro de 1992, buscando sua potencialidade de uso para o ensino de um fenômeno tão presente: a globalização. Tal disco traz na capa a imagem de um cesto com formato de antena. O título da música, segundo o próprio autor, faz a junção da parabólica, lembrando que, ainda, em 1991/1992, computadores e a internet não se apresentavam acessíveis às classes menos abastadas, a parabólica, todavia, estava presente mesmo nas regiões mais pobres do país. Com camará, forma reduzida como os jogadores de capoeira, luta-dança afro-brasileira, usam se chamar, camaradas, enquanto cantam e dançam.⁹

“Parabolicamará” de Gilberto Gil



Antes mundo era pequeno
 Porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena
 Do tamanho da antena
 Parabolicamará

Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

Antes longe era distante
 Perto só quando dava
 Quando muito ali defronte
 E o horizonte acabava
 Hoje lá trás dos montes
 dendê em casa camará

Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

⁹ Disponível em: <https://gilbertogil.com.br/producoes/detalhes/parabolicamara/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação

Pela onda luminosa
Leva o tempo de um raio
Tempo que levava Rosa
Pra aprumar o balaio
Quando sentia
Que o balaio ía escorregar

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

Esse tempo nunca passa
Não é de ontem nem de hoje
Mora no som da cabaça
Nem tá preso nem foge
No instante que tange o berimbau
Meu camará

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação

De avião o tempo de uma saudade

Esse tempo não tem rédea
Vem nas asas do vento
O momento da tragédia
Chico Ferreira e Bento
Só souberam na hora do destino
Apresentar

Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

Dialogamos sobre a música, a forma de se utilizar a tecnologia de forma pedagógica - o que está sendo feito mais do que nunca nesse momento pandêmico. A escolha dessa música em especial reside no fato do autor Gilberto Gil conseguir com maestria representar um fenômeno geográfico que hoje nos é tão comum: a globalização, em específico, as suas facetas do “encurtamento” das distâncias, da percepção do tempo sincopado e a intensificação do meio técnico-científico-informacional. Na primeira estrofe, ele cria duas oposições: entre “Antes” e “Hoje”, e entre “Mundo” e “Terra”. Ele vai tratando de como o mundo *era* pequeno e *hoje* é

grande por causa das questões tecnológicas. Gil escreveu esse texto antes do surgimento da internet, pois com ela, esse processo ficou muito mais rápido e intenso. Outro motivo da escolha dessa música foi para “mostrar” para as professoras colaboradoras e “fazer” entender que a tecnologia não é uma inimiga da escola, como diz Foucault, “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1999, p. 26), deste modo, o discurso é reflexo de uma prática social de um dado período, devendo jamais ser analisado de forma descontextualizada.

Todos esses avanços técnicos e tecnológicos ocorridos pós-década de 1980 e captados por Gil, como a difusão da parabólica, são reflexos dos avanços científicos materializados em técnicas (entendendo-se estas como qualquer ferramenta que modifique a forma de interação do ser humano com o meio) que alteram o modo como os sujeitos se comportam (SANTOS, 2008), fazendo com que o período atual, a globalização, se diferencie de todos os períodos anteriores.

Buscamos relacionar a música *Parabolicamará* com o tema tão atual, a globalização, que, conforme a segunda estrofe, retoma essa ideia: *antes*, “o horizonte acabava”; *hoje*, ele está “dentro de casa”. Pensar a educação na percepção das novas tecnologias e as potencialidades do ensino na conjuntura atual pandêmica é pensar na globalização que certamente contribuiu para que a epidemia de Covid-19 se espalhasse mais rapidamente da China para o mundo e assim se transformasse numa pandemia, pois milhões de pessoas se deslocavam, a trabalho ou a lazer, de um continente para o outro e depois de volta às suas cidades, todas as semanas. Por outro lado, as vacinas apresentadas contra o Coronavírus são compartilhadas entre os países com a mesma rapidez. Assim, percebemos em que aspectos a globalização tem consequências *positivas*, e em que aspectos apresenta resultados *negativos*.

Antes de socializar a questão para reflexão no grupo, foi projetado pequenos trechos sobre o ensino híbrido, pós-pandêmico e a sala de aula invertida. Falamos sobre o assunto, fazendo consignas de modo a promover o aprendizado e a reflexão, convidando as educadoras a repensarem a sua prática profissional, pensando na potencialidade do ensino na conjuntura atual do ensino remoto, uma vez que “[...] o professor se faz ao ensinar e o aluno ensina ao aprender.”(FREIRE, 1997 p. 25.)

Assim, conforme as narrativas das depoentes, há uma ausência/lacuna muito grande a respeito de apoio por parte de profissionais especializados na área de educação para dar suporte tecnológico, psicopedagogo psicológico e até mesmo da comunidade escolar. É importante lembrar que a aproximação entre teoria e prática nos mostra novos horizontes, os quais possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos educandos.

Dessa forma, de acordo com os depoimentos narrados, a cada semana surgem novos desafios para aprender a lidar com novas ferramentas tecnológicas para aproximar cada vez mais a casa das depoentes e a dos alunos à realidade da sala de aula:

Através da narrativa de Martha Medeiros, percebe-se a conscientização da importância das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, justamente por vivenciar os desafios, quando a escola adota o ensino remoto durante a quarentena. Percebe-se também que é preciso levar a inovação por meio da formação das professoras. Uma formação¹⁰ voltada para uma educação transformadora, que envolva a comunidade e os alunos com os aspectos sociais e econômicos, que permita sair da lógica das séries, das disciplinas, das aulas de 50 minutos. Que seja uma formação que utilize as metodologias necessárias para contribuir com as pessoas para que tracem suas estratégias e promovam as suas mudanças, levando para a comunidade as coisas que têm valor para a aprendizagem daquela comunidade, que ajudem a entender o que aquela comunidade precisa, construindo caminhos possíveis.

À vista disso, a narrativa construída pela egressa revela possibilidades de elaboração de outros e novos significados, em torno da articulação entre teoria e prática: “ [...] *mas eu acho que o que a gente mais aprende é lidar com as tecnologias!! A gente não vinha se preparando para isso... tive que ir aos ‘trancos e barrancos’...aprendendo sozinha... ‘na marra’... ((risos)).*”

É importante esclarecer que a teoria e a prática devem caminhar juntas e não serem consideradas uma consequência da outra. Pimentel (2014) salienta que é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas. Nesse sentido, Martha Medeiros com ar grave e voz circunspecta diz: “ [...] *A gente aprende também a se autoconhecer...e saber se controlar...porque são situações TÃO DIFÍCEIS QUE ENFRENTAMOS DIARIAMENTE que se não estivermos bem preparadas... a gente ‘sai do sério’.*”

As novas tecnologias refletem na educação como os docentes devem agir diante delas. Ensinar e aprender estão sendo desafios, há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa, as tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do/a professor/a, como relatou Ellen White, (2021): “ [...] *no ensino remoto...eu aprendi que os alunos são tão inteligentes na tecnologia...mais do que a gente pensou...eles sabem “mexer” mais do que a gente...muitos deles...*”.

¹⁰ Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 12 de set. 2021.

Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os/as alunos/as, a orientar atividades, de forma mediadora, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos/as ou separados/as, em aulas assíncronas (virtual) ou síncronas (presencial).

Como afirma Moran (1994), um dos efeitos desse cenário tecnológico é uma nova dimensão na área do conhecimento. O uso das novas tecnologias a serviço da educação permite que uma quantidade cada vez maior de pessoas tenha acesso a informações em uma velocidade quase momentânea: “ [...] apesar de ser considerados de família pobre...porque é de escola municipal...mas...muitos deles...já nasceram no contexto tecnológico...” (ELLEN WHITE, 2021).

Moran (2009) ressalta ainda que, apesar de terem existido resistências institucionais, as tecnologias chegaram à escola e as pressões pelas mudanças são cada vez mais fortes. As tecnologias, tanto a internet como o computador, são meios de comunicação, informação e expressão, e os educadores devem observá-los como ferramentas, inclusive como formas de comunicação e interação entre docentes e discentes. É notória a preocupação na voz de Magda Soares, (2021) quando diz: “ [...] Teremos uma Jornada Pedagógica ‘pra’ gente pensar, lançar estratégias, vamos planejar para gente ver como é que vamos trabalhar novamente pra que esses alunos venham participar mais né?!”.

Dessa feita, Nóvoa (1995), um dos maiores especialistas mundiais em formação de professores, destaca que, um dos principais desafios presentes diz respeito às questões sobre as diversidades e a utilização de novas tecnologias no contexto escolar, inserindo todos os protagonistas do contexto escolar: “ [...] Porque agora vai depender muito dos pais dos alunos na verdade...porque os pais são responsáveis né?! Eles precisam mostrar mais interesse...” (MAGDA SOARES, 2021).

Desta forma, também deveriam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores o estudo de situações problema, práticas reais, assim, o que se aprende nos cursos de formação inicial de professores não seriam apenas estereótipos técnicos, mas o saber sobre porque certas ações são realizadas e quando se torna necessário mudar a estratégia (IMBERNÓN, 2011).

Sobre mudanças nas estratégias de ensino, as colaboradoras falam de suas experiências no ensino remoto no cotidiano atual. A esse respeito, observamos que as egressas consideram os diferentes estilos de aprendizagem, aplicando as abordagens e estratégias mais adequadas para cada caso. Percebe-se, também, que o grande aprendizado deste período está realmente nas diferenças de contexto entre alunos/as, professores/as e escolas. As desigualdades são

multidimensionais, o que faz com que sejam mais intensas para alguns alunos/as do que para outros, mesmo entre estudantes que frequentam a mesma escola e moram no mesmo bairro, uma vez que são determinadas por suas condições sociodemográficas. De acordo com os dados, os/as alunos/as de escolas públicas enfrentam de forma mais intensa estes desafios.

À luz de Dewey (1976), a verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Nesse sentido, a aprendizagem se torna mais exitosa na medida em que há imersão da prática alicerçada a um embasamento teórico.

Dewey ainda discute sobre o aporte teórico de uma educação que concebe a criança ativa e participativa, que aprende por meio de sua própria participação no ato educativo, no fazer cotidiano e no papel da experiência como forma de aprendizagem.

No bojo das obras de Dewey a educação tem a finalidade de permitir o aprendizado da criança no sentido que proporciona seu desenvolvimento a partir de uma educação que permita ser vivida no cotidiano no âmbito da sociedade.

Nessa concepção, a valorização da experiência é fundamental, pois, para Dewey, nada se ensina, nem se aprende se não existir uma compreensão comum ou de um uso comum no fazer.

Portanto, a experimentação da prática em consonância com a teoria, proposta no curso de formação inicial de professores, é de suma importância para uma boa formação profissional. Com estes esclarecimentos, poder-se-ia construir na formação de professores uma práxis educativa que compreendesse e efetivasse a indissociabilidade entre a teoria e a prática no exercício docente (PIMENTEL, 2014).

Nas pesquisas da área da educação, a formação de professores tem se destacado, constituindo um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação. A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo ser humano, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor.

Para se pensar sobre essas questões e realizar as discussões no sentido das colaboradoras revelar intenções e a intencionalidade e, ainda, expor o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, foi preciso saber como elas estavam pensando e lidando com o processo pedagógico pós-pandemia, como estavam vendo o retorno com o ensino híbrido e a sala de aula invertida, se estavam sendo preparadas e/ou tendo alguma formação... porque afinal é preciso saber fazer e não somente fazer por fazer.

Pela fala de Martha Medeiros (2021), percebemos que a formação de/ professor/a constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador/a como sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. Consternada e com voz apreensiva, Martha Medeiros compartilha sua aflição: “ [...] *E para manter esses meninos na sala de aula... ‘prender’ a atenção deles e a aprendizagem também...a gente precisa estar inovando sempre, e agora com a pandemia principalmente, depois do uso com as tecnologias...*”.

De acordo com a fala da depoente, percebemos que todas as competências e habilidades necessárias às práticas docentes são mais exigidas aos professores/as no ambiente educacional pelo avanço das tecnologias e sua necessidade de inserção na educação. Ainda mais angustiada e com voz tensa, Martha Medeiros desabafa : “ [...] *Nós estamos aqui há um ano e meio de pandemia e eu nunca recebi nenhuma formação voltada para tecnologia, eu nunca recebi nenhum dispositivo para que eu possa trabalhar com meus alunos, mas eu tenho que trabalhar com eles...*”.

Desse modo, é fundamental que os/as professores/as se adequem a esse novo paradigma educacional emergente, seja pela exigência do momento, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, ou pela necessidade de se adequar ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da realidade dos nossos alunos, que atendem pela denominação de nativos digitais: “ [...] *A ideia é boa, a gente ver que é o que os/as meninos/as realmente precisam... é o que eles/elas querem...porque hoje a internet traz coisas muito mais interessante do que a sala de aula*” (MARTHA MEDEIROS, 2021).

Então, mesmo a educação híbrida não exime o/a educador/a, o/a profissional, a escola e o grupo de professores de pensarem essa jornada para que se consiga desenvolver essas competências e habilidades necessárias. É preciso entender as motivações dos alunos, a capacidade de autogestão etc,. Percebemos também que é preciso acontecer uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem nessa nova conjuntura. Com o semblante “carregado” e voz insatisfeita, Martha Medeiros protesta com veemência: “ [...] *O interessante é que não somente ‘cobrar’ porque até agora eu só vejo muita cobrança, estou falando pela minha realidade... só vejo ‘cobrança’, mas...apoio, suporte... NENHUM!! NEM FORMAÇÃO!*”. E para que isso ocorra, é imprescindível que haja um processo de sensibilização das políticas públicas, ou melhor, é preciso ter vontade política e o redesenho do programa nacional de educação. O desespero e aflição repercute no semblante e na voz de Martha Medeiros, que sai

estridente quando diz: “ [...] *Então para que essas aulas híbridas aconteçam...eu preciso ser preparada para isso e espero que isso aconteça porque eu não vou saber lidar, está tudo bonitinho no papel, mas eu sozinha, NÃO VOU CONSEGUIR!*”.

Dessa forma, a experiência atual de ensino remoto mostra que a política educacional precisa contemplar o ensino híbrido como modalidade oferecida por todas as escolas. Agora foi a pandemia, mas podem haver eventos climáticos e outros motivos para ter que fechar a escola¹¹. Além disso, o ensino híbrido amplia as experiências de aprendizagem dos jovens e aproxima a educação da maneira como vivem hoje, permeada pela tecnologia. A escola precisa ser um ambiente mais contemporâneo.

Nesse sentido, Pimenta (2005) coloca que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: “[...] enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam” (p. 13).

Sabedores somos que as tecnologias da informação e comunicação oferecem uma ampla possibilidade de opções de recursos e ferramentas para inovar a prática pedagógica, em sala de aula, principalmente, durante a pandemia do novo corona vírus. A escola não pode negar aos alunos o direito aos recursos tecnológicos, considerando que esses fazem parte do dia a dia deles, os quais os utilizam para realizar uma infinidade de tarefas. Sendo assim, parece-nos interessante, necessário e motivador a inserção dos recursos tecnológicos para auxiliar docentes e discentes na construção e divulgação do conhecimento, independente do momento e do ambiente de aprendizagem.

Assim, ouvindo as narrativas da depoente Ana Teberosky, compreendemos que os recursos tecnológicos não têm suprido as carências nas práticas dos/as professores/as de forma satisfatória e efetiva. Sabemos que não é fácil enfrentar os muitos desafios desse momento pandêmico e, analisando esse contexto de isolamento e distanciamento social, onde imperam o medo e a insegurança, a educação não pode ser deixada para outro momento. No semblante “torturado” pela incerteza e angústia de Ana Teberosky, é notório o desânimo no tom de sua voz: “ [...] *A semana passada todo professor ganhou notebook, mas o que passava pela minha cabeça era: e as crianças?! Como vou poder dar uma aula pelo Google Meet se A MAIORIA dos meus alunos NINGUÉM TEM internet nem celular?!*”

¹¹ Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 12 set. 2021.

Pensando nesses termos, a educação atual exige mudanças na postura de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, principalmente, nas atitudes dos docentes, que devem ser os responsáveis em elaborar os materiais didáticos destinados às práticas pedagógicas, no ensino remoto, presencial ou híbrido e/ou nas aulas invertidas – o aluno internaliza os conceitos essenciais antes da aula e depois, junto com a turma, discute os conhecimentos adquiridos tirando as possíveis dúvidas do conteúdo com a ajuda e orientação do professor.

Desse modo, é necessário que a abordagem tradicional ceda lugar ao ensino com base nas novas tecnologias. Num tom de voz preocupado e ansioso, Ana Teberosky (2021) comenta ainda: “ [...] *porque eu acho que a maioria dos/as professores/as que são do meu tempo, de minha geração teve grande dificuldade em conseguir fazer tudo via internet...porque algumas/uns professoras/es nem utilizava antes...*”.

É importante ressaltar que, não basta saber utilizar e ter o domínio dos recursos tecnológicos – é necessário adquirir competências e desenvolver habilidades necessárias ao letramento digital – concebido por Rojo (2004), como multiletramentos. Mais importante que tudo isso, é saber criar e aplicar novas técnicas metodológicas, pois, o simples uso do computador e pelo computador fará com que o ensino se torne tradicional e instrucionista, sem criatividade e criticidade, tanto exigidas para as práticas sociais para se viver no século XXI: “ [...] *amanhã vai acontecer uma reunião que ela deve falar sobre esse retorno às aulas na forma de ensino híbrido que já estão comentando...então é assim... graças a Deus pra gente, eu acredito que que não teremos maiores problemas, é só mesmo o trabalho que aumentou né?! Uma papelada!! É ficha, relatórios...*” (ANA TEBEROSKY, 2021).

Diante disso, é necessário e urgente que se incluam, na educação, nas práticas pedagógicas, principalmente, neste momento pós-pandêmico (ou pândemico?), os recursos tecnológicos como suportes didáticos, para atingir o corpo discente, que se encontra ainda em estado de dubiedade.

Dando prosseguimento, as entrevistas seguiram focadas nas atividades que engajam os estudantes no ensino remoto, na tentativa de dialogar com a realidade e com as minúcias do dia a dia das professoras- egressas.

Vale ressaltar que a inclusão digital ainda é uma realidade de poucos, mas certamente, o/a professor/a saberá ou pensará em uma maneira de alcançar aqueles que não têm acesso as novas tecnologias: “ [...] *até então eu tenho uma turma com 22 (vinte e dois) alunos e só 9*

(nove) participam das aulas online...os outros não participam e a gente percebe que é falta de interesse dos pais, entendeu?!” (MAGDA SOARES, 2021).

A formação de professores/as é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e em exercício. A classificação de Pimenta (1998) se dá no mesmo contexto de efervescência nacional, cuja problemática dos saberes dos professores é evidente e está em discussão. Segundo a autora, são três os saberes necessários ao exercício da docência, isto é: 1) saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida “ [...] 3 (três) trabalhos num dia!!...A GENTE VAI RECLAMAR... e é tudo valendo ponto... então já tá deixando a criança muito estressada porque já tem aula das 8h30 à 11h30, então não tá dando certo não, MUITA atividade... diz Ellen White (2021), acompanhando a filha nas aulas remotas, nesse contexto pandêmico deixando transparecer sua indignação através do semblante descontente e o tom de voz aborrecido...

2) Saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe: “ [...] *Pegamos as atividades e fazemos a correção... Fizemos em casa um “cantinho de leitura” para gravar os vídeos porque na educação infantil, o professor tem que ‘chamar’ a atenção dos pais e da criança...*” (MAGDA SOARES, 2021).

3) E saberes pedagógicos, saber pedagógico e saber didático, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. “[...] *os/as professores/as querem “abarcam o mundo com as mãos”...inclusive minha filha já está depressiva com esse isolamento... está acompanhada por psicólogo e psiquiatra... está TOMANDO REMÉDIO CONTROLADO... uma criança!!...*” desabafa Ellen White, numa voz desgostosa e impetuosa, olhos lacrimejantes, bradando com todos os pulmões...

Apenas quatro anos depois, Pimenta (2002, p. 71) reformula sua tipologia e classificação inicial, elevando de três para quatro o número de saberes necessários à docência. Mantém inalterável, na forma e no conteúdo: os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento, e divide os saberes pedagógicos em: 1) saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano). “ [...] *nesse ensino remoto, diante das dificuldades que a gente vem enfrentando... de início foi com muita dificuldade, a gente se adaptar com a questão da tecnologia, saber transmitir para os alunos...*” ... comenta Magda Soares (2021), numa voz inalterada e cordial.

2) Saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). “ [...] *eu vejo hoje que algumas aulas acaba sendo melhor do que quando a gente “tava” no presencial... porque você se preocupa com mais detalhes... você se preocupa em procurar um vídeo... novas estratégias que antes você estava acomodada e não fazia... então é assim: é desafiador mas inovador...*” diz Martha Medeiros, num tom de voz bonachão...

É preciso refletir sobre a importância do bom relacionamento entre professor/a-aluno através das relações de afetividade no sentido de saberes necessários à docência e no processo da aprendizagem: “[...] *...mas aí a gente foi pesquisando a forma de elaborar vídeo... a forma prática mesmo de fazer a sala de aula dentro de casa...*” completa Magda Sores, com voz “doce” e suave...

Essas relações acontecem no intuito de transformar a sala de aula em um ambiente propício para o processo de ensino e de aprendizagem. As manifestações de afeto, muitas vezes presentes na relação do educador com o educando, podem contribuir no aprendizado do estudante e até mesmo na evolução do professor como educador, um sujeito que tem um papel de extrema importância na sociedade em que estamos inseridos: “[...] *A preocupação agora é com os alunos, que precisam dar um retorno para nós [...] Eu dou minhas aulas pela manhã... e tem pais que só vão dar retorno à noite... outros... dão retorno no outro dia ...e está sendo dessa forma...*” num tom de voz macio e diplomático, Magda Soares deixa transparecer equilíbrio na situação atípica em que estamos vivendo...

A relação professor-aluno se dá através das demonstrações de carinho, afeto, diálogo, enfim, em muitos aspectos importantes para criar um elo de amizade entre pessoas comuns. Assim como pode também projetar estratégias de docência colocando-se na perspectiva de aprendiz e de pesquisador.

Libâneo (2013) também exalta a relevância nesse aspecto na profissão docente: a relação professor-aluno. O autor aponta que nessa relação existem processos cognoscitivos, que podem ser percebidos na ação de ensinar do professor, e, socioemocionais, que são referentes aos vínculos afetivos, estabelecidos entre o professor e os alunos e as normas que regem as condutas: “[...] *nesse ensino remoto... diante da rotina que eu faço parte, eu acredito que precisa ter uma inovação, o ensino ser mais dinâmico porque por mais que a gente tente incentivar o nosso aluno nós não estamos obtendo grandes resultados...*”... Diz Maria Montessori com voz inquieta e apreensiva...

Segundo Libâneo, a relação entre a teoria e prática se conecta diretamente com o planejamento e a relação professor e aluno, por serem aspectos percebidos mais facilmente na prática efetiva, quando bem embasados no processo formativo do professor, pode colaborar para que sua atuação profissional e os saberes que se agregam a ela e se tornem eficazes na sala de aula: “ [...] eu percebo pelas aulas que trabalhamos, o resultado ainda não foi satisfatório...então tem que ter outras estratégias, mas...quais?! Eu percebi que nos encontros e reuniões com a equipe docente de professor e coordenador até que funcionou legal...mas...é preciso ter novas estratégias...”...completa ainda Maria Montessori num tom de voz ansiosa e apreensiva...

Assim, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

Sendo assim, destacamos nas palavras de Freire (2008):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

Para tanto, no exercício da docência é essencial o aprender, o ato de se apropriar de novos conhecimentos, de novas estratégias, de novos pensamentos. O professor precisa se sentir sujeito da sua aprendizagem e das suas múltiplas relações enunciativas, e sentir a escola como lugar de crescimento profissional permanente: “ [...] O meu quarto virou a sala de aula. Para a gente se adequar precisamos também ser preparada para isso [...] a gente precisa de uma formação continuada e eu vou falar pela minha realidade no município de Jacobina...” Diz Martha Medeiros com voz agastada e indignada!!.

Essa metodologia de formação valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida. Os estudos, reflexões e discussões incitam nova forma de pensar sobre a forma de aprender dos professores: “ [...] a gente pensava que era difícil dar aula no presencial, difícil é você tá mantendo esse trabalho aí... ((risos))... fazer com que o aluno participe...tentando o apoio da família, é muito diferente, é muito difícil...mas de tudo não é ruim...” completa ainda Martha Medeiros num tom esperançoso ...

Por conseguinte, considera-se que a abordagem narrativa, ou seja, (auto)biográfica ou biográfico-narrativa imprime a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos: “ [...] *eu vejo o ensino remoto como uma coisa assustadora e desafiadora... a princípio assustou e os desafios cada dia é muito diferente e é difícil! [...]...porque você precisa saber lidar...senão você não vai pra lugar nenhum...*” desabafa Martha Medeiros...

Nesse cenário disruptivo, segundo Ramos (2021), parece pairar um temor: o ensino híbrido vai substituir o/a professor/a?

O ensino híbrido mediado pelas novas tecnologias/recursos digitais vai depender cada vez mais da intervenção pedagógica do professor. Entretanto, vai substituir aqueles professores que não forem capazes de fazer uso pedagógico pertinente e eficaz dos recursos digitais. Num cenário disruptivo, espera-se um professor criativo, inovador, capaz de promover o potencial pleno de seus alunos na perspectiva de viabilizar o seu projeto de vida! (RAMOS, 2021, s/p).

Neste novo contexto, o/a professor/a precisa compreender que não será substituído/a pelas novas tecnologias da informação e comunicação, os recursos tecnológicos devem ser encarados pelo/a docente como um apoio, uma rica opção didática, e não como um rival concorrente ao seu posto de mediador/a do conhecimento (LIMA, 2021). Corroborando com esse pensamento, Santos (*apud* LIMA, 2021) afirma que o papel do/a professor/a não muda perante as novas metodologias. Os/As professores/as são mediadores de conhecimentos e diante das novas tecnologias educacionais deparam-se com parcerias colaborativas que podem oferecer novas possibilidades para desenvolverem as suas práticas docentes, sejam através do ensino, exclusivamente, presencial ou híbrido, dependendo do momento.

Diante dessas questões, é importante oportunizar aos/às professores/as espaços para expor fatos que ofereçam elementos importantes de sua experiência, de sua trajetória profissional, que pode, inclusive a princípio, criar alternativas de pensar a formação em exercício e a prática docente na atual conjuntura. Ouvir o/a professor/a representa a importância da história de vida quando fala de seu trabalho. As narrativas confirmam a preocupação das docentes pelas dificuldades encontradas na sala de aula virtual em relação a alguns aspectos que devem ser levados em conta nesse novo cenário: a recepção da turma, as abordagens pedagógicas que devem ser adaptadas para o ensino híbrido, as ferramentas digitais e, em contrapartida, a capacitação docente.

As narrativas das egressas evidenciam a importância da análise que elas fazem de sua atuação profissional, das relações que estabelecem com o outro. O que vem à baila na fala das

professoras é a possibilidade de reconhecer-se na profissão, poder pensá-la e repensá-la e, procurando explicar o contexto, retornam sempre às relações vividas e construídas no espaço escolar. Fica evidente o desalento da depoente quanto à iminência do ensino híbrido fazer parte da realidade da educação pública após a quarentena: “ [...] *meu desespero maior É FALTA DE SUPORTE!!...o município de Jacobina está muito desassistido nesse sentido... a gente está trabalhando com os recursos próprios, SEM APOIO NENHUM!!... é muitoooo complicado!!* Desabafa Martha Medeiros com voz lamurienta e emotiva...

É inegável os desafios apresentados no ensino remoto. As escolas e professores/as tentam manter contato com os alunos e pais. Estudantes e familiares reclamam da falta de acesso à internet, da falta de local adequado para estudos em casa e da falta de contato com os educadores: “ [...] *mas ainda tem as CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS e tem os meninos com dificuldades na aprendizagem, tem que dar suporte à criança que não participa da aula online, nosso trabalho TRIPLICOU!!*”.

Assim como as escolas, os alunos também tiveram que encontrar meios para se adaptarem. Muitos pegaram computadores emprestados, outros usaram os dispositivos emprestados por amigos e parentes, alguns assistem as aulas pelo celular dos pais e, outros, ganharam o próprio celular: “ [...] *para melhorar o ensino remoto...seria bom se os municípios implantassem uma plataforma ‘pra’ que toda criança tivesse acesso a internet...tivesse computador...porque algumas crianças...na minha comunidade...onde eu trabalho...NÃO TEM ACESSO À INTERNET...*” diz Ana Teberosky com sua voz cristalina e repleta de expressividade...

Como a pandemia avança de maneira diferente dependendo da região do país e até mesmo dentro de um mesmo estado, é razoável pensar, diante de todos os cuidados que precisam ser tomados para que as escolas não virem foco de contaminação, que alunos ainda vão ter que conviver por mais tempo com as aulas remotas. Com isso, o que é emergencial precisa ser encarado de forma mais consistente, de olho nos impactos de longo prazo no ensino das escolas de educação básica. O desalento da depoente é patente e angustioso “ [...] *Mas até agora não consegui compreender, internalizar COMO SERÁ ESSE ENSINO HÍBRIDO?!!... se vou dar conta... porque tenho duas turmas e trabalho os dois períodos porque tenho alunos que NÃO TEM nenhum dispositivo para aula online...*”

A construção dessa narrativa autobiográfica é um tipo de biografia que se ocupa da vida. Um mecanismo de diálogo que pode funcionar conosco mesmo e com os outros que fizeram parte de nossas vidas. É importante observar três aspectos na autobiografia: admitir que a

realidade é uma construção, entender que a identidade é um estado em processo e compreender que todo o conhecimento será sempre uma construção de fatos com efeito de verdade, da mesma forma, que o isolamento social é uma realidade que afastou as docentes fisicamente de seus/suas alunos/as, mas que continuam conectadas/os, buscando melhores adaptações a esse novo formato de ensino, assim como adaptações a essa nova forma de aprender. Na fala de Martha Medeiros, a tristeza é penosamente detectada: “ [...] *com um ano e meio de pandemia O SUPORTE FOI ZERO!!!... e no protocolo do município ele não deixa claro COMO VAI ACONTECER, como serão as atividades, COMO SERÁ o trabalho do professor...*”

Sendo assim, as novas tecnologias da informação e comunicação imprimiram na sociedade novos espaços de conhecimento, que ultrapassam a dimensão dos muros da escola, por Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professor/a, por isso, exige a integração entre diferentes espaços de aprendizagem como, por exemplo, as empresas, as ONGs, os espaços nas comunidades...” [...] : *no município da colega TODOS os professores receberam notebook, enquanto que nós aqui de Jacobina o que foi que a gente recebeu?! NÃO RECEBEMOS NADA!!..desalento e prostração impera na voz da depoente... e mais: a continuidade na formação do professor se tornou um imperativo ético: “[...] É MUITA COISA para dar conta!!! Acho que falta FORMAÇÃO e SUPORTE para ficarmos mais tranquilas... mas NINGUÉM está preocupado como está sendo o trabalho do professor...”* completa a depoente com voz mortíça e lamurienta...

Nesse sentido, conforme Gadotti (2011) diz:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2011, p. 41)

O diálogo nessas circunstâncias se apresenta como um alicerce a ser construído na formação inicial e parte integrante do trabalho docente, por isso se constitui em elemento indispensável na formação e na prática pedagógica. Nesse contexto pandêmico, a desolação e o desespero desfigura o semblante e a voz de Martha Medeiros: “ [...] *eu digo sempre nas reuniões da escola: o mundo inteiro está em pandemia...EU NÃO ESTOU?! Só porque sou professora?! De repente eu TAMBÉM SOU GENTE!!*”

Desse modo, Freire (1996, p. 157) indica que: “O tempo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se

mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante”. Não somente a televisão, mas a mídia em geral precisa ser considerada para estimular a consciência crítica: “ [...] *Acho que o que falta é a SENSIBILIDADE de ouvir o professor... a educação é feita COM O PROFESSOR... nada mais justo de que o professor seja ouvido!!*”... Descarrega assim, a depoente Martha Medeiros com voz intrépida e arrojada...

O ambiente escolar não deve se moldar apenas em transmitir conteúdos, se caracterizando em um ensino conteudista, mas o educador deve estar voltado em uma prática em que faz seu educando a pensar, a criticar, analisar, questionar, perguntar e instigar, métodos estes que devem ser implantados em sala de aula, fazendo com que os alunos se tornem cidadãos críticos e autônomos no seio da sociedade vigente: “ [...] *A minha preocupação do ensino híbrido é de ser mais UMA TAREFA SÓ para o/a professor/a... ‘O FARDÓ’ acabou ficando muito ‘em cima’ do/a professor/a... SOBRECARRREGOU demais, entendeu?*”

Para Freire (1996, p. 27): “[...] esse comportamento é denominado de rigorosidade metódica. Percebe-se, assim a importância do papel do educador, faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Dessa feita, com olhos lacrimejantes e o tom de voz atormentado, Martha Medeiros exclama: “ [...] *E QUEM VAI me acolher?! QUEM VAI me entender?! QUEM VAI TRATAR o meu psicológico que também está abalado?! Então FALTA essa sensibilidade... a gente precisa ser ouvida...precisamos ser tratada com respeito, acho que é isso... RESPEITO, é a palavra certa....*”.

Concordamos com Giroux (1986) e Freire (1996) no sentido de ser necessário e urgente que o/a professor/a assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico: “ [...] *Minhas turmas são ‘cheias’, e ainda tem as DIVERSIDADES, e toda turma tem. A turma nunca é homogênea...criança com deficiências físicas que precisa adaptar as atividades, tem que ser aula diferente, os/as meninos/as que têm dificuldade de aprendizagem...*”

Portanto, partindo do ponto de vista das possibilidades, ser apenas reflexivo não basta, o/a professor/a precisa passar a ser um profissional intelectualmente crítico e reflexivo. Neste sentido, Giroux (1997) nos coloca que não podemos conceber o papel do ensino apenas reduzido ao simples treino de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vitais para o desenvolvimento de uma sociedade livre. Então, a

categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem social e democrática. Nesses termos, condescendente consigo mesma, risonha e bonachona, Ana Teberosky (2021) expõe de forma leve e faceira: [...] *ahhhh!!!... (risos)...nesse ensino remoto tive que aprender várias coisas...inclusive utilizar o Google Meet... tive que aprender a gravar os vídeos que não tinha enviado...dar aula através de vídeos né?!”*

O atual desafio de enquadrar o ensino por mediação tecnológica e que aconteça a par de uma educação para a diversidade reflete-se na ruptura no âmbito social da atualidade. Com efeito, alguns municípios têm procurado compreender as exigências e encontrar estratégias que respondam a essa demanda devido às mudanças ocorridas no âmbito social, ocasionadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e que têm impactado disrupções em todos os setores sociais: “[...] E aí a gente teve que “se virar nos trinta” “pra” conseguir fazer isso: dar aula...ficar falando com os alunos através de vídeo... como eu trabalho com a educação infantil... então você tem que pensar até no tempo do vídeo né?”... Diz Ana Teberosky naquele timbre de voz que lhes é peculiar...

Essas transformações podem ser aceitas pelas instituições educacionais de forma negativa ou positiva, dependendo de como a gestão, o corpo administrativo, todos os agentes envolvidos no processo ensino e aprendizagem e, principalmente, o corpo docente – vão encarar e aproveitar essas mudanças, para incorporá-las à educação e lograr vantagens das novas tecnologias, aplicando-as em sala de aula, ou em qualquer ambiente de aprendizagem.

Diante das discursões arroladas nesta seção, percebemos que as diferenças existem no contexto entre alunos, professores e escolas e que a garantia de uma boa experiência de aprendizagem das aulas remotas só será possível quando os Estados e Municípios conseguirem oferecer infraestrutura, formação de professores, conteúdos, avaliações e mentoria aos estudantes de ensino fundamental e médio da educação básica: “[...] *tem professores/as aqui do colégio pela carga horária ser muito grande e com muitas turmas, eles/as estão dormindo três horas da manhã para dar conta das demandas...*” comenta Ellen White com voz forte e recriminativa...

Desse modo, frente ao cenário atual, faz-se necessário e urgente que o docente se qualifique, não somente para atender as necessidades educacionais de seus alunos, no momento pandêmico, mas para acompanhar o desenvolvimento e o avanço das novas tecnologias, em um cenário disruptivo, que necessita de um/a professor/a criativo/a, inovador/a, capaz de promover

o pleno desenvolvimento das potencialidades de seus alunos para o século XXI: “ [...] *Pra mim tá ‘pesado’ porque eu estou sozinha em casa, sou ‘o homem e a mulher’ da casa... meu marido trabalha fora e EU TENHO que dar aula e dar suporte aos meus alunos e aos meus dois filhos...*” desabafa a depoente com entonação de voz destemida e arrojada...

Portanto, o desafio fundamental para o profissional da educação é distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e originar condições para que diante das teorias modifique seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional: “ [...] *no ensino remoto...na verdade aprendi...que a gente tem que ‘tá’ preparado pra mudanças...ser professor exige do profissional planos...que às vezes você... não estava na sua realidade né?! Pondera Maria Montessori...*

Compreender que o processo de ensino e aprendizagem, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, não é suficiente para preparar os alunos para a vida e o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessário a inserção na realidade do cotidiano escolar com a prática pedagógica: “ [...] *Sou professora das minhas turmas e também dos meus filhos aqui em casa, está muito ‘apertado’ pra mim [...] e eu mesma que não durmo três da manhã de forma nenhuma!! ...expressiu Ellen White com ousadia e confiança...*

Percebemos, portanto, a importância das professoras analisarem seus modos de trabalhar, refletir sobre sua própria formação profissional, redirecionar ações buscando fundamentar seus conhecimentos pedagógicos gerais, os de conteúdo específicos, associados a conhecimentos pedagógicos, levantando lacunas e motivando a sua superação. Pensando assim, entendemos que nesse percurso não é suficiente só captar as experiências individuais e coletivas, é preciso compreender as nuances, o contexto sócio-político-cultural que produz as experiências narradas. Ficou registrado nas falas das docentes a visão de cada uma sobre esse momento de pandemia e como fazer para melhorar o ensino remoto.

De acordo com as narrativas, percebemos que entre os principais efeitos do ensino remoto durante a quarentena está o estresse colocado nas professoras. Elas foram as mais impactadas, talvez, chamadas para continuar trabalhando, fazendo de maneira diferente: “ [...] *mas o/a professor/a NUNCA está sendo entendido/a !! NUNCA está sendo amparado... acho que precisa ter esse cuidado...esse olhar cuidadoso com O PROFESSOR também para que ele possa lidar com o aluno, com a família do aluno...*”...confidencia Martha Medeiros com voz inquieta e desalentada...

Não estavam preparadas, sem orientação, muitas delas começaram a produzir modelos, ensinar na frente da câmera, como faziam na escola. Viram que não funcionava, o *on-line*

precisa de novas metodologias e abordagens. Criou-se muita ansiedade e necessidade de redefinir o papel do/a professor/a. Elas afirmam que sem o engajamento da família o processo de aprendizagem na educação infantil, durante o ensino remoto, não se completa. A depoente Martha Medeiros continua o desabafo... “ [...] *porque tem famílias que acompanham, que tem prestado uma parceria muito forte com a escola...porém tem família que não ‘está nem aí’... é como SE NÃO tivesse acontecendo nada, está levando ‘o caso na brincadeira’...*”

Entendemos que o ensino remoto na educação infantil, em especial, gera muitos questionamentos e incertezas, tanto para os educadores quanto para as famílias. Entendemos ainda, através das falas, que o momento é realmente delicado para a educação infantil e que é um desafio enorme para as escolas, ficando mais patente de que os pais são os principais aliados para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças: “ [...] *a família do aluno... acha que é perda de tempo fazer atividades remota...então...eu acho que é um conjunto, precisa da ajuda de todo mundo a fim de que que HAJA UMA APRENDIZAGEM de forma SIGNIFICATIVA para essas crianças*” ... descarrega ainda Martha Medeiros numa voz como que exaurida...

Há dificuldades, também, por parte das escolas, de evitar a evasão dos alunos e de garantir novas matrículas. Captamos ainda nas falas das professoras que, além dos desafios que são muitos, existe a preocupação da ausência de apoio de especialistas na área e da própria escola em criar estratégias para aproximar as famílias e personalizar o atendimento aos pais e alunos e encontrar soluções para atuar neste cenário, mostrando a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança: “ [...] *o/a professor/a na verdade está ‘se virando’ com o que tem...a verdade é essa!! [...]e EU NÃO VEJO muito apoio...não estou falando só da questão tecnológica de equipamentos não!...eu estou falando de apoio em TODOS OS SENTIDOS...de formação, apoio psicológico...*” sentimos a voz da depoente esgotada e estafada...

Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada colaboradora; ações e sentidos de uma experiência escolar. Deste modo, vislumbramos a importância da narrativa, refletindo sobre as contribuições nas falas das professoras-egressas para o contexto da formação e prática docente.

Portanto, pesquisar acerca da formação de professores implica refletir acerca de aspectos que estão contidos no âmago da profissão. Exímios autores, tais como: Gatti (1997), Tardif (2008), Imbernón (2011) e Libâneo (2013) discutem o tema recorrendo a metodologias investigativas que relacionam fatores como: metodologias de ensino, saberes docentes,

mediação pedagógica, teoria demasiada, ausência de práxis, despreparo docente, assim como uma formação inicial deficitária. Percebe-se que a formação inicial de professores/as, repercute nas ações iniciais da profissão, e conseqüentemente, como a sociedade se modifica com o passar dos anos, o mesmo acontece com o trabalho do/a professor/a, uma vez que sua ação é em prol da sociedade.

A proposta de Tardif (2008) é que, nos cursos de formação de professores, os alunos sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que não sejam limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, que se realize um trabalho no qual se abracem as expectativas cognitivas, sociais e afetivas, ou seja, a subjetividade. O autor aponta, ainda, que “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).

Para o autor, os profissionais docentes que atuam em sala de aula deveriam ter espaço de contribuição nos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que a sua prática revela a produção, a transformação e a mobilização de saberes, teorias e conhecimentos específicos ao exercício da docência: “ [...] *Tem gente que aprendeu ler e escrever por conta do celular...as crianças que MAL ESCREVIAM na escola um texto...HOJE...no ensino remoto a gente já recebe mensagens delas aqui...*” revela a depoente Ellen White com vivacidade...

O Censo Escolar da Educação Básica (CEEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizado em parceria com os estados e municípios, coleta dados sobre a formação de docentes, turmas em que atuam e disciplinas que lecionam, evidenciando o impacto das reformas e mudanças na política governamental e educacional na sociedade brasileira. Por meio de uma minuciosa análise dos microdados do Censo de 2015, é possível evidenciar que as ações e projetos propostos para garantir a formação de professores, ainda são frágeis e precárias. Em diversos estados, principalmente no interior do país, é perceptível a precarização do trabalho docente e ausência de políticas para legitimar o trabalho do/a professor/a. Atualmente, em relação à formação docente, de acordo com os dados do Censo Escolar 2020, o ensino médio é o que revela o maior percentual de docentes com nível superior completo. Dos 505.782 professores que atuaram nessa etapa em 2020, 97,1% têm graduação, onde 89,6% é formado em licenciatura e 7,4% em bacharelado.

Retornando à perspectiva freireana, a formação de professores/as é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma

atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada: “ [...] *porque quando eles participam, APRENDEM como ‘mexer’ no digital...eles aprendem COMO LER, aprendem a escrever porque a professora passa texto pra ler...passa pesquisa pra fazerem...*” afirma Ellen White...

Deve-se acreditar na incompletude do ser humano, no reconhecimento de sua constante procura, na sua curiosidade e na sua capacidade de transformar a realidade ao seu redor.

[...], o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...], a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 1996, p. 34).

A formação de professores/as e a prática docente, não apenas no Brasil, mas no mundo todo, têm se apresentado, dentre outras, como uma questão importante a ser enfrentada no caminho da reconstrução da escola, visando à superação do fracasso escolar. Assim como a prática pedagógica imbuída de caráter transformador, desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida e põe em relevo a questão ética-política que tem relação com a finalidade da educação: “ [...] *então é SÓ BENEFÍCIO o ensino remoto, porque o celular... WhatsApp...Face book...Instagram...tudo isso fez com que as pessoas desenvolvessem a ESCRITA e a LEITURA...*”. Ellen White denota em sua fala, uma total aquiescência a respeito do ensino remoto...

Tomando as palavras de Freire (1996, p.34), “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado [...] sujeito inacabado num permanente processo social de busca”, faz-nos lembrar das professoras participantes que se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento profissional e com experiências diversas no exercício da docência, tanto em relação ao tempo quanto ao nível de ensino em que já atuaram, embora atualmente todas se encontrem em exercício no ensino fundamental.

As narrativas retratam a importância da rememoração como forma de reconstrução de histórias de vida, e é fundamental, tanto numa perspectiva individual quanto social. Essas narrativas contribuem para que compreendamos o percurso docente de cada colaboradora. Dessa forma, foi necessário saber se as colaboradoras consideravam uma *aula remota* igual à que era ministrada *presencialmente*, e, como se sentiam por não poder acompanhar seu/sua aluno/a “de perto”.

É visível a preocupação e a ansiedade das professoras pelo fato de precisarem desenvolver atividades pedagógicas não presenciais no ensino remoto, uma vez que seus/suas alunos/as não estavam no mesmo espaço físico: “ [...] *na educação infantil, a gente coloca o/a aluno/a pra realizar uma atividade e deixa ele/a fazer da sua forma mas agora no remoto...quando a gente recebe uma atividade com a letra toda ‘redondinha’... ‘bonitinha’...a gente percebe que não foi ele/ela que fez...então é preocupante!!*.”

Mostraram preocupação no sentido de que é preciso uma plataforma que permita a interação entre os pares e o acesso ao conteúdo das aulas a fim de que possam desdobrar os conteúdos usando equipamentos necessários e de qualidade.

Como já foi dito, nesse engajamento, os familiares também são responsáveis porque agora, exige-se não apenas o acompanhamento das tarefas, mas o acesso adequado a equipamentos eletrônicos e internet. Segundo as professoras, é mais desafiador quando se trata de crianças pequenas, mas o que fará a diferença nesse processo será a existência da disponibilidade, da persistência e da motivação permanente. O desejo de todas é que a família colabore, criando condições para que a criança vivencie as situações propostas pelo/a professor/a: “ [...] *você não sabe se aquela criança desenvolveu aquela atividade sozinha ou que o pai ou a mãe foi lá e fez por ela...a gente às vezes percebe que não foi a criança que fez...a gente diz para os pais: ‘- Não façam!! Deixem que a criança faça do jeito dela...’ mas é bem difícil...*”. Nessa conjuntura, a depoente Ana Teberosky denota preocupação e ansiedade...

Dessa forma, a educação híbrida não exime o/a educador, o/a profissional, a escola e o grupo de professores de pensar essa jornada para que se consiga desenvolver as competências e habilidades necessárias. De acordo com a fala de uma depoente: “*Nenhuma de nós, professoras, será a mesma. A gente teve que aprender muitas coisas novas*”, afirma ela. “*Formas diferentes de ensinar que eu não utilizava e que poderei usar na volta do ensino presencial, com resultados positivos.*”

Sendo assim, as professoras sinalizam que para dar conta desta tarefa precisa existir a necessidade de se ouvir todos na escola e na comunidade para construir uma escola mais acolhedora, ressaltando que muitos estudantes enfrentam dificuldades com as habilidades de aprendizagem autodirigida, com a função executiva, a motivação para aprender *online* e para fazer autogestão do tempo.

Reforçando e ampliando a ideia de Ramos (2021), o ensino por mediação tecnológica será cada vez mais dependente da intercessão do/a professor/a. Por outro lado, o/a docente que não desenvolver a capacidade de fazer uso pedagógico de forma criativa e crítica dos recursos

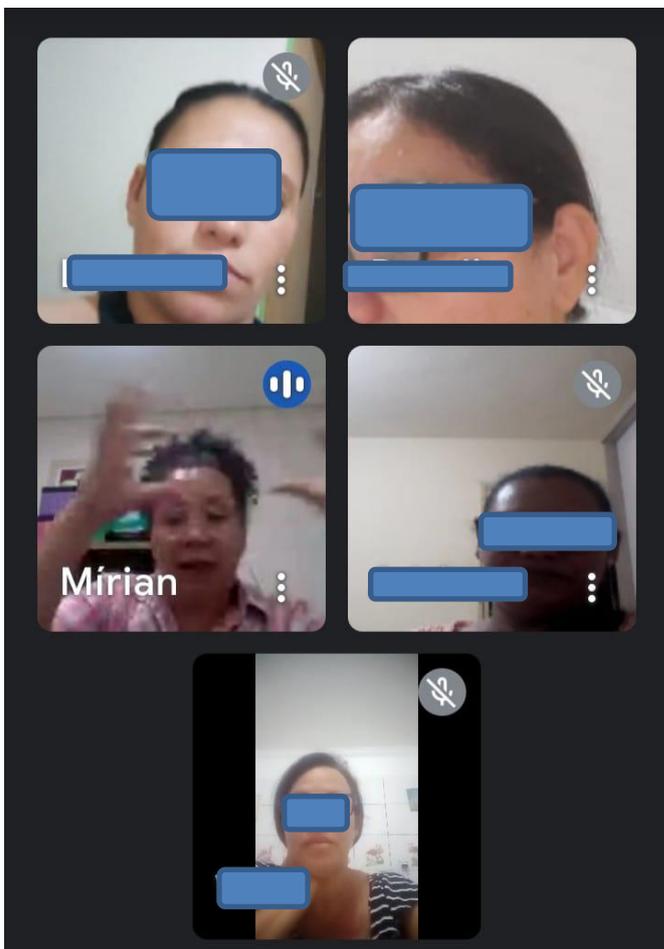
tecnológicos terá que buscar formação permanente ou continuada para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias e dos alunos – nativos digitais, porque o ensino presencial continuará, após a pandemia, mas não aquele ensino presencial de um/a professor/a diante de uma lousa, escrevendo conteúdos que, normalmente, já estão postos, seja na internet ou em outros ambientes de aprendizagem que o aluno tem acesso e muito menos alunos enfileirados copiando aquilo que o/a professor/a esteja copiando na lousa. Esse panorama, certamente, mudará.

Desta feita, vamos precisar reconfigurar uma “nova” sala de aula, mais flexível, capaz de promover o desenvolvimento pleno dos nossos alunos. Isso significa não somente desenvolver as habilidades cognitivas tradicionais, mas também as habilidades e competências que são fundamentais para se viver no século XXI, que se integram e que dialogam, diretamente, com as competências cognitivas, chamadas competências socioemocionais. Esses tipos de competências, alguns estudiosos já denominaram de competências híbridas. Vale ressaltar que essas habilidades e essas competências, que são tão importantes para se viver no século XXI, não se ensinam, elas se desenvolvem no processo ensino/aprendizagem (RAMOS, 2021).

A partir disso, pode-se concluir que esse novo contexto educacional emergente imposto pela pandemia do novo coronavírus e pelos avanços das novas tecnologias não só é um grande desafio para a grande maioria dos/as professores/as, mas também é necessário buscar soluções, preferencialmente, através de formações em exercícios, para preencher as lacunas referentes à ausência de conhecimentos sobre o uso adequado e a operacionalização das novas tecnologias da informação e comunicação, porém, sabe-se que as dificuldades com relação ao uso das novas tecnologias não se limitam, somente, a ausência de formação, as raízes desses problemas são bem mais profundas.

3.5 CATEGORIA IV- FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE É SER PROFESSOR/A-RELATO CIRCUNSTANCIADO

Figura 12: Encontro com as colaboradoras da pesquisa: narrativas emergentes do campo.



Fonte: Arquivo da autora, junho 2021.

Dando continuidade ao Grupo de Discussão (GD), atentamos para um debate a respeito do que as colaboradoras pensam sobre o que é ser professor/a e outra sobre suas práticas pedagógicas: caminhos restritivos e propulsores. A principal função desse GD foi estimular as professoras para o rememorar das experiências vivenciadas como profissional de educação, permitindo que retomassem a sua vivência de forma retrospectiva. Dessa forma, promoveram-se o debate e a exposição de diferentes pontos de vista, a fim de construir saberes sobre seu trabalho. Vale destacar que uma das nossas colaboradoras não participou desse encontro (Augusto Cury) devido às várias demandas em sua carga horária de trabalho.

Por conseguinte, o uso das narrativas tem se apresentado como uma estratégia para os cursos de formação de professores e para o desenvolvimento profissional. Valendo disso, procuramos saber, de que maneira o grupo descortinava a profissão docente e se eram apoiadas em sua aprendizagem profissional, a fim de que aconteça uma melhora na qualidade dos processos educativos, tanto para os/as professores/as quanto para os alunos/as. Dessa forma, lançamos mão do GD que consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes.

Consustancialmente, os acontecimentos narrados de uma história tomam da totalidade os seus significados. Esse todo narrado vai sendo tecido a partir das partes selecionadas, “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY, 2012, p. 82). Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo.

Dessa forma, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão intercambiar-se com diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional. Faz-se referência também a Sousa (2012, p. 46), quando revela que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

Discutir narrativas no âmbito da formação é considerá-las, também, dentre as diversas utilidades, uma investigação, levando em conta o autoconhecimento das professoras colaboradoras, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida. Assim sendo, considera-se que a abordagem (auto) biográfica reproduz a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos.

Esse GD aconteceu no dia 24 de junho de 2021, das 19h00 às 22h00. Inicialmente, projetamos para discussão um poema de Bráulio, artista cearense¹². Esse poema nos fez lembrar a entrada em campo da pesquisa, o compartilhamento das memórias das professoras egressas do curso de Pedagogia.

¹² Nascido no interior do Ceará - mais precisamente em Alto Santo, Bráulio Bessa começou a escrever poesia aos 14 anos. Nos programas de televisão, narra sua trajetória de vida com emoção, franqueza, simplicidade e de forma tão poética, que parece estarmos lendo mais um de seus poemas. Escolhemos esse poeta para iniciar o GD por se tratar de um contador de histórias e de narrativas de si.

A CORRIDA DA VIDA

Bráulio Bessa

Na corrida dessa vida
é preciso entender
que você vai rastejar,
que vai cair, vai sofrer
e a vida vai lhe ensinar
que se aprende a caminhar
e só depois a correr.

A vida é uma corrida
que não se corre sozinho.
E vencer não é chegar,
é aproveitar o caminho
sentindo o cheiro das flores
e aprendendo com as dores
causadas por cada espinho.

Aprenda com cada dor,
com cada decepção,
com cada vez que alguém
lhe partir o coração.

O futuro é obscuro
e às vezes é no escuro
que se enxerga a direção.

Aprenda quando chorar
e quando sentir saudade,
aprenda até quando alguém
lhe faltar com a verdade.
Aprender é um grande dom.

Aprenda que até o bom
vai aprender com a maldade.

Aprender a desviar
das pedras da ingratidão,
dos buracos da inveja,
das curvas da solidão,
expandindo o pensamento
fazendo do sofrimento
a sua maior lição.

Sem parar de aprender,
aproveite cada flor,
cada cheiro no cangote,
cada gesto de amor,
cada música dançada
e também cada risada,
silenciando o rancor.

Experimente o mundo,
prove de todo sabor,
sinta o mar, o céu e a terra,
sinta o frio e o calor,

sinta sua caminhada
e dê sempre uma parada
pelo caminho que for.

Pare, não tenha pressa,
não carece acelerar,
a vida já é tão curta,
é preciso aproveitar
essa estranha corrida
que a chegada é a partida
e ninguém pode evitar!

Por isso é que o caminho
tem que ser aproveitado,
deixando pela estrada
algo bom pra ser lembrado,
vivendo uma vida plena,
fazendo valer a pena
cada passo que foi dado.

Aí sim, lá na chegada,
onde o fim é evidente,
é que a gente percebe
que foi tudo de repente,
e aprende na despedida
que o sentido da vida
é sempre seguir em frente.¹³

Com uma linguagem informal e um tom de oralidade, o eu-lírico de *A corrida da vida*¹⁴ faz criar com o leitor uma relação de proximidade e intimidade. O poema fala das dificuldades encaradas por todos nós em algum tempo, o que nos remete para esse momento pandêmico que estamos atravessando, assim como os percalços que temos em “conciliar” nossos horários com as nossas colaboradoras para desenvolver esta pesquisa, devido as muitas demandas das professoras-egressas no ensino remoto.

O poeta tem um estilo simples, mas que produz efeitos profundos por lidar com o cotidiano do povo brasileiro. Ele disserta como encarou os percalços ao longo do caminho e também mostra como deu a volta nas situações e conseguiu superar os seus problemas. Uma das nossas colaboradoras, Ana Teberosky, posicionou-se e disse: “[...] *Ele traz um incentivo pra gente, por mais que encontre dificuldades em qualquer momento que a gente não desanime,*

¹³ Disponível em : <https://www.brauliobessa.com/post/a-corrída-da-vida>. Acesso em: 12 jul. 2021.

que a gente persista não é?”. O poeta nos faz lembrar que [...]“A vida é uma corrida que não se corre sozinho.”

Dialogamos no grupo sobre a importância de termos essa parceria porque nossa pesquisa está “andando” uma vez que temos as colaboradoras para “construir” conosco esse caminho e juntas superando os problemas que advêm. O poeta nos incentiva a aproveitar cada momento da vida, porque a vida passa muito rápido. Martha Medeiros falou, então: *“Esse poema é perfeito!! Amo ...amo os poemas dele...poema voltado para o nosso dia a dia..”*. Maria Montessori complementou: *“ Ele incentiva a gente não se “prostrar” pelas coisas ruins que nos acontecem...ter ânimo e coragem para enfrentar o que vem pela frente”*. Bráulio Bessa gosta de comparar a poesia a um abraço, que consegue fazer um carinho na alma, sem nem saber qual é a dor que o outro está sentindo. A poesia se adapta à sua dor.” É um abraço cego e desprezioso, como quem diz: *“ Venha! Tá doendo? Pois deixe eu dar um arrocho que vai lhe fazer bem [...]aproveite cada flor, cada cheiro no cangote, cada gesto de amor”*[...]. (BESSA, 2018) .

Sabedores/as somos que discussão em grupo é uma opção metodológica na pesquisa em educação e que possibilita situar os relatos individuais das colaboradoras produzidos nas entrevistas, dentro de um contexto social. Acreditamos, assim, que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do/a educador/a. Vale destacar um dos momentos ocorridos em sala de aula da egressa Ellen White, que rememora de forma racional e contundente: *“ [...] teve outra professora também, a de “Libras”...por exemplo... a gente não aprendeu quase nada nas aulas de Libras...assim... no Projeto Parfor teve muito... “eu finjo que te ensino e tu “finge” que aprende também...” não adianta a gente dizer que foi “perfeitinho...”*

Nessa construção da identidade, as relações vividas são criadas pelas pessoas e, nesse sentido, oportunizam a cada indivíduo fazer as suas escolhas, viver a sua vida, representar o seu papel na sociedade. Ainda que seja em condições previamente dadas, cada sujeito constrói a sua história e participa da história do outro. Conforme Bosi (1994):

Quando relatamos nossas mais distantes lembranças nos referimos, em geral, a fatos que nos foram evocados muitas vezes pelas suas testemunhas. Somos de nossas recordações, apenas testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão. Preciso reconhecer que muitas de nossas ideias, não são originais, foram inspiradas nas conversas com os outros. (BOSI, 1994, p. 406-407).

Nesses termos, as falas das colaboradoras retratam suas experiências vivenciadas como profissionais de educação, que possibilitaram capturar os sentidos de docência desenvolvidos tanto em processo de formação no PARFOR quanto naqueles construídos antes dessa formação. Essa percepção fica evidente na fala das depoentes que expressam de forma sensível os sentidos de docência/ser professor. Dessa feita, Maria Montessori destaca: “ [...] *ser professor é uma tarefa muito árdua, você é mãe, mestra, protetora... VOCÊ É TUDO...você tem que dar conta disso tudo ...*” É compreender a formação e (re)construção do sentido de docência, considerando que esses são (re)construídos nas relações instituídas e instituintes de modo prático, cognoscentes ao mundo vivido e revivido por meio das narrativas de vida que são tecidas por cada uma e têm valor significativo no processo de formação do Ser: “ [...] *e eu aprendi uma coisa... NÃO EXISTE FÓRMULA pronta nem acabada de como ser professor [...] é aprender a suportar as dificuldades que são muitas [...] o que vai definir é a prática... ser professor é isso...é estar sempre disposto a um trabalho a mais...*” Assim relata a depoente Ellen White.

Este é um processo que devemos refletir acerca da função didática do/a professor/a, pois ele/ela é responsável pelo planejamento, organização, direção e avaliação das atividades que compõem o processo ensino e aprendizagem, considerando a aula como a forma que predomina no processo de ensinar e aprender: “ [...] *a pior dificuldade é a conduta do aluno e a falta de vontade dele aprender e saber a importância do estudo em sua vida, porque muitos alunos vão pra sala forçados e a gente ‘pega’ UM CARGO MUITO PESADO*”... Ellen White desabafa desalentada...

O professor cria, desenvolve e transforma as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimento, habilidades, atividades e convenções, desenvolvendo competências sem perder de vistas as questões socioculturais: “ [...] *Eu sempre TIVE CERTEZA que meu lugar era em sala de aula...quando eu percebo que o aluno NÃO PROGREDIU, eu fico bastante ‘chateada’ [...] a gente vai trabalhar porque a gente também precisa de um salário... mas a gente tem que ter um SALÁRIO DIGNO e tem que TER O RESPEITO pra que a gente goste da profissão...*” diz a depoente...

Não obstante, cada aula é uma situação didática específica e singular, cujos objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos de realização da orientação e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada e o contexto atual. Com voz forte e resoluta Ana Teberosky se faz ouvir: “ [...] *SER PROFESSOR É ISSO!!! O que a gente tá*

passando...as dificuldades que a gente tem que enfrentar...preparar todo dia uma aula diferente...tudo pra “chamar” a atenção do aluno, porque é a nossa responsabilidade...”

Esta metodologia deve ser aplicada no processo didático das aulas remotas. A aula deve estar vinculada às temáticas, abordando um conteúdo específico. O/A professor/a deve responder às demandas relacionadas ao aprendizado do aluno e integrar os conhecimentos diversos, tendo em vista as propostas de ensino. As depoentes quando interpeladas sobre a carga horária no ensino remoto, lembraram de um fato acontecido que Ellen White reagiu de forma furiosa e agastada: “ [...] *Fiquei ‘ZANDAGA’ COM ISSO!!...eu coloquei no meu facebook para todo mundo ver e ler, que um vereador aqui, abriu a boca e disse que o/a professor/a ganhava muito bem!!... e que estava em casa SEM FAZER NADA!!..*”

Através dos depoimentos das professoras egressas, percebemos que a desvalorização da figura do professor atinge o docente como pessoa, determinando o futuro dos cidadãos que estão presentes no processo de escolarização e que precisam ser instrumentalizados para ultrapassar os problemas do cotidiano, enfrentá-los e resolvê-los com iniciativa, criatividade e competência: “ [...] *além de passar também por muitos TRANSTORNOS...pela INDISCIPLINA do/a menino/a na sala de aula, como eu já ouvir mães, avós, que chegava em sala de aula e dizia assim: - ‘COMO VOCÊS AGUENTAM!!!... Ah não!!!...eu não trabalharia numa profissão dessas... DEUS ME LIVRE!!’...*” Desafoga Ellen White contrariada e desgostosa...

Para Nóvoa (1992, p. 24), essa desvalorização pessoal vem decorrendo da própria formação, pois “[...], tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundido ‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Quando se fala em *desvalorização profissional*, há uma agitação coletiva, como “um rufar de muitas aves” e a pacata Maria Montessori reage de forma tensa, agitada e furiosa: “ [...] *Você não consegue sair da ‘mesmice’...é triste... nossa classe é a mais desvalorizada que tem...teve um vereador aqui que foi falar que o/a professor/a não estava fazendo nada...ENSINANDO NADA!!*

Entendemos que esse processo de formação é também um processo de reflexão na prática pedagógica que constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar: “ [...] *é por isso que ainda existem as desigualdades...ainda existe uma diferença das escolas particulares e públicas porquê a maioria dos pais são de classe baixa e são analfabetos!!*”... Pondera Ana Teberosky...

Perrenoud (1993) já enunciou que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva pode ser comparada a uma segunda pele, é intrínseca

ao trabalho docente, tanto nas situações incertas e caóticas, quanto nas que despertam emoção e prazer: “ [...] *a gente ‘pega’ um amor pela criança...quando a gente faz uma ‘chamada’ no vídeo a gente se emociona porque sente saudade...sente falta da presença [...] o afeto...o compromisso também do nosso trabalho...*” Diz Maria Montessori de forma afetuosa e saudosista...

Em decorrência disto, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se apoia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos. Ellen White, emocionada, com vos embargada e cheia de significados brada: “ [...] *SER PROFESSOR é mostrar ao mundo que ele pode ser ‘pequeno’...pode ser ‘mal visto’, pode ser ‘mal pago’, mas ele tem o papel principal... TUDO COMEÇA pelo PROFESSOR...*”.

Dessa feita, uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças. Nesses termos, Maria Montessori com voz mansa, calma e tranquila diz que: “ [...] *quando vou preparar uma atividade hoje, até um vídeo, eu tenho que está enviando um áudio porquê como é que eu vou escrever no grupo dos pais se a maioria NÃO SABE LER?! Aí gravo o vídeo e faço um áudio de como fazer a atividade...*”

Historiadores como Fernand Braudel (1990) nos ensinam que as transformações de fundo, em nossas mentalidades, em nossas maneiras de ver e de agir sobre o mundo, processam-se num tempo de longa duração, reincidindo no campo da cultura.

Conscientes de que ser professor no século XXI não é mais difícil nem mais fácil que há anos atrás, mas é diferente: a velocidade da informação provoca mudanças no papel do professor. Tal como relata Ellen White ao falar sobre sua carga horária no ensino remoto, com voz veemente e impetuosa: “ [...] *eu NUNCA TRABALHEI TANTO em minha vida como nós estamos trabalhando agora [...] tenho que elaborar 10 atividades diferenciadas...*”.

Freire (2008) destaca a importância da experiência para o exercício da docência. Desta feita, a depoente finaliza sua fala com fervor: “ [...] *eu peguei todas essas disciplinas para ‘fechar a carga horária’...mas no próximo ano EU NÃO VOU QUERER porque não quero ‘ficar louca’...*”

O profissional – professor – que exerce sua atividade laboral e ao mesmo tempo se beneficia deste processo, vivenciando-o, torna-se um profissional consciente das dificuldades enfrentadas pelo aluno. Vale destacar aqui a lembrança de Ana Teberosky numa mistura de desencanto, frustração e desgosto: “ [...] *levar o filho pra escola e até esquecer o horário de*

pegar de volta...como já aconteceu de dar o horário de fim de tarde e o professor precisar levar a criança na casa dos pais...bater na porta e aí...quando abre a porta...e ver a criança diz: “ Ohhh! ESQUECI de ir buscar na escola ...”

É importante e decisivo que o/a professor/a acredite na sua própria capacidade, não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. Especialmente quando a proposta pedagógica tem como eixo metodológico a resolução de problemas. Com semblante “carregado”, num tom de voz indiscutível Ellen White expõe: “[...]eu tentei trabalhar durante esse tempo todo, mostrando para os pais a importância do aprender, NINGUÉM vai ser um médico, NINGUÉM vai ser um gari sem APRENDER a ESCREVER ou LER!...”.

É através do contato desses novos conhecimentos que ocorre a aprendizagem, o indivíduo desenvolve habilidades e competências, e assim, por meio de uma mudança de comportamento, gera novos conhecimentos. De acordo com Freire (1996):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p.96)

Conforme se observa, a curiosidade na realização de ser professor/a deve ser constante, a relação entre o educador e o educando deve ocorrer de forma harmoniosa, mas utilizando do princípio dialético, das contradições. A afetividade tanto do educador para com o aluno, como do aluno para com o educador ou educadora deve ser uma forma de expressão da vontade de melhorar o ensino a cada dia: “[...] e nenhuma teoria de como você fazer um milagre na sala de aula [...] a pior dificuldade é a falta de conduta apropriada do aluno e a falta de vontade dele aprender e saber a importância do estudo em sua vida...” assim diz Ellen White em sua costumeira forma de ser autêntica e sincera.

Os depoimentos das colaboradoras revelam a ação de um grupo social, ao desvendar os valores, os hábitos, as ideias que permeiam determinados tempos da sociedade. Assim, ao narrar suas histórias, passam por um processo contínuo de lembranças que, atualizadas, são assimiladas e renovadas. Ellen White com sua peculiar forma de ver a vida, de maneira franca e autêntica em suas reminiscências relatou: - “[...] O que eu não gostei muito da formação é que deixou muito a desejar em algumas disciplinas, inclusive em “Informática”... é... eu não sei como um aluno tira 10 em informática, sendo que ele nem sabe ligar o computador, teve esses casos aí, na nossa turma de pedagogia...” Nesse fato reside a riqueza das narrativas.

Essa riqueza de ideias originárias de vivência do indivíduo pode significar um excelente recurso para a formação docente, pois não são pensamentos e evocações isoladas, mas que permitem buscar no outro a possibilidade de trajetórias iguais e diferentes, que representam a visão docente e a sua complexidade.

3.6 CATEGORIA V- MARCAS/PRÁTICAS PEDAGÓGICAS -NARRATIVAS: CAMINHOS RESTRITIVOS E PROPULSORES

Meia Lágrima

Conceição Evaristo

Não,
a água não me escorre
entre os dedos,
tenho as mãos em concha
e no côncavo de minhas palmas
meia gota me basta.

Das lágrimas em meus olhos secos,
basta o meio tom do soluço
para dizer o pranto inteiro.

Sei ainda ver com um só olho,
enquanto o outro,
o cisco cerceia
e da visão que me resta
vazo o invisível
e vejo as inesquecíveis sombras
dos que já se foram.

Da língua cortada,
digo tudo,
amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que emudecida,
conservou a voz e os sentidos
nos labirintos da lembrança.
(EVARISTO, 2008, p. 50)¹⁴

Em “Meia Lágrima”, “o eu-lírico fala desta resistência com “os olhos secos”, pois “basta o meio tom do soluço para dizer o pranto inteiro. ”

¹⁴ Disponível em: Literafro - www.lettras.ufmg.br/literafro. Acesso em: set. 2021.

Permita-me leitor/a, compartilhar convosco minha dor, a dor da perda de um ente querido não tem explicação, não tem meio nem fim... é uma sensação de vazio que perdura até a eternidade... mas que devemos ter resiliência para continuar a viver...permita-me compartilharmos esse poema que retrata nossas emoções, nossos sentimentos, a marca, uma marca na imortalidade...

Figura 13: Vestido/as para reconhecer o corpo de minha irmã.



Fonte: Arquivo da autora: 31 de julho de 2021.

Dois mil e vinte e um, tempos de pandemônio. Caem os escombros do mundo ao nosso redor enquanto mantemos a tranquilidade trágica dos resignados ao seu destino. Vez por outra, desespero, a claustrofobia da casa e a infinitude do isolamento fazem-se concretas. Mas em geral apenas espero, sem esperanças de salvação, mas com a certeza de que nada nunca será como antes ao mesmo tempo que tudo continuará igual. Fica o desafio de exercitar absurdos em meio a tanto delírio distópico que nos trazem os ventos.

Estamos enfrentando um momento que exige de cada um de nós o compromisso com a vida. Muitos e muitos cidadãos perderam ente queridos na luta contra o Corona vírus (COVID-19).

COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo Corona vírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. [...] as evidências disponíveis atualmente apontam que o vírus causador da COVID-19 pode se espalhar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas através de secreções como saliva e secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala ou canta. As pessoas que estão em contato próximo (a menos de 1 metro) com uma pessoa infectada podem pegar a COVID-19 quando essas gotículas infecciosas entrarem na sua boca, nariz ou olhos (OPAS¹⁵, 2021, s/p).

Do latim *luctus* a palavra *luto* tem como definições dor, mágoa e lástima. Desde que a OMS decretou pandemia mundial pelo novo coronavírus em 11 de março do ano de 2019, esse sentimento já foi experimentado por inúmeras pessoas.

Neste corpo pleno de memórias do possível que narramos nossa perda pelo covid19. Todo narrar é político e toda política é narrativa. Todo narrar é afirmação de uma memória e toda memória é afirmação de uma narrativa. Toda narrativa é real e toda realidade é narrativa. Toda perspectiva onto-epistêmica ético-estética assume uma certa variação de políticas do narrar que envolvem uma certa relação-produção da memória, um certo estilo do viver juntas e um modo de perceber-fazer a realidade vivida.

Esta é uma obra de concepções de ficção com suas políticas do narrar, qualquer semelhança com nomes, pessoas, fatos ou situações da vida real NÃO É mera coincidência, posto que a ficção É REAL enquanto ficção que possui como matéria prima e produção final, NOSSAS REAIS afetações e experiências.

¹⁵ Brasil- OPAS/OMS: Organização Pan-americana da Saúde.

Nessa pandemia, perdi minha irmã primogênita no último dia do mês de julho de 2021. Fui “atravessada” pela seta da morte de forma rápida, certa e cruel. A sensação de que “algo nos foi tirado”, algo que era tão nosso, que não deveria, absolutamente, ter sido tomado de nós. Não dizemos mais adeus ao nosso ente querido da mesma forma que antes. Nada temos além da urna fechada sem possibilidade de um último adeus. Não tenho como descrever a sensação terrível no momento em que foi preciso e necessário reconhecer o corpo. Eu, meu irmão Pr. Adonias Gomes e minha cunhada Cecília Cruz, fomos os únicos que tiveram coragem de adentrar no necrotério. Vestimos roupas apropriadas, luvas, sapatos, máscara...todo o “aparato” necessário para com os cuidados da saúde. Nossa querida e amada irmã estava lá, naquela pedra, fechada num saco preto e horrendo (onde ficam os corpos que falecem com doenças contagiosas). Confesso que ainda não sei como consegui fazer isto. Lembro-me vividamente que parecia que meu espírito tinha separado do meu corpo... fiquei como anestesiada... vendo aquele quadro como se estivesse de longe... confesso que ao lembrar essa cena, meu corpo fica trêmulo, meu coração acelera, a dor explode no meu peito ...dizem que o tempo cura tudo, mas... as “marcas” ficam para sempre. Passei sobre os estágios do luto: negação e isolamento, barganha, depressão e aceitação. Aprendermos a lidar com o assunto como um processo natural da vida. As despedidas são importantes porque perder alguém é lidar com a necessidade de se tornar uma nova pessoa por meio de uma imposição da vida. Corresponder a essa imposição pode ser um dos maiores desafios da nossa existência. Essa sensação de vazio ganha ainda mais intensidade nesse contexto de isolamento social e inviabilidade de despedidas. E despedir-nos é uma etapa essencial para esse processo, na medida em que “cai a ficha” com a realidade da perda e tentamos, assim, assimilar todo o processo. Ainda mais na situação que vivemos, de tantas incertezas, o sentimento que toma conta é a insegurança.

Despedir do nosso ente querido nos permite que o sofrimento e o desamparo... diante da perda, possam ser compartilhados e acolhidos entre aqueles que o sentem conosco. Os parentes, amigos e vizinhos não podem oferecer o amparo presencialmente. Não temos mais o olho no olho que acolhe e diz que, independentemente do que acontecer, “ficaremos ao seu lado”... o que nos consola são as estratégias criadas para o contato remoto por meio de chamadas de vídeo ou áudio, *WhatsApp*... a inovação e a humanização de todos são as ferramentas que temos do cuidar, nessa pandemia cruel que parece não acabar jamais...

É preciso reaprender na dor para continuar a vida. Aprendemos a viver com as dores, com algo que nos machuca...[...], “aprenda com cada dor...[...], causadas por cada espinho...[...], aprenda quando chorar e quando sentir saudade...” (BESSA, 2018). Pensei em desistir...desistir do curso, desistir de escrever... não tinha mais certeza em querer continuar, a alma sangrava e

o coração doía... não vislumbrava luz alguma no fim do túnel. Minha mente estava escura, “fechada” para produzir alguma coisa, mas... chegou o momento de recomeçar...

Para recomeçar a pesquisa em campo, recomeçar a escrever meu texto de dissertação foi preciso “me reinventar”, reerguer o “escudo da fé” a ter esperança e firmeza em Deus, nosso mentor maior, a acreditar que [...] tudo posso Naquele que me fortalece” (BÍBLIA SAGRADA, 2010). Assim como acreditamos que um dia veremos nossa querida e amada irmã Maria da Luz, carinhosamente chamada pela família, amigos e irmãos de “Luzinha”. Uma luz que brilhava onde chegava: irradiava alegria e contagiava a todos/as com sua particularidade ímpar de ser verdadeira e sincera que, quem não a conhecia, poderia ser incompreendida... sua natureza de ser brincalhona, risonha... “cheia de piadinhas” e às vezes até irreverente (uma característica da família Gomes de São Paulo). Amada e querida por todos/as, um Ser inesquecível!! Sabemos e acreditamos que a veremos e nos encontraremos na eternidade com Deus, o autor e consumidor da nossa fé: “ Porque, se cremos que Jesus morreu e ressuscitou, assim também aos que em Jesus dormem, Deus os tornará a trazer com ele”. (I Tessalonicenses 4: 14).

Outra grande inspiração para retomar “o caminho da escrita” veio também desse poema de Bessa:

Recomece (trecho)

Bráulio Bessa

Quando a vida bater forte
e sua alma sangrar,
quando esse mundo pesado
lhe ferir, lhe esmagar...
É hora do recomeço.
Recomece a LUTAR.

Quando tudo for escuro
e nada iluminar,
quando tudo for incerto
e você só duvidar...
É hora do recomeço.
Recomece a ACREDITAR.

Quando a estrada for longa
e seu corpo fraquejar,
quando não houver caminho
nem um lugar pra chegar...

É hora do recomeço.
Recomece a CAMINHAR.¹⁶

(BESSA, 2018)

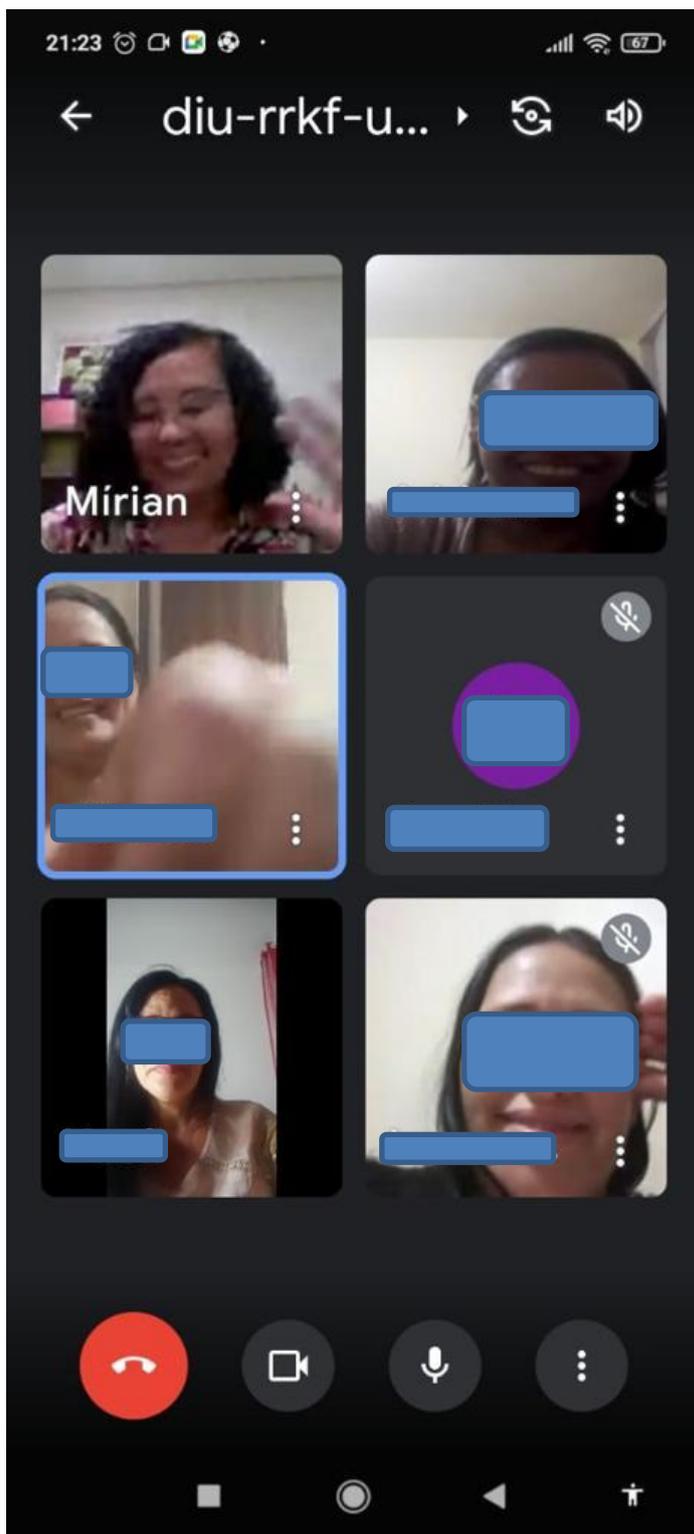
Ao longo do poema somos apresentados à ideia de que todo dia é dia de recomeçar, não importa a dimensão do nosso problema. Um poema que fala de esperança, de fé, de energia para voltar a tentar outra vez apesar das situações adversas. RECOMEÇEMOS...

Recomeçamos a escrever a partir do encontro que aconteceu no dia 14 de julho de 2021, das 19h00 às 22h00, outro GD com nossas colaboradoras como estratégia metodológica voltada para o tensionamento-acontecimentalização dos nossos modos de escrever, ver, falar, pensar, fazer e, em especial, escutar. Vale ressaltar que esse encontro aconteceu ANTES da perda de minha irmã. Recomeçamos em setembro de 2021.

Nessa categoria, analisamos os caminhos percorridos através das memórias das depoentes sobre as práticas pedagógicas e as marcas deixadas em sua trajetória, assim como analisamos por meio da fala das docentes as imagens que elas constroem sobre si e sobre as suas atividades.

¹⁶ Disponível em: <https://www.brauliobessa.com/post/recomece>. Acesso em: set. 2021.

Figura 14: Encontro com as colaboradoras da pesquisa: narrativas emergentes do campo.



Fonte: Arquivo da autora, primeira semana de julho 2021.

É importante lembrar que a aproximação entre teoria e prática nos mostra novos horizontes, os quais possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos educandos. Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir e possibilitar a reflexão sobre as

práticas docentes. Cabe às professoras egressas conhecer as dificuldades de aprendizagens de seus alunos e buscar desenvolver estratégias que possibilite ao aluno a construção do seu conhecimento.

Constatamos, portanto, a necessidade de os professores refletirem a fim de redirecionarem sua prática pedagógica, com vistas a atender às necessidades da sociedade do conhecimento, propiciando a formação de alunos críticos e questionadores. Este processo exige uma nova performance do professor, um articulador de sua prática cotidiana, diante da realidade em que está inserido, desvinculando-se da concepção conservadora da educação e adquirindo consciência do seu papel como construtor de novas realidades.

Freire (1996) discorre sobre os saberes indispensáveis à prática docente de educadores e a importância de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa-crítica. Enfatiza que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há docência sem discência, portanto, ambos são sujeitos deste processo e não se reduzem à condição de objeto um do outro.

[...], ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 135).

Paulo Freire expõe os saberes necessários à prática docente e orienta educadores a refletirem sobre sua prática pedagógica, modificando o que considerarem necessário, aperfeiçoando seu trabalho e fazendo diariamente opções pelo melhor, não de forma ingênua, mas com a certeza de que se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças.

Para se recordar é necessário que o nosso pensamento não deixe de concordar, em certo ponto, com os pensamentos dos outros membros do grupo. Desse modo, esquecer determinado período/fato/evento de nossa vida é perder também o contato com aqueles que compunham nosso grupo social. Para Halbwachs (2013):

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem

fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2013, p. 39).

A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos. É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros.

Uma narração é composta por uma rede de intenções, de ações, de vivências, e, nesse contexto, os personagens representam e “experenciam” situações em movimento nas quais se transformam. Nessa perspectiva, há ação e reação dos sujeitos envolvidos na tessitura da narrativa. Dentro dessa conjuntura, tentamos explorar, por meio de narrativas pessoais, as memórias de formação das egressas, assim como relacionar as memórias de formação das egressas ao redimensionamento das práticas docentes.

Nós, os seres humanos, nos relacionamos com as coisas, deixamos marcas de nossas vivências por onde passamos, e essas marcas nos dizem algo também de um passado afetivo, de uma existência deixada nos vestígios de como nos relacionamos com os objetos e, através destes, com os sujeitos no passado.

Dessa forma, para ilustrar sobre *marcas*, realizamos uma dinâmica como um instrumento a fim de que pudesse servir de estímulo na discussão entre as professoras, sob o tema: *Marcas Pedagógicas*- que podem ser positivas ou negativas. Chamamos de pontos restritivos a forma negativa, e a forma positiva de propulsores-, que são aqueles que fazem nossa vida alavancar.

Numa caixa colorida, colocamos uma toalha com o nome bordado de uma das colaboradoras (todas receberam no final, uma caixa com uma toalha bordada com seu nome), e então começamos a dinâmica com a seguinte pergunta: - “Vocês estão vendo essa caixinha? Dentro dela tem uma toalha com o nome de uma de vocês bordado... o nome é uma marca, não é?!...uma marca fica para sempre... um dia a toalha vai resgar de tanto uso, mas o nome ficará gravado... se a gente fala em marcas...então...que marcas pedagógicas você deixa, deixou ou tem deixado na vida dos seus alunos?!...tem marcas pedagógicas que são muito boas, muito positivas, e tem também marcas negativas, que são ruins. As marcas nos levam até a vida adulta. Essa toalha tem uma marca positiva porque tem o seu nome, sua identidade, afinal, a primeira coisa que a gente recebe quando chegamos ao mundo é o nosso nome não é verdade?! Nossa identidade...então... o nome é algo importante...vamos refletir um pouco... o que você tem

deixado de importante para seu aluno?! Qual o relato que vocês podem trazer de algum aluno para nossa pesquisa?! Vocês podem relatar fatos marcantes com algum aluno na prática pedagógica e/ou algo que marcou a vida profissional, podendo ser de forma positiva ou negativa. Alguma coisa que vocês perceberam que pode relatar...”

A construção dessa narrativa através das experiências e vivências das professoras egressas constitui-se num passo importantíssimo para a valorização da trajetória profissional pela qual esse grupo passou durante sua trajetória docente. Martha Medeiros (2021) iniciou sua fala relatando um fato de sua trajetória de vida profissional sobre um aluno do 4º ano que tinha muita dificuldade de leitura e escrita, ele nem lia nem escrevia corretamente.

Analisando os fios comuns e o entrelaçamento que compõem a narrativa, considerando ainda as diferentes formas e tipos, percebemos uma imagem de uma criança ativa com capacidade para crescer e se relacionar num rico contexto educativo. “ [...] *A princípio, FOI DIFÍCIL porque ele não queria aceitar: ele estava no 4º ano, então ele queria ter o mesmo tipo de atividade dos outros*”.

O entrelaçamento dos fios acontece nas relações entre a professora, a criança e a família no contexto educativo que acolhe, amplia e potencializa “[...] *ao iniciar o ano ele tinha muita dificuldade de LEITURA E ESCRITA, ele NEM lia NEM escrevia corretamente, além disso, ele era uma criança muito rebelde porque a mãe o tinha abandonado e ele morava com o pai e com a avó*”.

As práticas pedagógicas promovem relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar ambientes atraentes e de oferecer mudanças, contribuindo na sensação de bem-estar e segurança nas crianças: “[...] *eu fui aos poucos chegando... e ele foi aos poucos aceitando a proposta... e num determinado momento do ano, ele sentou comigo para realizar uma atividade e ele CONSEGUIU LER*”!!.

No Brasil, é consensual, entre teóricos e pesquisadores da área, a importância da observação, registro e documentação pedagógica no contexto da educação infantil: “[...] *Porque a gente sabe que é UM PROCESSO que envolve o aluno, a gente tem que respeitar [...] mas eu fui aos poucos chegando... e ele foi aos poucos aceitando a proposta...*”.

As práticas pedagógicas são inerentes ao processo educativo, por isso, é necessário criar outras perspectivas que se localiza nas experiências, olhares atentos, nas relações e nos movimentos educativos: “[...] *então no dia em que eu vi ELE LENDO um texto eu me senti realmente emocionada e ...não por ter sido um trabalho só meu... era um processo né?*”.

Nesse contexto, o/a professor/a deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino e aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem.

Sobre essa prática, Gadotti (2000) afirma que:

O educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. (GADOTTI, 2000, p. 9)

É nesse espaço pedagógico que Augusto Cury rememora com voz emocionada e embargada, quando ensinava numa turma que, no momento em que acontecia a “hora da merenda”, sempre tinha um aluno no “cantinho” da sala que nunca queria “pegar a fila da merenda”. Após o relato, por alguns instantes fez-se silêncio no grupo. São situações peculiares que os profissionais de educação enfrentam, são marcas que ficam na vida das pessoas. A postura acolhedora e o gesto da professora-egressa abriram possibilidades de diálogo com aquele adolescente, uma história tecida no encontro, no laço com o outro: “[...] *na hora da ‘merenda’ tinha um aluno sempre láaaaa no ‘cantinho’ que ele não queria ‘pegar a fila da merenda’ ... eu perguntava: - Porque ‘tu não vai ‘merendar’?! Ele dizia: - Não professora! NÃO ESTOU COM FOME NÃO...*”. Um tecido narrativo constituído na relação entre professora e aluno, que ampliam significados e possibilitam revisitar e constituir experiências significativas. São marcas que constroem percursos que contêm suas histórias de vida: “[...] *ele TINHA VERGONHA de ‘pegar a fila’ porque ele vinha da zona rural sem tomar banho, chegava com aquele cheiro muito forte de suor e aí ele com vergonha dos outros ficar falando que ele não tinha tomado banho*”. Um caminhar pedagógico através de uma peculiar narrativa da experiência educativa tecida no encontro: “[...] *ele ‘pegava’ o carro lá... o carro passava muito cedo e não dava tempo tomar banho...ele preferia tomar banho à noite... e quando dava dez horas da manhã ali... naquela ‘muvuca’ de aluno ‘correno’ e começava suar...*”.

São pequenos contos como esses, histórias que nos possibilitam caminhar por viagens, para lugares conhecidos e desconhecidos, são os nós na pedagogia, são as práticas cotidianas. Sobre lembranças, Halbwachs (2013) assinala a contribuição da memória coletiva no processo de rememoração:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2013, p. 31).

Memória e narrativa. O lembrar e o narrar entrecruzam-se na história da humanidade e na história de cada ser humano. Na imensidão de possibilidades de estudo da memória, *puxamos um fio*: a narrativa. O ponto que buscamos enfatizar é a narrativa enquanto modo de significar, interagir. Nesse sentido, as professoras, selecionam lembranças, marcas do seu cotidiano para compartilhar um pouco.

Assim, entendemos que as situações narradas são revividas e reelaboradas no processo de rememoração. Maria Montessori, um tanto ressabiada, falou de um fato que marcou sua vida quando trabalhava com uma professora “[]- na educação infantil sempre trabalha em duas-, naquele dia chovia no sertão semiárido com trovões e relâmpagos!!...e ela, a professora-ajudante, sem controle e traumatizada, na sala com crianças de 3 anos de idade.”

Passaram-se alguns instantes com o grupo refletindo e confabulando sobre a forma de agir da professora. Crianças nessa faixa etária normalmente são “cuidadas” com uma canção de ninar, uma poesia, uma história, um bicho de pelúcia preferido, um paninho especial. Essa educadora não teve a consciência e a capacidade de acolher as crianças naquela situação tão peculiar, não soube enfrentar a situação do momento com paciência e atenção, um comportamento inadequado com uma turma de crianças com três (3) anos de idade: “[...] *chuva forte com TROVÕES e RELÂMPAGOS!! [...] Quanto mais ‘se ouvia’ um trovão mais ela gritava: ‘- CORRE!! CORRE!! ENTRA DEBAIXO DA MESA!!’ E as crianças CHORAVAM!!!*

Sabedores somos, que a sociedade brasileira assumiu em lei o compromisso de que toda criança esteja alfabetizada até os sete anos. Para isso acontecer, é preciso que a alfabetização seja desenhada e implementada como política pública, desenvolvida de forma processual por meio de um conjunto de ações efetivas e eficientes, constantemente aprimoradas através de formação de alfabetizadores/as, o que adiciona desafios ao relevante papel da escola na busca por garantir a aprendizagem de qualidade a todos/as com equidade: “[...] *o que causou naquelas crianças aquele comportamento se naquele momento, para elas, NÓS as professoras, éramos as únicas PROTETORAS delas naquele momento?! A professora PERDEU O EQUILÍBRIO!!*

Independentemente do método de alfabetização escolhido por cada unidade ou rede, é possível aprofundar as discussões e construir medidas concretas para reverter o cenário atual da alfabetização no Brasil, através dos âmbitos de gestão da alfabetização, formação de alfabetizadores, construção de propostas político-pedagógicas e escolha de metodologias de trabalho sem perder de vista a realização do acolhimento seguro e responsável às crianças, com ênfase na necessidade de cuidar de sentimentos e emoções: “ [...] *Ela tinha traumas... na verdade ela NÃO TINHA equilíbrio para estar ali... quanto mais aquela professora GRITAVA, mais os/as alunos/as ficavam AGITADOS/AS...chorando...*”

Relatos de momentos vivenciados no cotidiano da sala de aula, estabelecendo diálogos, ampliando significados e possibilitando revisitar e constituir experiências significativas: “ [...] *Aquilo ali ME MARCOU e me ensinou muito [...]...às vezes a gente precisa se ‘policiar’ para saber o que a gente ESTÁ fazendo e de que FORMA podemos agir ...*”. Um tecido narrativo pedagógico de momentos de vida cheio de alegrias, um movimento que nos permite criar laços na ressignificação da relação com o outro. Em momento assim, de repensar as práticas educacionais na em sala de aula “ [...] *Eu me senti numa situação tão difícil... a professora e os alunos todos com medo...eu não sabia o que fazer[...] ‘vamos tentar ACALMAR as crianças..’ e ela GRITAVA mais alto ainda!!*”...

A construção das narrativas das professoras baseadas em histórias orais dos seus alunos e/ou colegas de profissão e durante o curso do PARFOR constitui-se num passo importantíssimo para a valorização da trajetória profissional e pedagógica pela qual esse grupo passou durante os anos de docência. A atuação em sala de aula, seus conflitos, as preocupações e a relação aluno/família com o espaço escolar precisam ser valorizados, pois é exatamente o que os ligam à identidade sociocultural.

A partir da ressignificação das experiências educativas através da narrativa esperamos que o grupo de professoras crie um novo modo de ver seus objetivos, sonhos de formação, práticas pedagógicas e compartilhamento com as famílias dos seus/suas alunos/as e a partir da realidade poder ressignificá-los/as.

Assim, na visão de Moreira e Candau (2005), espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar.

A escola precisa ser um ambiente de prazer, propício para o exercício e aprendizado da ética, um ambiente aconchegante onde o aluno goste de estar por conta do profissionalismo

do/a professor/a e assim, através dela, professores, alunos e funcionários possam obter resultados positivos no processo educacional, melhorando o ambiente de trabalho e aprendizado. Em suma, se todos agirem de forma ética na escola todos sairão ganhando, pois os resultados serão positivos. Em relação a ética escolar no educar cotidiano, Magda Soares falou que: “ [] *quando estava ensinando no 2º ano, uma professora me comunicou a respeito de um aluno que todo texto, toda produção, desenhava a mesma coisa - a professora sempre pedia para ilustrar- e ele sempre ilustrava o mesmo desenho e a professora sempre elogiava de forma enfática e acaloradamente...*”

Esse relato provocou muitas discussões e reflexões no GD quando analisamos a importância do/a educador/a ter o discernimento entre o certo ou o errado e que deve sinalizar o conciliamento dos interesses tanto individuais quanto sociais dos educandos: “ [...] *e ele sempre ilustrava o mesmo desenho e a professora sempre colocava: LINDO!!! PARABÉNS!! Todo mundo dizia que ele tinha problema...*”. O bom preparo de uma aula é um exemplo de uma atitude ética por parte do professor com a preocupação na reflexão e discussão do comportamento humano: “ [...] *um aluno que em sala de aula, que TODO texto, TODA produção, ele desenhava a MESMA coisa (a professora SEMPRE pedia para ilustrar)*”.

É preciso que se tenha a responsabilidade individual para a realização de certas tarefas. As palavras “educação e cuidado” tramam a complexa e delicada rede, que envolve a garantia de uma proposta educativa que assegure a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável do processo educativo com crianças: “ [...] *PRÓ’!! Você acha BOM meu pai ‘BATER’ em minha mãe TODOS os dias?! [...]...aí ele disse: - ‘Porque aqui, é meu pai BATENDO em minha mãe’...*”.

O que constitui o/a professor/a, além do trabalho docente e a relação com os estudantes, suas participações em atividades de formação são descritas como possibilidade para a interação com outros professores, reflexão sobre a sua prática em sala de aula e os contextos do trabalho, inovação e compreensão sobre o que mudar e como mudar: “ [...] *os alunos, o que eles ‘passam’ em casa, eles transmitem...por isso é preciso saber o que, como e de que forma avaliar, porque o aluno às vezes vai expressar a vida dele...*”.

Sabemos que os/as professores/as desempenham papéis fundamentais na escola no que se refere à ética na escola. A escola é um ambiente propício para o exercício e aprendizado da ética. Através dela, professores, alunos e funcionários podem obter resultados positivos no processo educacional, melhorando o ambiente de trabalho e aprendizado. Em síntese, se todos agirem de forma ética na escola todos sairão ganhando, pois os resultados serão positivos. As crianças e jovens aprendem mais com exemplos do que com palavras. Algumas qualidades

como honestidade, competência, perseverança, prudência, respeito, imparcialidade entre outras, são virtudes essenciais para a eficiência do trabalho profissional.

Freire (2008) destaca a importância da experiência para o exercício da docência. O profissional – professor – que exerce sua atividade laboral e ao mesmo tempo se beneficia deste processo, vivenciando-o, torna-se um profissional consciente das dificuldades enfrentadas pelo aluno.

É preciso refletir sobre a importância do bom relacionamento entre professor-aluno através das relações de afetividade. Essas relações acontecem no intuito de transformar a sala de aula em um ambiente propício para o processo de ensino e de aprendizagem. As manifestações de afeto, muitas vezes presentes na relação do educador com o educando, podem contribuir no aprendizado do estudante e até mesmo na evolução do/a professor/a como educador/a, um sujeito que tem um papel de extrema importância na sociedade em que estamos inseridos. A relação professor-aluno se dá através das demonstrações de carinho, afeto, diálogo, enfim, em muitos aspectos importantes para criar um elo de amizade entre pessoas comuns. Assim como pode também projetar estratégias de docência colocando-se na perspectiva de aprendiz e de pesquisador.

Sendo assim, destacamos nas palavras de Freire (2008):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

O aprender, o ato de se apropriar de novos conhecimentos, de novas estratégias, de novos pensamentos é essencial no exercício da docência. O professor precisa se sentir sujeito da sua aprendizagem e das suas múltiplas relações enunciativas, e sentir a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

O grupo teceu mais alguns comentários sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, tivemos então, a percepção de que esses momentos favoreceram a liberação de pensamentos reprimidos que chegam à entrevistadora, mais uma vez, em tom de confiança. Foi o que aconteceu com Ellen White que relatou sobre as “marcas” deixadas pelos alunos da turma de educação infantil: “ [] batiam na professora, quebravam cadeiras na secretaria e “deixavam” o coordenador todo “arranhado”, alunos bem “complicados” que ficavam na escola em tempo integral ”. A depoente falou também de outras “marcas” em sala de aula:

“ [] alunos que estudavam e desistiam da escola... jovens que abandonaram a escola e preferiram as drogas, preferiram ser traficantes.... muitos assassinatos... a cidade ainda está no “pico” de um dos maiores municípios de assassinatos de jovens entre 12, 14 e 19 anos...”

Esses relatos possibilitaram no GD, uma reflexão e análise da importância dos valores morais na vida do ser humano que normalmente, começam a ser transmitidos para as pessoas nos seus primeiros anos de vida, através do convívio familiar ou até mesmo no ambiente escolar: *“ [...] Os pais NÃO davam LIMITES para eles... antigamente as crianças SABIAM RESPEITAR mais os pais e eles tinham mais limites, mas de uns anos pra cá ‘a coisa’ foi ficando ‘frouxa’.”*

Sabemos que além de ter recebido o ensinamento sobre valores morais durante sua criação, uma pessoa pode formar seu conjunto de valores a partir de suas próprias vivências e com o passar do tempo, o indivíduo vai aperfeiçoando esses valores, a partir de observações e experiências obtidas na vida social: *“ [...] ... tive alunos de ‘se dar medo’ mesmo... NUNCA VI uma situação daquela... eu tive alunos de BATER na professora com chinelo havaiana COM ARAME, sabe?! Chinelo que quebra e a mãe coloca arame...”*

Através do relato da depoente, percebe-se que a família delegou muitas de suas atribuições a escola que, dia a dia, perdida no peso de seus encargos, está deixando escapar o valor dos valores morais mais perenes, com a desculpa de que eles não podem ser tão perenes assim porque devem-se adequar às necessidades prementes: *“ [...] eram MUITOS agressivos, falavam muito PALAVRÕES, eram muito REBELDES e sem limites total!! [...] alunos/as de Educação Infantil, de 4 anos ‘MANDAVA’ e BATIA na mãe... porque NÃO tinha limites em casa e presenciava coisas terríveis em casa...”*

Diante dos relatos, das informações e descobertas que acontecem em frações de segundo pela depoente, o processo de desenvolvimento da escola entra na pauta como um dos mais importantes aspectos a ser discutidos neste processo, pois é nela que são promovidas as mais importantes formulações/reformulações sobre o desenvolvimento cultural e social do ser humano: *“ [...] eles ESTÃO assim... dando TANTO trabalho que a escola NÃO estava aguentando... Então o aluno precisa fazer a parte dele... a gente LUTA pelo nosso aluno”*.

Dessa forma, o processo educativo acaba tomando um lugar central na busca de perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional, envolvendo principalmente os agentes que conduzem o ambiente escolar, transformando o ensino em parte integrante ou principal na motivação dessas transformações: *“ [...] eles PREFERIRAM ‘o caminho do mal’, o caminho ruim...então NÃO é falta de instrução da ESCOLA [...] eles NÃO estão na escola...”*

Nesses termos, a tarefa pedagógica representa um compromisso político-social, com relações de respeito ao conjunto de normas e regras sociais, juntamente com a ação do educador que deve pautar-se na ética profissional vista como o compromisso de o homem respeitar os seus semelhantes, no trato da profissão que exerce: “ [...] *e o governo investe nos CURSOS do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) e tem sido uma BENÇÃO, eu creio que o aluno que ‘pega’ direitinho aquelas informações, tenho CERTEZA que ele NÃO VAI para ‘o caminho do mal’ não!!*”.

Acreditamos que o movimento educacional permite criar laços. Alunos/as, suas famílias e professores/as são envolvidos/as na relação com o outro: “ [...] *TUDO que a gente faz é para que?! Para a felicidade do ALUNO, que ele SEJA feliz e próspero no futuro, e NÃO se tornar uma tragédia para a comunidade, para a sociedade...*”

Estas possibilidades evidenciam uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos e pedagógicos das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com o ensino de qualidade para crianças e jovens: “ [...] *Quer que DIMINUA esses casos de CRIANÇAS e de ADOLESCENTES estudantes que se ENVOLVEM no mundo das drogas e SE TORNEM um caos para sociedade...*”

Esses momentos de relatos proporcionaram às colaboradoras bem-estar para que elas falasse sem constrangimento de sua vida e de seus problemas e prova disso é que ocorreram discursos extraordinários. Bourdieu (1999) cita que os pesquisados “mais carentes” geralmente aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar para os outros sua experiência e muitas vezes é até uma ocasião para eles se explicarem, isto é, construírem seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Por vezes, esses discursos são densos, intensos e dolorosos e dão um certo alívio ao pesquisado. Alívio por falar e ao mesmo tempo refletir sobre um assunto que talvez o reprima. Neste caso pode-se até dizer que seja uma autoanálise provocada e acompanhada. Foi o que percebemos durante esses encontros coletivos.

Esses discursos são reproduzidos através das ideias e da memória. Representam o passado representado no tempo contínuo da lembrança, e somente no presente, portanto, a memória é a lembrança presente da representação do que se supõe, ou pressupõe passado. No entanto, ela não morre, porque é atualizada nas lembranças, e é exatamente na atualização dos relatos que trabalha o pesquisador. (DELGADO, 2006).

Para finalizar esse momento de discussão, consideramos oportuno elucidar de forma sucinta e objetiva sabendo que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas.

Vale ressaltar que o diálogo no grupo de discussão produziu conhecimento e promoveu conexões que se tornaram potentes para pensar a educação. Uma das principais características do GD dentro da perspectiva que foi proposta, é que ele não interessou como grupo em si, mas como uma agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos. Tratou-se de uma situação pública, um encontro de professoras, que a maioria não se conhecia, reunidas por uma demanda de investigação. Na oportunidade, buscou-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertenciam seus participantes, com suas ideias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos corriqueiros da sala de aula. Cada participante foi nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância nesse contexto.

Esse processo de rememoração permitiu às professoras refazerem suas histórias, tecidas na relação com o outro, através da flexibilidade da memória, que perpassa nas lembranças, resistindo àquilo que incomoda, acrescentando fatos oriundos do desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências.

Entendemos, pois, através das narrativas, que as colaboradoras têm consciência de que precisam chamar mais a atenção dos estudantes, experimentando novas ideias para que o aluno se relacione com o conteúdo dado e aprenda, buscando a qualidade no processo educacional, Respeitar e ser educado no relacionamento com outros professores, alunos, pais de alunos e profissionais da escola e agir de forma proativa no que se refere à integração de alunos com deficiência física ou transtorno psicológico. Outro ponto importante foi o reconhecimento por parte dos sujeitos colaboradores, da importância que elas têm e que seu modo de vida reflete a vivência dos alunos e do povo da comunidade que, por sua vez, reflete na identidade sociocultural local.

A seguir versaremos sobre o produto final desta pesquisa: a produção de um museu virtual, através do acervo de memórias da formação docente, organizado de forma colaborativa com todos/as os/as professores/as da rede de educação básica.

3.7 MUSEU VIRTUAL- MEMÓRIAS/TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E(M) COLABORAÇÃO

Considerando o questionamento que moveu este estudo: “Qual o legado das memórias para as práticas dos docentes da rede pública de educação básica, em especial das egressas do PARFOR?”, suscitou-se a necessidade de criar/organizar, colaborativamente, um Museu Virtual das memórias da formação docente, da rede pública de educação básica. O museu virtual será produzido como desdobramento do acompanhamento dos *lôcus* da pesquisa, considerando os resultados apontados nesta dissertação, seu primeiro resultado/produto. Assim, o segundo resultado/produto será o *museu virtual da Pessoa*. A previsão é que seja produzido durante os dois anos pós -defesa como compromisso da pesquisa implicada e engajada no mestrado de profissionais em educação. Esse movimento será articulado inicialmente pelo território do Piemonte da Chapada Diamantina/Jacobina, envolvendo todos os/as professores/as da rede básica participantes da pesquisa, por adesão, assim como serão convidados/as os/as docentes da Universidade do Campus IV da UNEB.

Posteriormente, envolveremos outros territórios de Identidade do Estado da Bahia. Tencionamos fazer uma ação articulada em parceria com os 3 (três) grupos de pesquisa do campus: LEFOR, DIFEBA E CULTIVI, com seus distintos líderes: professora Denise Dias de Carvalho Sousa, Ana Lúcia Gomes da Silva, juntamente com Juliana Cristina Salvadori, e o professor Antenor Rita Gomes com a professora Thaís Nascimento. Essa articulação será possível uma vez que os referidos grupos de pesquisa pertenceram à linha 1 do programa: Formação, Linguagens e Identidades, e possuem aderência e adesão ao tema investigado.

Será um legado agenciado coletivamente – para escola e para a área da pesquisa em educação. O conhecimento teórico que pretendemos constituir e a construção empírica sobre as reflexões no âmbito escolar visam contribuir para a organização didático-pedagógica no processo de aprendizagens dos saberes fazeres pedagógicos e das experiências de formação.

Esta pesquisa objetivou também promover o acesso da sociedade a esse conhecimento e ampliar o potencial de circulação dessas informações que se dará através da produção do acervo digital na forma de um museu virtual, organizado de maneira colaborativa, mediante às memórias da formação docente, utilizando-se de diferentes suportes e modalidades textuais. Esse patrimônio informacional permitirá que as pessoas conheçam realidades distantes/ou não, e de outros tempos. Será um espaço aberto para uma verdadeira transformação digital, em que os integrantes irão descobrir novas maneiras de se relacionar com o público e a construir sua presença como uma instituição atuante em rede.

A disponibilização das informações nesse acervo digital para a sociedade permitirá que mais pessoas tenham acesso aos conteúdos que, antes, não tinham como conhecer porque raramente ou nunca eram expostas, uma vez que a cultura digital tem transformado a maneira como os museus se relacionam com a sociedade.

Dessa forma, tencionamos que a digitalização e a disponibilização na internet das memórias de formação docente possibilitem que um número maior de pessoas tenha acesso às informações que serão geradas, processadas e armazenadas no que denominaremos de *Museu da Pessoa*.¹⁷

O Museu da Pessoa será concebido como um museu virtual colaborativo. Será aberto a toda e qualquer pessoa (professor/a) que queira registrar e compartilhar sua história de vida, assim como imagens e vídeos. A principal razão da criação desse museu é a valorização de cada pessoa (professor/a) ao tornar sua história de vida patrimônio da humanidade quando se conectar por meio de suas experiências e sentimentos de modo a dar circularidade e visibilidade às mesmas.

Se cada pessoa compreender que todo ser humano importa e que a história de vida de cada um/a é tão relevante a ponto de ser patrimônio de um museu, teremos uma sociedade conectada por experiências de vida, sentimentos e emoções em contraposição às diversas formas de intolerância e/ou discriminação num contexto social tão diversificado.

O grande valor do Museu da Pessoa é a escuta, pois vem da escuta a possibilidade de transformação de cada um/a. O Museu da Pessoa valoriza, também, a inovação, o empreendedorismo, a colaboração e a democratização da memória.

A categoria estabelecida como *Museu Virtual Original Digital* inclui os museus constituídos apenas na Web, isto é, sem “referência física da sua existência ‘real’”, delimitado apenas “na representação do site do computador” (LIMA, 2009, p.2460).

A título de exemplo dessa categoria, a referida pesquisadora destaca o *Museu da Pessoa* como um museu que busca “registrar, preservar e transformar em informação, histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade”, através da seleção/organização/publicização de depoimentos em diálogo com a metodologia de História Oral (MUSEU DA PESSOA, [s.d], online³²). Nesse sentido, podemos entendê-lo como um Museu Virtual Original Digital que não musealiza vidas, mas indicadores de memórias sociais registrados em formatos digitais.

¹⁷ Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/museu-da-pessoa>. Acesso em jan.2022.

Conclui-se então que o modelo de museu apresentado está inserido na dinâmica do fluxo de dados e interações sociais que sustentam o Ciberespaço, a hipertextualidade do protocolo Web e, por conseguinte, a infraestrutura operacional da internet.

Ao refletir sobre o atual contexto tecnológico em que esse museu será inserido, bem como o patrimônio digital por ele musealizado, compartilha-se do entendimento que a noção de preservação tende a ser percebida como processo inerente às operações de atualização, acesso, compartilhamento e reuso de representações digitais.

A intenção aqui é disponibilizar um panorama sobre as formas e possibilidades de uso desses recursos para o enriquecimento dos espaços de cultura, bem como discutir as implicações e consequências desse uso em termos de sustentabilidade e recepção dessas experiências profissionais, elucidando as condições materiais e contextos sociais em que essas tecnologias são produzidas e aplicadas. Além disso, busca-se entender como elas estarão afetando os saberes, os usos e as práticas em ambientes museais e de vivência do patrimônio, *online* ou *offline* diante dos desafios contemporâneos que impõem repensar as práticas e conhecimentos educacionais.

Esse repensar das práticas são lembranças do passado que passa permanentemente por um processo de reconstrução, vivificação e conseqüentemente também de ressignificação. A memória coletiva é compreendida/defendida por Halbwachs como processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo social.

Dessa forma, memória em narrativas de lembranças não são simplesmente narrativas. São narrativas que emergem de uma história de vida que depende do entrecruzamento das situações vivenciadas que são marcadas pelos lugares sociais ocupados.

O sociólogo Halbwachs (2013) assinala a contribuição da memória coletiva no processo de rememoração:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2013, p. 31).

É preciso evidenciar as lembranças das histórias de vida, que desvelam, descortinam e fazem emergir a memória com a sua magia através de fatos, imagens e pessoas, as quais serão compartilhadas e musealizadas no âmbito da comunicação do museu virtual.

CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Respondi que gostaria mesmo era de poder um dia afinal escrever uma história que começasse assim: "era uma vez...". Para crianças? perguntaram. Não, para adultos mesmo, respondi já distraída, ocupada em me lembrar de minhas primeiras histórias aos sete anos, todas começando com "era uma vez"; eu as enviava para a página infantil das quintas-feiras do jornal de Recife, e nenhuma, mas nenhuma, foi jamais publicada. E era fácil de ver por quê. Nenhuma contava propriamente uma história com os fatos necessários a uma história. Eu lia as que eles publicavam, e todas relatavam um acontecimento. Mas se eles eram teimosos, eu também. Mas desde então eu havia mudado tanto, quem sabe eu agora já estava pronta para o verdadeiro "era uma vez". Perguntei-me em seguida: e por que não começo? Agora mesmo? Seria simples, senti eu. E comecei. Ao ter escrito a primeira frase, vi imediatamente que ainda me era impossível. Eu havia escrito: "Era uma vez um pássaro, meu Deus".

(CLARICE LISPECTOR¹⁸)

Citamos o poema de Clarice Lispector para destacar a relevância que as narrativas autobiográficas assumiram nas pesquisas no contexto educacional nas últimas décadas. Narrativas de formação e memórias das práticas pedagógicas. Temas que se articulam na estrutura desta pesquisa para discutir sobre a formação em exercício e as práticas educacionais no cotidiano das egressas do curso de pedagogia do PARFOR. A formação docente remete-nos a um processo de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pelas experiências e aprendizagens adquiridas no decorrer do percurso de vida. Através das histórias de vida, a memória pessoal emerge, trazendo lembranças de um passado que se perpetua no presente. São muitos os modos de narrar, de lembrar, de registrar o lembrado, de deixar marcas. São também muitos os modos de nomear, de tentar explicar a memória. Modos que se produzem historicamente através das memórias das egressas que são tecidas nos fios das práticas educativas. Os resultados obtidos revelam os caminhos percorridos e os espaços por elas ocupados em seu processo de formação, como mecanismo que compõe o profissional, de modo constitutivo da própria história da educação.

Então, este é o momento de responder à questão central que nos moveu a desenvolver esta pesquisa, sem o intuito de concluir a discussão, mas de trazer reflexões como possibilidade de diálogo, com as contribuições advindas das narrativas e discussões com as professoras. Assim, ressaltamos a importância da parceria com as colaboradoras, a dinamicidade nos

¹⁸ Ver em: Clarice Lispector: Era uma vez, conto. Disponível em: <https://claricelispector.blogspot.com/2008/04/era-uma-vez.html> Acesso em: 12 set. 2021.

depoimentos e testemunhos orais através das entrevistas e do grupo de discussão, que se constituíram elementos essenciais da identidade, da percepção de si e dos outros.

Ao entrar na fase em campo, percebemos que enfrentaríamos dificuldades, como a exiguidade do tempo para o acesso e a construção de dados e o longo percurso necessário para finalizar o trabalho. Outro obstáculo também foi a não aceitação de todos/as os/as professores/as contatados/as a aderirem às entrevistas individuais e às discussões em grupo - o que provocou a necessidade de convidar novos/as colaboradores/as para a continuidade da pesquisa, porém, a tentativa tornou-se sem sucesso, devido às muitas demandas dos/as professores/as no ensino remoto.

A integração entre os procedimentos foi direcionada ao cotidiano da prática, de maneira mais consciente, no sentido de perceber a importância do/a educador/a para o ensino e o aprendizado do aluno; de inovar a didática; aflorar o interesse pela pesquisa no âmbito educativo; reafirmar as relações entre professores-alunos, professores/as-professores/as, professores/as-gestão, que se afirmam no dia a dia como questão primordial, considerando os desafios, as dificuldades, os investimentos e as conquistas a serem elevadas como importância de uma equipe que “caminha junto”, como as depoentes nos incitaram a enxergar.

As experiências e informações compartilhadas pelas colaboradoras através das narrativas individuais e grupos de discussão foram construindo pistas para desbravar caminhos até o objetivo maior, que foi estabelecer relações formativas entre as narrativas das egressas do PARFOR (Pedagogia UNEB/ Jacobina) e o redimensionamento das práticas docentes e, mais especificamente, procuramos identificar, por meio de narrativas pessoais, as memórias de formação das egressas, do Curso de Pedagogia da UNEB/Jacobina. Buscamos, também, relacionar as memórias de formação das/os egressas/os da PARFOR/Jacobina ao redimensionamento das práticas docentes, organizando a proposta colaborativa de um acervo de memórias de formação -museu virtual- utilizando-se de diferentes suportes e modalidades textuais.

Para a apropriação dessa conjectura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escrita desta dissertação, nos fundamentamos em perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas, que possibilitaram enveredar no campo de lutas, interesses, conflitos e desejos da formação de professores/as, desvelando elementos contidos no campo vivido por estudantes de um Plano, o formativo; e no campo de atuação, o da escola.

No itinerário da pesquisa, inicialmente, realizamos uma revisão sistemática e de literatura, a fim de perceber o que já havia de escrito acerca de formação e práticas pedagógicas de professores/as da educação básica. Foram encontrados diversos estudos sobre a temática

pesquisada, porém, não encontramos estudos específicos que tratassem sobre memórias e narrativas de formação profissional e práticas pedagógicas de egressos/as do curso de Pedagogia do PARFOR, com o produto final sendo um memorial de formação, sobretudo, em escolas públicas de educação básica.

Por conseguinte, o trabalho empírico envolveu narrativas através de entrevistas individuais e grupos de discussão, a fim de responder aos objetivos propostos. Para tanto, na análise dos dados, apoiamo-nos em cinco categorias, que contemplaram respostas às questões norteadoras. Assim, verificamos como as docentes colaboradoras relataram sua formação no curso de Pedagogia e suas práticas pedagógicas, através de experiências e vivências no cotidiano escolar de educação básica.

Realizamos a entrevista narrativa com a finalidade de estimular as professoras quanto à importância de que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, profissional e que proporcionam a reflexão sobre a ação docente, haja vista que esses sujeitos são considerados atores /atrizes sociais que, ao narrarem suas histórias de vida, constroem nessa atividade sua vida e sua profissionalização. Focalizamos, também, a partir das narrativas, a compreensão das depoentes do desejo de buscar na formação a contribuição da formação inicial para os sentidos de docência e os sentidos (re)construídos de serem professoras em processo de formação.

A realização da proposta implicou entender que a narrativa dispõe de inspiração e de conhecimento para que se torne um canal de revelação e desvelamento, e que pode se constituir em fontes substanciais, proporcionando aos leitores um processo de reflexão profunda sobre as vidas dos outros e a sua própria vida, além de estimular a outros/as professores/as a narrar episódios importantes da sua vida e do contexto do/a qual faz parte, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir os objetivos propostos numa pesquisa.

Salientamos que durante a entrevista, estávamos sempre prontos a enviar sinais de entendimento e de estímulo, com gestos, acenos de cabeça, olhares e, também, sinais verbais como de agradecimento, de incentivo. Isto facilitou muito a troca, a relação interpessoal. Fizemos o possível para que as colaboradoras notassem que estávamos atentas, escutando as suas narrativas. Procuramos intervir o mínimo possível para não quebrar a sequência de pensamento das entrevistadas.

Ancorados no método de História Oral autobiográfico como procedimento, foi possível analisar, descrever e compreender a formação inicial e a prática de professores/as em processo de formação, e então, assumir uma postura multirreferencial, que propicia enxergar o fenômeno

como ele é, sem querer desnaturalizar o contexto, desviar o objetivo de cada professora-egressa, reduzindo as narrativas. Mas, pelo contrário, buscamos nos aproximar das histórias de vida, de luta, de interesse, de medo, de sonhos, de intenções, de combinações, pois cada colaboradora se enxerga na individualidade e que no aqui e no agora compõe-se na coletividade para o bem comum.

Nesses termos, a pesquisadora se apropriou do privilégio da arte de narrar, ao sentir arder em seu interior a vontade ferrenha de intercambiar durante as reminiscências das egressas, na memorização de eventos de sua vida, de forma sucinta, numa visão nostálgica, como um processo de reencantamento. A intenção foi de provocar um redimensionamento dos espaços da voz em contar e recontar sua história e manter consciência de si mesma e, quiçá, da comunidade acadêmica.

Formar-se e formar os seus alunos, uma vez que entendem que fazem parte de contextos moventes e suas ações e intencionalidades influenciam no *ser* de direitos e deveres. Trata-se de conquistas que marcaram o percurso de professoras/es em exercício que antes não tinham a oportunidade de legitimar a profissão e a partir da LDB nº 9394/96 tiveram a possibilidade de confirmar não apenas a certificação, como era o desejo antes, mas (re)construir os sentidos de *ser professor/a*, assim como o sonho de fazer o curso de graduação em Pedagogia, no Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR. Essas profissionais em exercício não só tiveram a oportunidade de regularizar a profissão, mas também de se qualificar para atuar em contextos diversos à sua formação, além da (re)construção das práticas a partir dos conhecimentos teóricos construídos.

Tendo realizado todas as entrevistas, passamos para o momento da transcrição. Segundo a proposta de Schütze (1977 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 106), para analisar uma narrativa, é preciso primeiro “[...] uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal”. Portanto, ainda que tenha sido um momento “cansativo” e de “exaustão”, sobretudo, pelo grande número de entrevistas, esse momento foi diferenciado, aliás, foi na transcrição que interpretamos os dados paralinguísticos. Como dizem Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106), “[...] a transcrição, [...] é útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”. Por isso, a tarefa de transcrever foi fundamental, pois no texto encontramos as nuances da narração.

Mediante a análise das entrevistas, chegamos aos seguintes resultados, a saber, com relação ao significado e à contribuição da formação em exercício e à edificação de suas

atividades práticas, as interlocutoras afirmaram a importância da (re)construção dos sentidos de docência, as influências e implicação, destacando nas experiências de vida e de formação as edificações entre as relações, ou seja, os desejos de formação mobilizaram intenções, crescimento pessoal e profissional, investigação da prática, a fim de poder realizar no dia a dia, e por meio dessa formação a condição de Ser “aprendente.”

A respeito das mudanças ocorridas na vida profissional, após o curso de graduação em Pedagogia, as depoentes afirmaram que houve mudanças no ambiente educativo e que reescreveram suas linhas de vida prática e de formação. Afirmaram também que o processo de ser professora-estudante proporcionou emitir outro sentido à certificação da graduação, assim também como a aproximação com o contexto da prática possibilitou o comprometimento, inserindo no cotidiano de sua atividade profissional incrementar ações capazes de modificação de posturas tradicionalistas que favoreciam o aluno como aprendiz. Na formação em exercício, as professoras passaram a investigar seu modo de exercer a profissão, pois viram possibilidades de mudanças e direcionamentos para a melhoria da formação de seus alunos.

Desenvolver um senso crítico, de descobertas, de formulação quando dada às condições por meio da formação inicial de professores/as de reconstruir a prática, provoca uma necessidade de valorar essa formação como base fecunda do *Ser*, sendo de interesse de professores/as-estudantes, como precisa ser também do contexto social, pois o cotidiano vivido e construído pelas professoras tem cheiros e emoções, ideias e realizações, é composto de ambivalências, de opacidades e de paradoxos, pois ali são mantidas relações entre o político, o social e o cultural.

Dessa forma, as falas que foram sendo desveladas ao longo da pesquisa, estão carregadas de sentidos, de entregas de uma vida profissional, que pouco se tinha conhecimento. Professoras em exercício sem a formação mínima, permeadas de vontades, medos de perder o direito de atuar. É, portanto, através do PARFOR, que as egressas concretizaram o direito de atuar sem restrições legais.

Ademais, das reflexões realizadas neste estudo, pode-se compreender as narrativas como recurso interessante na pesquisa educacional. Os estudos de Nóvoa (1992), por exemplo, apontam um crescente interesse pelas histórias de vida dos professores, levando em conta alguns aspectos direcionados ao desenvolvimento pessoal e profissional, a processos identitários, ao reconhecimento do professor como pessoa e profissional.

A história de vida dessas professoras “pode” revelar quem são, o que pensam, o que as identificam, o que esse lugar no qual a escola está localizada representa para essas profissionais

e que motivos as levam a continuar professoras, a acreditar na profissão, a buscar melhorias em sua atuação.

Nessa conjuntura, a formação e a prática docente revelam a ação de um grupo social, ao desvendar os valores, os hábitos, as ideias que permeiam determinados tempos da sociedade. Assim, ao narrar as suas histórias, as colaboradoras passaram por um processo contínuo de lembranças que, atualizadas, foram assimiladas e renovadas.

Isso nos autoriza a ressaltar as dificuldades vividas pelas professoras-estudantes do curso de Pedagogia no âmbito do PARFOR. Ora as estudantes-professoras assistiam aulas na UNEB, ora no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro CEDBC, ora no já mencionado Colégio Modelo. Essa realidade fragilizou o sentido de pertença e de construções entre o estudante e o ambiente institucional.

Ressaltando ainda as dificuldades vividas pelas egressas, os muitos desafios derivados de forma ainda mais profunda durante a pandemia da Covid-19, reforça a necessidade de regulamentação entre os sistemas de ensino para garantir o direito à Educação a todo e qualquer brasileiro, reduzindo as desigualdades educacionais.

As evidências sobre os desafios de coordenação e pactuação das políticas públicas na qualidade da educação brasileira na falta de um sistema e as redes educacionais do país enfrentam dificuldades com a falta de equipamentos como computadores, *smartphones* e *tablets*. Essas foram algumas das dificuldades enfrentadas pelas colaboradoras para ministrar e acompanhar as aulas, garantindo atividades escolares remotas de qualidade durante a pandemia. Além de outros desafios enfrentados, quando no desenvolvimento das estratégias para as grandes e diversas demandas do ensino remoto: a falta de conhecimentos para usar as tecnologias digitais e preparação na formação.

Nesse sentido, compreendemos que a formação exige a existência de relações com o outro, que pode mobilizar e modificar posturas, desejos e interesses, que são mantidos nas relações entre o instituído e instituinte. A ruptura dos mundos é evidenciada no que é posto nas regras instituídas pela sociedade, que impõe a necessidade de regularizar professores leigos ou que não têm a formação mínima, como estabelece a legislação, ainda mais com problemas para ofertar as aulas a alunos com deficiências.

Ficou patente, então, a necessidade de considerar a formação experiencial e o redimensionamento das práticas das egressas, questão primordial discutida, neste estudo, pois suas experiências como atrizes de contextos, de aprendentes da vida e da formação, de saberes construídos ao longo de uma formação, fortalecem as relações com a autoformação, pois

encarada do ponto de vista de quem aprende, reaprende e desaprende, é um compromisso político, ético, estético, social e cultural.

Assim, os encontros individuais e coletivos através das narrativas viabilizaram a aprendizagem, previram a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, viabilizando a reflexão sobre práticas pedagógicas de todas, pois, sabemos que quando os (as) professores/as compartilham o mesmo espaço de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada, as mediações que oferecemos podem, sim, compartilhar indagações, conhecimentos e melhor organizar os saberes docentes.

Para finalizar, esperamos que este estudo possa contribuir com novas reflexões e novos itinerários de pesquisa, ampliando conhecimentos que assegurem mudanças significativas nas formações e no redimensionamento de práticas educativas e pedagógicas das professoras do curso de Pedagogia do PARFOR. Transversalmente, propomos, não somente aos outros professores-estudantes, mas às instituições formadoras e às políticas públicas, considerar contextos e realidades moventes a partir do senso crítico, levando em conta a participação, tanto com a formação quanto com o desenvolvimento da prática no sentido de fortalecer o compromisso político, ético, social e cultural, enxergando maneiras de conduzir uma formação que se constrói nas/das experiências de vida e de formação. Assim como da necessidade de repensar o direcionamento de discussões e debates acerca da temática formação de professores e o redimensionamento das práticas docentes, que neste estudo passou a ser considerada base fecunda de implicação, de desejo, de intenções, de interesses do ser social, que busca não apenas legitimar sua condição de professor/a sem a formação necessária exigida na LDB nº 9.394/96, mas potencializar na relação com o outro e o mundo, sua condição de ser aprendente e cidadão/ã, implicado(a) com questões políticas, econômicas, sociais, culturais, éticas e ontológicas.

Reafirmamos a possibilidade de continuidade da reflexão iniciada, nesta pesquisa, considerando que a experiência do estudo científico é um processo que nos possibilita continuar nesta itinerância e errância, na busca incessante dos desejos que nos fazem – na condição de seres humanos – evoluir, haja vista que neste percurso provocamos novos questionamentos, ampliamos perspectivas e, desta forma, vamos confirmando a condição de criar e recriar, embalados pelo movimento contínuo de que a cada amanhecer nos descobrimos outro, do que fomos até então.

Destacamos que a proposta de intervenção/produto final do mestrado não esgota as possibilidades de um trabalho direcionado para as narrativas das memórias de formação e suas especificidades, mas pelo contrário, é apenas o início e sinaliza que se trata de uma proposta

passível de exequibilidade. Os passos seguintes serão ampliados durante o período de desdobramento no pós-defesa da dissertação durante dois anos. Posteriormente, produziremos artigos e relatórios. Vale ressaltar que serão fundamentais para as narrativas no acervo de memórias de formação a participação de todos/as os/as professores/as que fizeram o curso de graduação no Programa de Formação da Plataforma Freire-PARFOR.

Consideramos, ainda, que as memórias das egressas do curso de Pedagogia do PARFOR, através de suas narrativas, revelaram desafios e possibilidades do Programa para o exercício efetivo e eficaz das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para um olhar reflexivo na formação docente, conseqüentemente, na educação básica de ensino.

Assim, diante dos resultados, percebemos que as narrativas ou entrevistas de história de vida oferecem no marco teórico-metodológico adotado, os percursos pessoais e profissionais das egressas. Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renovam as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional.

Por fim, esta pesquisa constituiu apenas um contributo para uma discussão que direcione olhares e perspectivas para o campo da formação, reconhecendo a importância do profissional como ator/atriz social na construção diária de suas atividades práticas, valorizando as experiências vivenciadas como fonte geradora de conhecimentos/saberes, de ideias, de posicionamentos, que são construídos como alternativas de dinamizar sua necessidade prática, chamando a atenção da instituição formadora para que reconheça o seu papel e relevância frente às situações ora delineadas. Dada a importância do tema, consideramos que muito há ainda que percorrer no campo da investigação nesta área, sendo, portanto, um campo fértil de trabalho para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, Maria. **As narrativas de formação**, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.
- ALAMI, S. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, Deborah Arantes de. **Práticas Formativas e Aprendizado Profissional**: o que dizem os professores' 06/04/2017 124 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: jan. 2020.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUER, M; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação De Aprendizagens: Relações Entre Formação Inicial e Práticas Adotadas Por Professoras Pedagogas dos Anos Iniciais da Educação Básica**. 15/09/2016 184 f. Doutorado em Educação nas Ciências Instituição de Ensino: Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osório Marques. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: fev. 2020.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERTAUX, D. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: Ed. UFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- BESSA, Braúlio. **Corrida da vida**. <https://www.culturagenial.com/poemas-braulio-bessa/>. Acessado em: 12 jul. 2021.

BOLÍVAR, A. Profissão professor: **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. 157 Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2002.

BOSI, E. **Memória e sociedade lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BIZBEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BLAUTH, Ivanete Fátima; DIAS, Nelson; SCHERER, Suely. WhatsApp como ambiente de interações na Educação à Distância; encontros síncronos e assíncronos. **Holos Environment**, Rio Claro, v. 6, p. 1-13, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6298>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL, **Decreto** Nº 6.755, de 29 de jan.2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL, **Conferência Nacional da Educação - CONAE 2010**. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/noticias/750>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento Referência da Conae 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Diretrizes metodológicas**: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados/Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_metodologicas_elaboracao_sistematica.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Atos do Poder Legislativo. Diário Oficial da União. Edição 159, Seção 1, Página 4 – 19 ago. 2020.

BRASIL, OPAS/OMS: **Organização Pan-Americana da Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: set. 2021. Acesso em 23 ago. 2020.

CAPES, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (Capes), Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/entidades/57-capes-coordenacao-de-aperfeiçoamento-de-pessoal-de-nivel-superior> Acesso em: 23 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010. Acesso em: mar. 2020.

CORRÊA, Carlos Humberto P. **História oral: teoria e técnica**. Florianópolis: UFSC, 1978.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2016.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. **Intervenções da memória na historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes**. Projeto História (17). São Paulo: EDUC, 1998.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Disponível em: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. Anais Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2013. Livro 3. p. 002882. Acesso em: ago. 2020.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORY MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY, MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. IN: e col. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DUTRA, E. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Estudos de Psicologia, p. 371-378, 2002.

DURKHEIM, Émile. BERGSON, Henri e HALBWACHS, Maurice. **A memória como objeto de estudo** em três autores clássicos franceses. Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica. Por Luis Afonso Salturi (lasalturi@yahoo.com.br).

ELIAS, Nobert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 12 out. 2021.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE , **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE , Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, **Plataforma** - Ministério da Educação: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33854>. Acesso em: mar. 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2a.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO C.M.; SAWADA N.O.; TREVIZAN, M. A. **A busca das melhores evidências**. Rev Esc Enferm USP. 2004.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S2237-96222014000100183&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 4 mar. 2020.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em W. Benjamin**. Perspectiva: São Paulo, 1994a.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Britto de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. GAIO, Roberta (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernadete. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GATTI, Bernadete. A. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no país. **Cadernos de Pesquisa**, FCC/Autores Associados, São Paulo, n.113, 2001, p. 65-81.

GATTI, Bernardete. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2006.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, p.57-70, jan/abr., 2008.

GATTI, Bernadete. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, G. **Parabolicamará**. Gilberto Gil, 2009. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=386&letra. Acesso em: 10 jul. 2021.

GIROUX, Henri, **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOMES, Fabricio Augusto. **Políticas Emergenciais de Formação Continuada de Professores Para a Educação Básica: estudo da REDE (2009) e do PARFOR (2009) no governo popular brasileiro'** 31/03/2014 212 f. Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Anápolis

Biblioteca Depositária: Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: jan. 2020.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. FERREIRA, Maria Salonildes. **O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método**. Disponível em: XVI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2003, Aracajú. Anais: Educação Pesquisa e Diversidade Regional. Aracajú: Faculdade de Educação da UFS, 2003. p. 1-18. Acesso em: Acesso em: jan. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. FERREIRA, Maria Salonildes. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. Linguagens, Educação e Sociedade - Revista do Programa de PósGraduação em Educação/ UFPI, 12: 26-38. 2005

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (org.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33 – 61.

IBM, Instituto Brasileiro de Museus Ficha elaborada por Suelen Garcia Soares Vaz - Bibliotecária CRB-1 2530 140 p.: il, **Acervos digitais nos museus: manual para realização de projetos**. Instituto Brasileiro de Museus; Universidade Federal de Goiás - Brasília, DF: Ibram, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 17 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LDB, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Edição atualizada até março de 2017. Senado Federal. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: jan. 2020.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista e SCAVONI, Maria Lúcia Amaral. Supervisão em serviço social: a formação do olhar ampliado. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 1, nov. 2002.

LEWGOY, Alzira M^a. B; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. **Revista Texto & Contextos**, EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIMA, Diana Farjalla Correia. O que se pode designar como Museu Virtual segundo os museus que assim se apresentam. Disponível em: ENANCIB (10) - **Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação**. Responsabilidade Social da Ciência da Informação. 25 a 28 outubro 2009. João Pessoa: UFPB, ANCIB. 2009. Acesso em: 23 jan. 2022.

LIMA, MARY GRACY E SILVA. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor'** 05/12/2014 171 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: fev. 2020.

LIMA MS de, Soares BGO, Bacaltchuk J. **Psiquiatria baseada em evidências**. Rev. Brasileira de Psiquiatria 2000 setembro; 22(3):142-6.

LIMA, José Maria Maciel. Plataforma *Moodle*: a educação por mediação tecnológica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 06, Ed. 01, Vol. 09, pp. 53-73. Janeiro de 2021. ISSN: 2448-0959: Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodle>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MONTEIRO, Adriana Lima. **(Entre) olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR.** 25/02/2015 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA

SETORIAL DO CCE - UFPI. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22n3/v22n3at.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos no ensino à distância**. Disponível em : INFORME CEAD CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. SENAI, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 5, out./nov./dez. 1994. Acesso em: 09 out. 2021.

MORAN, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 4, n. 2, mar. 2009. ISSN 19847114. Disponível em:
<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785/64>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In: Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PALÁCIOS M, Rego S, Schramm FR. A regulamentação brasileira em ética em pesquisa envolvendo seres humanos. *In: Machado RM, Carvalho DM, Block CK, Luiz RR, Werneck GL (org.) Epidemiologia*. São Paulo, Atheneu. 2002. p.465-477.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI; SILVA (org.) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PARFOR. **Projeto pedagógico** do curso de parfor. Disponível em: ifpa.edu.br/index.php/.52-pclicenciatura-parfor. Acesso em: jan. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas**, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas**, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. *In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed ed. 2007, p. 135-193.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores** – unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papyrus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: Pimenta & Ghedin (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez ed. 2002. (1. Ed. Jun. de 2002; 2. ed. novembro de 2002).

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. *In*: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

POULET, G. **O Espaço proustiano**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

POMIAN, Krzystof. Memória. *In*: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, casa da Moeda, 2000. v. 42 (Sistemática), p. 507-516.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. *In*: SIMPSON, Olga de Moraes Von (org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

SCHUETZ, Paulo Pedro. **Subjetividades Docentes Tecidas a Partir de Formações e Reverberadas às Práticas Escolares**. 2018 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: jan. 2020.

RAMOS, Mozart Neves. **O ensino híbrido: o futuro chegou, e agora?** PUCPR + FTD | Novo Ensino Médio: Intencionalidade no planejamento por uma educação integradora, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QarAV2FaS9c&feature=youtu.be>. Acesso em: 08 nov. 2021.

REVISTA. **Dossiê do Segundo Encontro de Licenciaturas** - Segundo Encontro de PIBID do Sudoeste Goiano . Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36921>. v. 12 n. 1, 2016. Acesso em: jul. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, 2004. Disponível em:
file:///C:/Users/JOSMAR~1/AppData/Local/Temp/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pr
_cidadania_2004-1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.

SEABRA, C. **Uma educação para uma nova era**. Tecnologia e sociedade. A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. p. 3-14.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. G. M. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In: Almeida, M.E.B., SILVA, B.D., Dias, P. (org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola.

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **Formação em Exercício e Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas Docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores – PARFOR em Várzea do Poço-Ba, Jacobina- Ba**. 2016 161 f. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em:
<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: fev. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Formação docente em tempos de mudança. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 441, 1992, Salvador.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4, Nº 04, jul-dez de 2008, p. 37-50. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: jan./2021.

SOUSA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012. P.29-31.

SOUZA Valdinei Costa. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNEB. **Universidade do Estado da Bahia** – Pró-Reitoria De Ensino De Graduação – Prograd Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Disponível em: <http://dedc14.uneb.br/wp-content/uploads>: Acesso em: jan./2021.

UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Funcionário da educação: o caso do Brasil é singular? Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/26>. Acesso em: 13 jan. 2020.

WELLER, Wivian. Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Recife: UFPE, 29 de maio a 1 de junho de 2007.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação** – teoria e prática. Petrópolis, Vozes, 2010, p. 12-28.

WELLER, Wivian. ZARDO, S. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A-ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA NARRATIVA/GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS –CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –MPED



ENTREVISTAS NARRATIVAS

Colaboradoras: professoras do Ensino Fundamental, egressas do curso de Pedagogia pelo Parfor do Município de Jacobina- Bahia

Data da Entrevista: ___/___/___

Bloco 1 -Identificação dos colaboradores

Pseudônimo que se identifica: _____

Gênero:_____ Idade:_____ Turmas/anos que leciona:_____ Formação acadêmica (maior titulação):_____

Naturalidade:_____ Tempo na docência:_____ Carga horária de trabalho na rede municipal:_____

Diálogos agenciados-movimentos de memória

1. O que vem à mente, quando você pensa na graduação em Pedagogia?
2. Quando você ouviu falar sobre o curso de pedagogia pelo Parfor, pela primeira vez, onde você estava e com quem você estava?!
3. Qual foi a reação imediata das pessoas presentes quando ficaram sabendo do curso?
4. Que tipo de pessoa (professora) você SE ACHA pós-graduação?!
5. Que tipo de pessoa (professora) você NÃO GOSTARIA de ser pós-graduação?!

Bloco 2 - Práticas docentes: qualificação e profissionalização/pressupostos das memórias

1. Como você descreveria sua trajetória da graduação para alguém QUE NÃO passou por isso antes?! Os momentos difíceis, etc?
2. De que forma o Curso de Graduação em Pedagogia “somou” com a “carga” de conhecimentos já adquirida?!
3. Em sua opinião, houve diferença de suas práticas pedagógicas DEPOIS do curso de Pedagogia;
4. O que você poderia dizer sobre a importância de saber lidar com a diversidade em sala de aula?!

Bloco 3 - Formação docente: formação em exercício/desafios vivenciados

1. O que você poderia dizer sobre o aprendizado como professora no ensino remoto?
2. Como você avalia o desenvolvimento das atividades didáticas no ensino remoto?
3. De que forma você vê o ensino remoto nesse tempo de pandemia?
4. Em sua opinião, uma aula remota poderá ser igual à presencial?
5. O que você poderia dizer sobre aplicação de provas e distribuição de pontos nesse tempo pandêmico?
6. A escola promove ações que contribuem para lidar com alunos/as socialmente vulneráveis ou com deficiências físicas no ensino remoto?
7. Na escola, há uma equipe pedagógica de orientação aos professores/as nesse tempo pandêmico? Como é feita essa orientação? São feitas recomendações específicas para esta modalidade de ensino?
8. Como acontece os horários das aulas? O aluno receberá falta, caso a internet caia?
9. Como se dá a reprovação em disciplinas/ou não, no ensino remoto?

Bloco 4 - Formação docente e o que é ser professor-relato circunstanciado

1. Conte (em poucas palavras) a sua experiência e vivência como profissional de educação no cotidiano de sala de aula.

Bloco 5 - Marcas/práticas pedagógicas : caminhos restritivos e propulsores

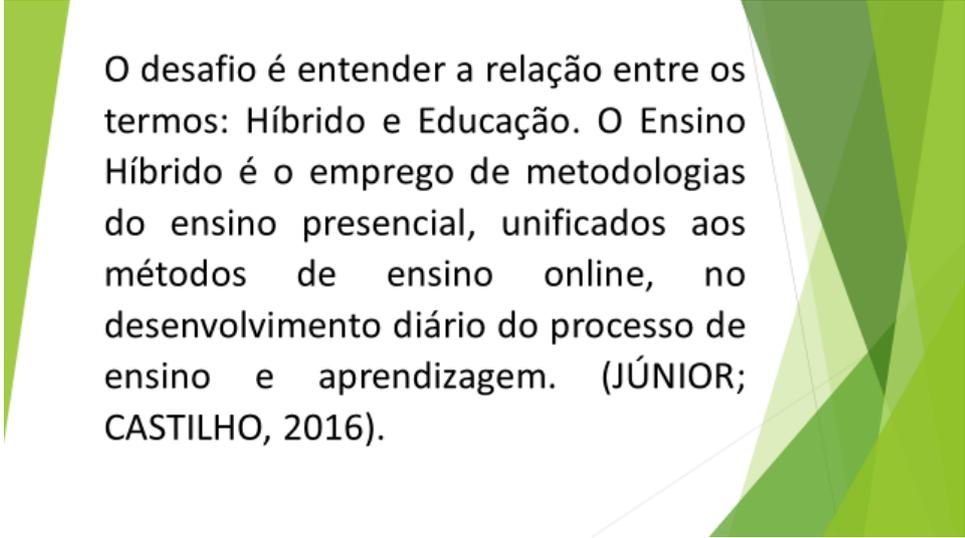
1. A intenção agora é que você relate fatos marcantes de sua trajetória e/ou algo que marcou a vida profissional, podendo ser de forma positiva ou negativa. Alguma coisa que vocês perceberam que pode relatar...

Bloco 6 - Novas tecnologias: ensino híbrido/aula invertida/pós pandêmica

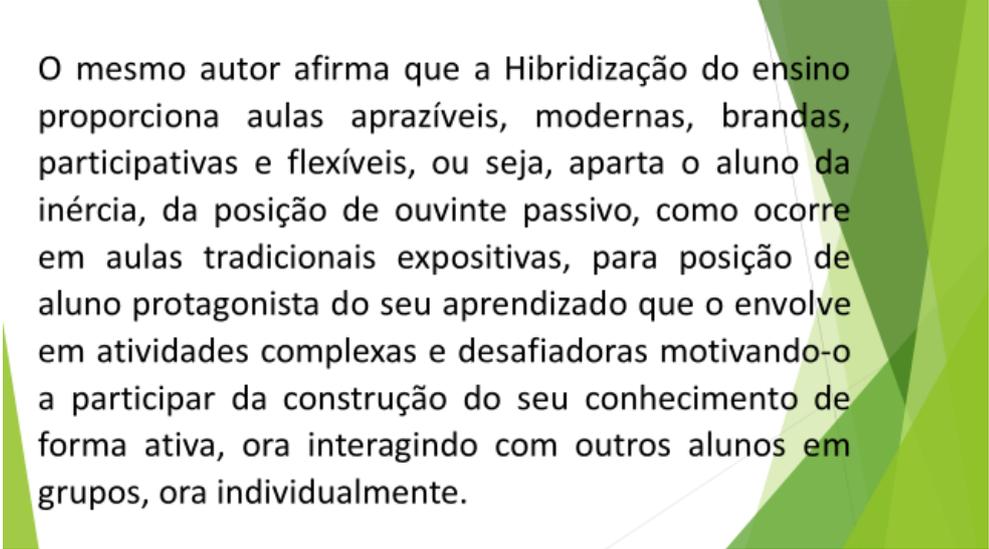
1. Conte como você está lidando com o processo pedagógico pós pandemia, como está vendo o retorno com o ensino híbrido e sala de aula invertida, se está sendo preparada e/ou tendo alguma formação...
2. Fale dos aspectos que devem ser levados em conta nesse novo cenário: a recepção da turma, as abordagens pedagógicas que devem ser adaptadas para o ensino híbrido, as ferramentas digitais e em contrapartida, a capacitação docente.

APÊNDICE B –ENSINO REMOTO/ FRAGMENTOS DOS TEXTOS PROJETADOS

ENSINO HÍBRIDO



O desafio é entender a relação entre os termos: Híbrido e Educação. O Ensino Híbrido é o emprego de metodologias do ensino presencial, unificados aos métodos de ensino online, no desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem. (JÚNIOR; CASTILHO, 2016).



O mesmo autor afirma que a Hibridização do ensino proporciona aulas aprazíveis, modernas, brandas, participativas e flexíveis, ou seja, aparta o aluno da inércia, da posição de ouvinte passivo, como ocorre em aulas tradicionais expositivas, para posição de aluno protagonista do seu aprendizado que o envolve em atividades complexas e desafiadoras motivando-o a participar da construção do seu conhecimento de forma ativa, ora interagindo com outros alunos em grupos, ora individualmente.

Deste modo, o professor assume seu papel de mediador, orientador e facilitador, o que viabiliza tempo maior de observação do desenvolvimento individual do aluno proporcionando interação durante o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno adote a importância do domínio de aprender a apreender (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Sala de aula invertida

Conhecida também como *flipped classroom*, é uma inovação no processo de aprendizagem.

A ideia é que o aluno absorva o conteúdo através do meio virtual e ao chegar na sala presencial ele já esteja ciente do assunto a ser desenvolvido. Dessa forma, a sala de aula presencial se torna o local de interação professor-aluno, para sanar dúvidas e construir atividades em grupo, por exemplo.

Neste caso, os alunos que antes realizavam todo o processo de consumo de conteúdos dentro da sala de aula, agora começam a fazê-lo dentro de suas casas ou em qualquer outro lugar que tenha acesso à Internet por intermédio do ensino online. E só posteriormente executam esse conhecimento na sala de aula.

APENDICE C - DISCRIMINANDO OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.

QUADRO 6 – Entrevistas Narrativas

ENTREVISTAS NARRATIVAS	DATA	PLATAFORMA	CATEGORIA TEMÁTICA	AÇÕES DESENVOLVIDAS	REFLEXÕES
Entrevista 1	- 07/05/2021 - 10/05/2021 - 13/05/2021 - 17/05/2021 - 20/05/2021 - 24/05/2021	<i>WhatsApp</i>	Práticas docentes: diálogos agenciados/ movimentos de memória	-Através de História Oral-narrativa autobiográfica, seguimos um conjunto de questões previamente definidas, em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar o que vem à mente, quando pensa na graduação em Pedagogia; - Falar do período de quando ficou sabendo do curso de pedagogia pelo Parfor, onde e com quem estava; - Dizer qual foi a reação das pessoas presentes; a reação imediata quando ficaram sabendo do curso; - Que tipo de pessoa (professora) SE ACHAVA pós-graduação; - Que tipo de pessoa (professora) que NÃO gostaria de ser pós-graduação.
Entrevista 2	- 28/05/2021 - 02/06/2021 - 04/06/2021 - 07/06/2021 - 10/06/2021 - 14/06/2021	<i>WhatsApp</i>	Formação docente: qualificação e profissionalização/ perspectivas das memórias	<p>Através de História Oral-narrativa autobiográfica;</p> <p>-Questionário semiestruturado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever a trajetória da graduação para alguém QUE NÃO passou por isso antes, os momentos difíceis, etc - Relatar o que o Curso de Graduação em Pedagogia “somou” com a “carga” de conhecimentos já adquirida; - Falar se houve diferença de suas práticas pedagógicas DEPOIS do curso de Pedagogia; - Narrar sobre a importância de saber lidar com a diversidade em sala de aula. A experiência narrada.
Entrevista 3	- 22/06/2021 - 25/06/2021 - 28/06/2021 - 30/06/2021 - 01/07/2021	<i>WhatsApp</i>	Formação docente: formação em exercício/desafios vivenciados	-Através de História Oral-narrativa autobiográfica; -Questionário semiestruturado	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar qual aprendizado como professora no ensino remoto; - Opinar como melhorar o ensino remoto; -Contar sobre a avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto;

					<ul style="list-style-type: none"> - Discorrer sobre a forma de ver o ensino remoto nesse tempo pandêmico; - Falar se a aula remota poderá ser igual à presencial; - Discorrer sobre a aplicação de provas e distribuição de pontos; - Descrever a forma de lidar com alunos (as) socialmente vulneráveis ou com deficiências físicas no o ensino remoto; -Falar como se dá a reprovação em disciplinas/ou não, no ensino remoto; -Expor a flexibilidade dos horários das aulas; se o aluno receberá falta, caso a internet caia.
--	--	--	--	--	---

QUADRO 7 – GRUPO DE DISCUSSÃO

ENCONTROS	DATA	PLATAFORMA	CATEGORIA TEMÁTICA	AÇÕES DESENVOLVIDAS	REFLEXÕES
Encontro 1	06/07/2021	<i>Google Meet</i>	Formação docente/ o que é ser professor;	-Através de História Oral-narrativa autobiográfica; -Questão reflexiva	- Fazer uma reflexão sobre a importância de Ser professor, suas vivências como profissional de educação no cotidiano da sala de aula
Encontro 2	14/07/2021	<i>Google Meet</i>	Marcas/práticas pedagógicas – narrativas: caminhos restritivos e propulsores	Através de História Oral-narrativa autobiográfica; --Questão reflexiva	Relatar fatos marcantes com algum aluno na prática pedagógica e/ou algo que marcou a vida profissional, podendo ser de forma positiva ou negativa...
Encontro 3	20/07/2021	<i>Google Meet</i>	Novas tecnologias: ensino híbrido/aula invertida/pós pandêmica	Através de História Oral-narrativa autobiográfica; -Questão reflexiva	Descrever de que forma estavam lidando com as novas tecnologias: -Com o processo pedagógico pós pandemia; - Como estavam vendo o retorno com o ensino híbrido e sala de aula invertida; - Se estavam sendo preparadas e/ou tendo alguma formação para lidar com o ensino nesse novo contexto.

Fonte: A autora, out. 2021.

APÊNDICE D- CRONOGRAMAS DAS ENTREVISTAS E GRUPO DE DISCUSSÃO**ENTREVISTAS INDIVIDUAIS (1º ENCONTRO)**

NOME	DIA	HORÁRIO
Augusto Cury	07/05/2021 (sexta-feira)	20:00 às 22:00
Magda Soares	10/05/2021(segunda-feira)	19:30 às 21:20
Maria Montessori	13/05/2021 (quinta-feira)	19:30 às 21:30
Ellen White	17/05/2021 (segunda-feira)	20:00 às 22:00
Marta Medeiros	20/05/2021 (quinta-feira)	19:00 às 21:00
Ana Teberosky	24/05/2021 (segunda-feira)	19:00 às 21:00

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS (2º ENCONTRO)

NOME	DIA	HORÁRIO
Maria Montessori	28/05/2021(sexta-feira)	19:00 às 21:00
Ana Teberosky	02/06/2021 (quarta-feira)	19:30 às 21:30
Magda Soares	04/06/2021 (sexta-feira)	19:30 às 21:30
Marta Medeiros	07/06/2021(segunda-feira)	19h30 às 21:30
Ellen White	10/06/2021(quinta-feira)	19:00 às 21:30
Augusto Cury	14/06/2021(segunda-feira)	19:30 às 21:30

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS (3º ENCONTRO)

NOME	DIA	HORÁRIO
Ana Teberosky	22/06/2021 (terça-feira)	19:00 às 21:00
Magda Soares	25/06/2021 (sexta-feira)	19:00 às 21:00
Maria Montessori	28/06/2021(segunda-feira)	19:00 às 21:00
Ellen White	30/06/2021(quarta-feira)	19:30 às 21:30
Marta Medeiros	01/07/2021 (quinta-feira)	19h30 às 21:30

GRUPOS DE DISCUSSÃO (1º ENCONTRO)

NOME	DIA	HORÁRIO
Discussão em grupo	06/07/2021 (terça-feira)	19:00 às 21:30

GRUPOS DE DISCUSSÃO (2º ENCONTRO)

NOME	DIA	HORÁRIO
Discussão em grupo	14/07/2021 (quarta-feira)	19:00 às 21:30

GRUPOS DE DISCUSSÃO (3º ENCONTRO)

NOME	DIA	HORÁRIO
Discussão em grupo	20/08/2021	19:00 às 22:00

APÊNDICE E- CRONOGRAMA DA PESQUISA

QUADRO 5 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

DELINEAMENTO	AÇÕES	DISPOSITIVOS
<p>1. Fase exploratória</p> <p>Período: 09/2019 a 04/2021</p>	<p>Reestruturação do anteprojeto de pesquisa (segundo as indicações da orientadora); Produção do texto para qualificação; Revisão do texto de qualificação; Submissão da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética da UNEB; Consolidação das categorias teóricas</p>	<p>Revisão Sistemática da Literatura (RSL);</p> <p>Revisão Bibliográfica.</p>
<p>2. Trabalho de Campo</p> <p>Período: 05/2021 a 08/2021</p>	<p>Apresentação do Projeto de Pesquisa para o grupo participante; Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os(as) participantes (Conforme Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, vide anexo- III); Aplicação dos dispositivos para construção dos dados da pesquisa.</p>	<p>Articulação com os professores pedagogos que atuam nas referidas escolas da rede municipal de Jacobina, para expor os objetivos e a dinâmica da pesquisa.</p> <p>Observação participante;</p> <p>Testagem de perguntas para saber se de fato elas trarão as informações que se quer;</p> <p>Entrevistas narrativas pelo aplicativo <i>WhatsApp</i> no celular;</p> <p>Grupos de discussão através da plataforma <i>Google Meet</i>.</p>
<p>3. Tratamento do Material</p> <p>Período: 05/2021 a 11/2021</p>	<p>Ordenação; Classificação; Análise de conteúdo e interpretação dos dados; Escrita do Relatório de Pesquisa para defesa</p>	<p>Construção do Museu Virtual das memórias da formação docente</p>

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho (agosto 2020)

APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
 RESOLUÇÃO Nº 466/12E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do/a _____ Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M
 ()

Data de Nascimento: _____ / _____ / _____

Nome do responsável legal (quando aplicável): _____

Documento de Identidade: _____

Endereço:

_____ Complemento: _____

_____ Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “*Narrativas de Formação dos/as Egressos/as do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): Memórias das Práticas Docentes*”.
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Mírian Gomes Lopes Reis (mestranda);
Denise Dias de Carvalho Sousa
(Orientadora).
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Aluna do Mestrado em Educação e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED da Universidade do Estado da Bahia.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: *Narrativas de Formação dos/as Egressos/as do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): Memórias das Práticas Docentes* de responsabilidade da pesquisadora Mírian Gomes Lopes Reis, e sob a orientação da Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa, docente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas –CAMPUS IV que tem como objetivo maior estabelecer relações formativas entre as narrativas de egressos do Parfor (Pedagogia UNEB/ Jacobina) e o redimensionamento das práticas docentes, e mais especificamente, identificar, por meio de narrativas pessoais das egressas, as memórias de formação do curso de Pedagogia da UNEB/Jacobina; relacionar as memórias de formação das egressas da Parfor/Jacobina ao redimensionamento das práticas docentes e organizar colaborativamente um acervo de memórias de formação.

IV -ESPECIFICAÇÃO DOS RISCOS, PREJUÍZOS, DESCONFORTO, LESÕES QUE PODEM SER PROVOCADOS PELA PESQUISA:

Devido ao levantamento de informações, o(a) senhor (a) poderá enfrentar possíveis **riscos** (de nível mínimo), durante a realização da pesquisa tais como:

- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas aos temas geradores;
- Revisitar experiências traumáticas e induzir situações de catarse;
- Sentir cansaço no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores da pesquisa;
- Recusar-se a explicar pontos de vista optando pelo silenciamento;
- Sentir-se vigiado/a em relação às suas práticas profissionais.

Mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

V -ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Caso aceite, o(a) senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, a qual ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos: entrevista narrativa e grupos de discussão, utilizados pela mestrandia Mírian Gomes Lopes Reis, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED. Ressaltamos que o texto final da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora.

Estão previstos seis (06) encontros para Discussão em grupo e para as entrevistas narrativas, com periodicidade quinzenal, sendo o primeiro encontro, de natureza exploratória, programado para ocorrer em maio de 2021. Cada Discussão terá duração de 2 a 3 horas e será estruturado a partir do que for demandado pela coletividade. As datas e horários das Discussões e entrevistas narrativas serão definidos em comum acordo com os/as participantes de modo que não interfiram em suas rotinas. Caso o coletivo manifeste interesse, será construído um produto final colaborativo, ou seja, um memorial de formação -Museu Virtual- das experiências dos/as professores/as egressos/as e a prática docente através das narrativas como fonte de informação.

Esta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios** para área de educação, bem como para os participantes, tais como:

- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicações (periódicos, livros, etc) e/ou apresentações em eventos;

- Fomentar práticas de cuidado;
- Autoconhecimento;
- Re-significação da trajetória pessoal e profissional.

Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou diminuir esses riscos**:

- Preservar o anonimato dos participantes (que escolherão seus pseudônimos);
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas ao longo das Discussões;
- Centrar ações para consolidação de diálogos propositivos e reflexivos para inclusão;
- Redirecionar o diálogo sempre que desencadear um gatilho emocional;
- Abordar os temas a partir de aspectos técnicos, enfocando a superação de barreiras e da exclusão;
- Destacar a agência dos/das participantes sobre a seleção dos temas geradores;
- Garantir aos participantes o veto de temas e subtemas que possam causar constrangimento e ativar gatilhos emocionais;
- Socializar e apresentar os resultados de pesquisa no grupo, antes da submissão do texto final à banca;
- Garantir aos participantes que a qualquer momento podem **desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou com a instituição.**

Destacamos ainda que:

- Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.
- Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, o (a) senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.
- Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor (a) poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.
- O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Como garantias terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas. Além disso, disponibilizaremos ao (a) senhor (a) e todos os participantes a **Cartilha dos Direitos dos participantes** de pesquisa, enviada em seu formato digital por meio do aplicativo *WhatsApp* e apresentada junto com esse termo de consentimento¹⁹.

VI. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

¹⁹ Disponibilizaremos em pdf mas segue também o link do Conselho Nacional de Pesquisa para acesso à Cartilha, aqui: <https://drive.google.com/file/d/1Wugz2p8-akiIN3Q1QnBD0f1nAJV1W-view>.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Mírian Gomes Lopes Reis

Endereço: Av: Paulo de Tarso- 307- Bairro Mundo Novo, CEP:44700-000

Telefone: (74) 991136224 **E-mail:**mgreis@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala de 23, Água de meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: 71 3312-3420 71 3312-5057 71 3312-3093, ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora Mírian Gomes Lopes Reis sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa, *Narrativas de Formação das Egressas do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): Memórias das Práticas Docentes* e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados no museu virtual e em eventos artigos científicos e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Mírian Gomes Lopes Reis
(Orientanda)

Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa
(Orientadora)

APÊNDICE G -TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
 PPED MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Eu, Mírian Gomes Lopes Reis, declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto: *Narrativas de Formação das Egressas do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): Memórias das Práticas Docentes* sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e 510/2016, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa, públicos, independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Jacobina-BA, 01 de abril de 2021.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Mírian Gomes Lopes Reis	
Denise Dias de Carvalho Sousa	

APÊNDICE H -TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



**PREFEITURA DE JACOBINA- ESTADO DA BAHIA
ESCOLA MUNICIPAL PROFª BEATRIZ GUERREIRO MOREIRA DE
FREITAS
RUA OTACÍLIO LAGES ROCHA Nº 200 BAIRRO MUNDO NOVO
TELEFONE (74) 3622-1307**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a **Mírian Gomes Lopes Reis** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: *“Narrativas de Formação das Egressas do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina):Memórias das Práticas Docentes*, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina, 24 de março de 2021.

Eunilde Lima de Souza

Diretora

Eunilde Lima de Souza
Diretora
Secretaria: 3614-2702/2019

**Eunilde Lima de Souza
Diretora da Escola**

APÊNDICE I – FOLHA DE ROSTO

Projeto Formo Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO PARFOR - (curso de Pedagogia do Parfor (UNEB/Jacobina) - contribuições para o repensar das práticas docentes

2. Número de Participantes da Pesquisa: 6

3. Área Temática

4. Área do Conhecimento:
 Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome
MIRIAN GOMES LOPES REIS

6. CPF: 687.942.825-87

7. Endereço (Rua, n.º)
 RUA COSTA E SILVA MUNDO NOVO CASA JACOBINA BAHIA 74470000

8. Nacionalidade: BRASILEIRO

9. Telefone: 74991136224

10. Outro Telefone:

11. Email: mirian.gomeslopesreis@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 01.04.2021

Mirian G. L. Reis
 Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

13. CNPJ:

14. Unidade/Orgão: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

15. Telefone: (74) 3621-3331

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: JOÃO SILVA ROCHA FILHO CPF: 361.153.20534

Cargo/Função: DIRETOR

Data: 01.04.2021

João Silva Rocha Filho
 Assinatura

Assinado de forma digital por João Silva Rocha Filho
 CN = João Silva Rocha Filho,
 OU = DIRETOR DO CAMPUS IV JACOBINA,
 OU = Universidade do Estado da Bahia - UNEB, email=jr@ueb.edu.br, c=BR
 Data: 2021.04.05 08:56:08 -03'00'

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

João Silva Rocha Filho
 Diretor de Departamento DOH IV/UNEB
 Mat. 74.414.777-8
 Port. 220/2020 DOE/BA de 16/09/2020

APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO DO PROPONENTE

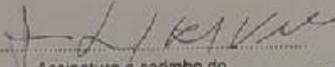
	
---	---

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Eu, **João Silva Rocha Filho**, matrícula **74.414.777-8**, diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora, **Mirian Gomes Lopes Reis**, discente do MPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Narrativas de formação dos egressos do PARFOR: (curso de pedagogia (uneb/jacobina), contribuições para a repensar das práticas docentes", na cidade de Jacobina, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina, 18 de março de 2021.


Assinatura e carimbo do responsável institucional
João Silva Rocha Filho
Diretor do Departamento DCI I/UNEB
Mat. 74.414.777-8
Aut. 139/2016 (02/BA de 1/2019)

**APÊNDICE L - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado *Narrativas de Formação das Egressas do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): Memórias das Práticas Docentes* vinculado ao PPED-Programa de Educação e Diversidade da UNEB-Universidade do Estado da Bahia, Campus Jacobina, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Jacobina, 1º de abril de 2021

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Denise Dias de Carvalho Sousa	
Mírian Gomes Lopes Reis	

APÊNDICE M - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

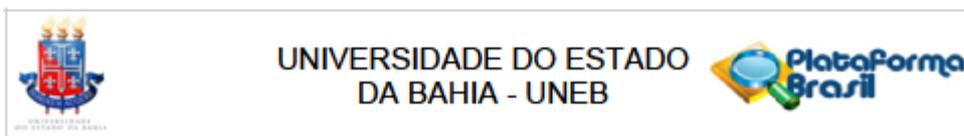
Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos/das participantes da pesquisa intitulada: *Narrativas de Formação das Egressas do Curso de Pedagogia do Parfor (Uneb/Jacobina): Memórias das Práticas Docentes*, cujos dados serão construídos processualmente com as entrevistas narrativas e grupos de discussão através dos recursos tecnológicos, como o aplicativo *WhatsApp* e a plataforma digital *Microsoft Google Meet*, com professoras-egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma, que ensina na Escola Professora Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas da sede de Jacobina, além de outras professoras que trabalham nas cidades circunvizinhas de Serrolândia e Orolândia com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados nos acervos da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina-BA, 01 de abril de 2021.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Mírian Gomes Lopes Reis	
Denise Dias de Carvalho Sousa	

ANEXOS


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO PARFOR - (curso de Pedagogia do Parfor (UNEB/Jacobina): contribuições para o repensar das práticas docentes

Pesquisador: MIRIAN GOMES LOPES REIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45338721.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.885.918

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado "NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO PARFOR - (curso de Pedagogia do Parfor (UNEB/Jacobina): contribuições para o repensar das práticas docentes", (versão postada em 07/04/2021) é um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu/PPED-, Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/MPED do Departamento de Educação Campus IV- Jacobina-Ba da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no qual pretende estabelecer relações formativas entre as narrativas de egressos do Parfor (Pedagogia UNEB/ Jacobina) e o redimensionamento das práticas docentes. Os participantes da pesquisa serão professores-estudantes, reside na sede de Jacobina, com formação em Magistério e formação Normal/Científico; residente fora da sede de Jacobina e ter concluído o Curso de Pedagogia no Parfor. O grupo será composto por 6 participantes professores-estudantes, reside na sede de Jacobina, com formação em Magistério e formação Normal/Científico; residente fora da sede de Jacobina. O percurso metodológico desta pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, pois tem como perspectivas centrais traçar um determinado contexto histórico das experiências das práticas vivenciadas pelos egressos do Curso de Pedagogia de Jacobina. Está dividida em duas etapas: a primeira, trata das abordagens metodológicas propriamente ditas; e a segunda parte trata do processo da intervenção pedagógica. Na primeira parte da metodologia, refletirá à luz do objeto de pesquisa, do problema levantado e dos respectivos objetivos sobre a abordagem qualitativa, os pressupostos da pesquisa do tipo Narrativa Colaborativa, o lócus da pesquisa, os

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br