



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

NILCELIO SACRAMENTO DE SOUSA

**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

NILCELIO SACRAMENTO DE SOUSA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade, na área de concentração Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

JACOBINA- BA
2016

Sousa, Nilcelio Sacramento de
S725f Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores -PARFOR em Várzea do Poço-BA. / Nilcelio Sacramento de Sousa. -- Jacobina, 2016.
160 fls. il.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus IV. 2016.
Inclui bibliografia, apêndice e anexos

1. Práticas pedagógicas 2. Professores - formação 3. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -PARFOR I. Silva, Ana Lúcia Gomes da II. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

CDD 370.19



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE-
PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)**

FOLHA DE APROVAÇÃO

NILCÉLIO SACRAMENTO DE SOUSA

**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**

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Gomes da Silva (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Márcea Andrade Sales (Membro interno)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura (Membro externo)

Doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Jacobina, 26/ 07/ 2016

AGRADECIMENTOS

Eu queria trazer-te uns versos muito lindos

Eu queria trazer-te uns versos muito lindos
colhidos no mais íntimo de mim...
Suas palavras
seriam as mais simples do mundo,
porém não sei que luz as iluminaria
que terias de fechar teus olhos para as ouvir...
Sim! Uma luz que viria de dentro delas,
como essa que acende inesperadas cores
nas lanternas chinesas de papel!
Trago-te palavras, apenas... e que estão escritas
do lado de fora do papel... Não sei, eu nunca soube o que dizer-te
e este poema vai morrendo, ardente e puro, ao vento
da Poesia... como uma pobre lanterna que incendiou!
(MÁRIO QUINTANA)

No momento que finalizo esta travessia de deslocamentos epistemológicos, gostaria assim como o poeta, de ainda ter condições de trazer/escrever belíssimos versos. Versos que traduzissem em palavras, concretizassem e eternizassem na escrita o que sinto no momento de conclusão desse trabalho e me reporto àqueles que estiveram presentes nessa itinerância, seja de forma direta e/ou indiretamente. Mas, como ao longo da travessia da escrita dessa dissertação, vivi angústias, inúmeras panes, produções e alegrias, as quais me fizeram perceber/entender que escrever é “desenraizar-se, é viver o movimento” de uma busca constante de “inspirações teóricas” e de formas de diálogos com outras vozes e materializá-las no papel – movimentos estes que tiram de mim praticamente a última capacidade de dizer/escrever –, não consigo pensar em palavra melhor e mais completa do que: obrigado!

Obrigado ...

...primeiramente e acima de tudo, ao ser supremo, quem convencionalmente nos acostumamo-nos a chamar de Deus, fonte de luz, força e sabedoria.

...aos meus familiares, em especial a minha mãe - que expressou por diversas vezes não compreender a importância de um curso de Mestrado para a minha vida-formação; mas, mesmo assim, ajudou-me e incentivou a sua maneira; à minha irmã Suely, pela presença, apoio, ajuda constante e incondicional.

...ao meu amigo João Silva Rocha Filho, por ter me acompanhado, estabelecendo uma direção durante a travessia, quando me encontrava sem rumo; contudo, criando uma relação harmoniosa, respeitando o nosso tempo, acreditando em mim como pesquisador. Agradeço também pela sua competência, segurança e sabias palavras que, foram de suma relevância para a realização dessa pesquisa, sendo exigente nos momentos necessários, “[...] mas sem perder a ternura”.

... a minha orientadora, a prof.^a Ana Lúcia, pelas sábias orientações de pesquisa e de vida, pela acolhida, credibilidade, ética e amizade, durante o percurso dessa pesquisa.

...a voz amiga e ao mesmo tempo firme de Joubert Ferreira, pela força, motivação e incentivos constantes, me alertando sempre que não deixasse os percalços da vida impedir o retorno aos estudos.

...a Cristiano Cardoso, pelos braços amigos, disposição em acolher-me e hospedar-me em sua casa, o tempo que durou o curso de Mestrado.

...às vozes amigas de Valter Forastieri, Denys Nunes e Clea Maria, pelas (re)leituras, correções profícuas no anteprojeto a ser apresentado para a seleção de Mestrado.

...às professoras Raimunda e Edna, e ao professor Orlando, participantes dessa pesquisa. Sem vocês este estudo não teria sido possível. Foi mediante suas histórias de vida e formação que (re)construímos e (re)significamos os achados, as interpretações dessa pesquisa.

...às mãos amigas de Sara Souza, pela contribuição na digitalização das entrevistas, impressão de materiais para a leitura e produção da escrita; a Tânia Almeida, que me auxiliou por diversas vezes, convidando para almoçar, para que eu não levantasse da frente do notebook, dos livros, das diversas anotações e pudesse adiantar o processo da escrita.

...aos colegas da turma de Mestrado que, com o decorrer da travessia alguns se tornaram amigos; de modo especial à Camila Costa e Adenir Carvalho, partilhadores de sabores, dissabores e momentos de crescimento intelectual, sobretudo pelo afeto e amizade.

...à tia Dida e Rubens pela hospedagem todas as vezes que precisei dormir em Várzea do Poço para ir à campo, mas, principalmente, pelo carinho da acolhida.

...aos professores 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.

...às professoras da banca, mulheres “diferentes” pela forma de pensar, agir e se posicionar frente aos desafios da pesquisa, mas que contribuíram, cada uma a seu modo, com orientações relevantes para a organização e produção final do trabalho dissertativo.

...a Adelson Oliveira, presidente da APLB – Mairi pelas inúmeras idas e vindas à prefeitura para que minha licença para cursar o Mestrado fosse concedida.

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

.... ao amigo, professor Valteones da Silva Rios, pelo “rigor” da revisão final do texto dissertativo, contribuindo de forma profícua para a qualidade do trabalho.

Dedico este trabalho aos professores que reconhecem a importância da formação docente e são “[...] a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura. [...] a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste” (FREIRE, 2011, p. 20).

RESUMO

Essa pesquisa está inserida no ambiente dos estudos acerca da formação de professores em exercício, mais especificamente nomeando como objeto de estudo a análise das contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Básica para o desenvolvimento das práticas docentes dos egressos do curso de Pedagogia. Buscou-se identificar as contribuições do Programa PARFOR/UNEB para a (re)construção das práticas docentes dos seus egressos; discutir a importância das práticas docentes desenvolvidas pelo PARFOR diante da ruralidade contemporânea e suas implicações no processo de aprendizagem. A pesquisa se desenvolveu, tendo como método o estudo de caso, através de uma abordagem de cunho fenomenológica. Utilizamos como dispositivos de pesquisa o questionário e a entrevista narrativa. Para a análise, interpretação dos dados, elegemos a método/técnica da Tematização, tendo como suporte teórico-metodológico Fontoura. Tivemos como colaboradores desse estudo três professores da Escola Municipal Laurentino Barreto Santos, situada no município de Várzea do Poço/BA. Os pressupostos teóricos que deram sustentação a este estudo foram tecidos através de várias vozes, dentre as quais destacamos: Pimenta, Freire, Nóvoa, Rios, Fontoura. Constatou-se, a partir do estudo, que a formação possibilitou o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes dos professores egressos, através do exercício reflexivo sobre a prática, ou seja, a formação ofereceu caminhos de certa forma para a tríade ação-reflexão-ação, possibilitando a (re)construção dos saberes-fazeres docentes. Os colaboradores da pesquisa narram ainda que a formação deixou um pouco a desejar no que diz respeito à contextualização com a realidade local e no tocante às temáticas relacionadas aos contextos de diversidade. Tal constatação demonstra a importância da construção de uma proposta formativa que reflita as práticas pedagógicas docentes de forma contextualizada e os contextos de diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: PARFOR. Formação Docente em Exercício. Práticas Pedagógicas Docentes. Ruralidade.

ABSTRACT

This research belongs to the scope of the studies on acting teachers' formation, more specifically designating as the subject under study the analysis of the contributions from the Formation Program for Elementary Education Teachers to the teaching practices improvement in Pedagogy college egresses. It was aimed, therefore, to identify the contributions from the "PARFOR/UNEB" program to (re)build the teaching practices applied by its egresses; to discuss the relevance of the teaching practices conceived by PARFOR facing the contemporary rural context and its implications in the students' learning process. The research was conducted using the study case method, through a phenomenological approach. In addition, it was used semi-structured questionnaires and narrative interviews as data collection tools. As for data analysis and interpretation, the "*Tematização*" approach was chosen, having Fontoura as a theoretical-methodological basis. We had as participants in this study three teachers working at the *Laurentino Barreto Santos* School, located in the city of *Várzea do Poço* / State of *Bahia*. The theoretical premises that sustained this study were built up by means many voices, among which we highlight: Pimenta, Freire, Nóvoa, Rios, Fontoura. In this research it was noted that the referred formation program enabled the development in the egress teachers' pedagogical practices by means the reflection exercise upon this practices, in other words, the formation provided somehow ways towards the triad action-reflection-action, making it viable the (re)building of the teachers know-how. However, the research participants related that the formation was in some way unsatisfactory in regard to taking into consideration the local reality and concerning the themes linked to contexts of diversity. Such finding demonstrates the importance of formulating a formation project that could be able to reflect the teaching pedagogical practices in a contextualized way and the contexts of diversity.

KEYWORDS: PARFOR. Acting Teachers Formation. Teachers' Pedagogical Practices. Rural Context.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O início do percurso.....	13
1 APORTES TEÓRICOS: TECENDO CAMINHOS	20
1.1 PARFOR – Algumas reflexões sobre a concepção e implantação do Programa.....	20
1.2 Formação em exercício e práticas docentes: reflexões sobre saberes teóricos e práticos	41
1.3 Ruralidades: espaços e identidades	53
2 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: OS PASSOS DA PESQUISA.....	62
2.1 Colaboradores da Pesquisa.....	67
2.2 Lócus da Pesquisa	69
2.3 Instrumentos de Pesquisa	70
3 OS ACHADOS DA PESQUISA E SEUS CAMINHOS.....	78
3.1 Formação em exercício e prática pedagógica docente: tecendo caminhos e identidades	80
3.2 Tecendo os fios: uma relação entre a formação em exercício e o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes a partir do PARFOR	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES – DISPOSITIVOS DE PESQUISA	135
Apêndice I – Proposta Formativa	136
Apêndice II - Roteiro do Questionário	145
Apêndice III– Esboço da Entrevista Narrativa	148

ANEXOS	149
Anexo I – Termo de Autorização Institucional.....	150
Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	151
Anexo III - Termo de Autorização da Instituição Coparticipante.....	155
Anexo IV - Termos de Autorização dos Participantes da Pesquisa.....	156
Anexo V – Termo de Compromisso do Pesquisador.....	157
Anexo VI- Termo de Confidencialidade.....	158

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN - Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

IAT - Instituto Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PPP - Projeto Político Pedagógico

INTRODUÇÃO: O início do percurso

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (FERNANDO PESSOA).

A epígrafe possibilita-me a ousadia de afirmar que inicio, aqui, uma *travessia*; uma travessia itinerante de deslocamentos simbólicos e epistemológicos. Nesta *travessia*, tive como objeto de estudo a formação docente em exercício e as práticas pedagógicas docentes de egressos do curso de Pedagogia, desenvolvido através do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) no início do ano de 2009, resultado de uma parceria entre o MEC, as Universidades públicas e as redes municipais e estaduais, criado por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, e instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009.

Este trabalho emerge das inquietações surgidas no decorrer do meu ingresso para lecionar nos cursos de formação de professores pelo PARFOR, curso que objetiva garantir aos docentes em exercício na rede pública de educação básica, uma formação acadêmica estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9 394/96, bem como promover a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Ao mesmo tempo, deve-se, também, à minha trajetória de formação e itinerância como aluno para tornar-me docente. O lugar a partir do qual se fala ao contextualizar um objeto de pesquisa resguarda sobre vários aspectos, relativa semelhança com Janus Bifronte¹ (2003), que em um dado momento do tempo – abre uma porta através da qual o futuro pode ser alcançado, ao mesmo tempo em que abre outra, que nos permite avistar o passado e os caminhos percorridos; pois, não raramente se fala com um tom prospectivo de algo já vivido, estudado, analisado, vivenciado. De modo semelhante, pode ser esse momento como um encontro entre o início e o fim. Fiz a opção de fazer alusão a tal figura por evocar do lugar do qual falo

¹ Deus romano, responsável pelas mudanças e transições, figura associada a portas (entrada e saída). A sua face dupla também simboliza o passado e o futuro.

neste/deste trabalho é um lugar de ubiquidade. Sou egresso do curso de Pedagogia da REDE UNEB 2000, curso que, em sua gênese, tem muitas semelhanças com o PARFOR, projeto constituído pela Universidade do Estado da Bahia e que se inseria no âmbito das ações afirmativas, ao oferecer formação inicial em exercício para professores municipais do Ensino Fundamental I, nas diversas regiões do Estado da Bahia.

Em Mairi, município onde eu morava, e ainda moro, o prefeito em 2003, assina o convênio com o projeto e eu vejo no mesmo uma proposta pedagógica privilegiada fundamentada na relação teoria-prática, que tinha como princípio a valorização dessa relação, trazendo para as aulas ministradas o exemplo real vivenciado pelo professor-aluno no seu cotidiano.

Os saberes e as experiências que estão retidos em cada sujeito eram socializados e compartilhados, no vislumbre, portanto, da construção coletiva do conhecimento. No entanto, o projeto é visto pela maioria das pessoas como se não fosse uma licenciatura e, quando visto como tal era esvaziado de sentido, empobrecido da sua epistemologia teórico-prático a que se propunha, criando assim estereótipos, como “mobral de nível superior”, dentre tantas outras denominações jocosas. Tudo isso, me causava muitas inquietações. Embora percebesse as lacunas deixadas pela formação advinda da REDE UNEB 2000, ao mesmo tempo, também, sentia sua contribuição para o meu ‘tornar’ professor, já que percebia que meu discurso e prática não continuavam inalterados na rotina de sala de aula. Além disso, a licenciatura em Pedagogia contribuía, cada dia mais, para eu compreendesse o ensino como “[...]uma atividade carregada de conflitos, principalmente de valores presentes na vida de alunos, professores, sociedade e escola, exigindo, constantemente, posições éticas e políticas, sobretudo por parte dos educadores” (PIMENTA, 2005, p. 18).

Os anos passam e sinto necessidade de percorrer e visitar outros caminhos de formação. Com esse intuito, inicio uma Especialização em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional em Feira de Santana-BA, no mesmo ano que sou escolhido como gestor educacional para a escola onde iniciei minha vida estudantil e profissional. Concluo a Especialização em 2010, assumo a coordenação da

Secretaria Municipal da Educação de Mairi/BA e começo uma segunda graduação, em Ciências Naturais. No mesmo ano, sou convidado para lecionar no PARFOR, no polo de Baixa Grande. Aceito o desafio e passo a lecionar a disciplina Estágio Supervisionando V. Com essa experiência, tomo ainda mais consciência do quanto “[...] ensinar é difícil demais, “ensinar” a professores é um grande desafio [...]” (SALES, 1992, p. 153), pois na atual conjuntura “[...] não era mais possível entender educar como “instruir, doutrinar”, e também não podia ser “domesticar, adestrar” (SALES, 1992, p. 153). Nesse curso, ouço e presencio colocações parecidas quando se referia ao mesmo, as que eram utilizadas para elucidar o Projeto da REDE UNEB 2000. Concluo a disciplina e percebo que as inquietações que tinha na época da graduação, começam a emergir novamente.

Em seguida, inicio concomitantemente no mesmo Programa outras disciplinas, agora nos polos dos municípios de Várzea do Poço e Serrolândia. Nesses dois polos, as colocações eram parecidas com as citadas anteriormente no que se referia ao PARFOR. Em vista disso, a minha inquietação emerge mais forte, ao mesmo tempo em que me motivou a começar a estudar as concepções subjacentes ao programa, bem como pesquisar a visão que o mesmo tem sobre formação de professores. Daí surge a pergunta central do nosso trabalho: Quais as contribuições do PARFOR para o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes dos egressos do curso de Pedagogia em Várzea do Poço/BA?

Desse modo, consideramos pertinente pesquisar sobre um curso de formação de professores do Ensino Fundamental, séries iniciais, com um recorte para o professor egresso do PARFOR, curso que tem origem no Plano Nacional de Formação de Professores e é desenvolvido por uma universidade parceira - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), objetivando a formação em exercício do docente de nível fundamental; pois na formação 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). Sempre me inquietou saber quais as contribuições do PARFOR para o desenvolvimento das práticas docentes dos egressos do curso de Pedagogia, da UNEB.

Contudo, é preciso termos consciência que fatores de diversas ordens interferem na prática docente dos professores, e não podemos citar a formação destes como o único fator responsável pelo insucesso ou pelo sucesso dessa prática. Dentre esses fatores, podemos citar aqueles que estão relacionados com as histórias de vida dos sujeitos professores, até questões de ordem social e política que interferem na prática docente. Podemos elencar, como principais fatores, as condições de trabalho, inadequação da proposta curricular e a concepção que tem o professor a respeito do trabalho docente.

Por sua vez, os saberes e a prática que constituem a competência docente se confundem e se complementam num embate constante diante das concepções de docência, de teoria e prática. Essa composição de tensionamentos e abordagens diversas frente ao contexto profissional e à qualidade da formação continuada, somada aos conhecimentos necessários ao exercício da docência, são elementos essenciais da formação e prática pedagógica dos professores.

Diante da problemática dessa pesquisa, teve-se por objetivo geral: Quais as contribuições do PARFOR/UNEB para o desenvolvimento de práticas docentes de egressos do curso de Pedagogia de Várzea do Poço, buscando oferecer subsídios para uma reflexão/ação sobre as práticas desenvolvidas no decorrer do curso. De forma específica buscou-se: 1) Identificar as contribuições do Programa PARFOR/UNEB, para a (re)construção das práticas docentes dos seus egressos de Várzea do Poço; 2) Discutir a importância das práticas docentes desenvolvidas pelo PARFOR diante da ruralidade contemporânea e suas implicações no processo de aprendizagem; 3); Desenvolver uma proposta formativa de formação continuada, refletindo sobre as práticas pedagógicas docentes de forma contextualizada, como ponto de partida para as reflexões/ações futuras sobre novos programas a serem desenvolvidos nessa área.

A presente pesquisa adotou como abordagem a Fenomenologia, visto que esta possibilita uma visão mais ampla dos fenômenos, ou seja, os aspectos subjetivos do comportamento humano, indicando a necessidade de penetrar no universo conceitual dos sujeitos e Estudo de Caso como método de pesquisa, por se pautar pela abertura e flexibilidade, uma vez que não se pretende obter “[...] uma visão

predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação” (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Os instrumentos de investigação utilizados na coleta de dados foram: revisão bibliográfica, questionário e a entrevista narrativa. A revisão bibliográfica é base de qualquer pesquisa científica, já que é indispensável para a delimitação do problema e para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. A opção pelo questionário semiestruturado, deu-se em virtude deste ser um instrumento que visa recolher informações, baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo.

Quanto à entrevista narrativa explica-se por não ser um instrumento estruturado, permitindo ao pesquisador aprofundar aspectos específicos da pesquisa, a partir das quais emergem histórias de vida, sendo uma forma que encoraja e estimula o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto de formação. Soma-se a isso, ao fato de que, quando a pessoa narra “[...] faz uma reflexão sobre sua experiência intelectual, profissional, existencial [...]” (SOUZA; PASSEGGI, 2015, p. 110).

Os dados gerados em campo através dos dispositivos de pesquisa foram analisados, interpretados com base na técnica/método da Análise Temática a partir de ideias de Fontoura (2011). Na perspectiva da autora, essa técnica de análise de dados possibilita o “[...] diálogo entre o que encontramos com a teoria, mediatizado pela metodologia, que se torna possível a construção e o encaminhamento [...]” (FONTOURA, 2011, p. 25). Contudo, é preciso que as descobertas tenham relevância teórica e comunguem com o objeto de pesquisa e reflita com os objetivos.

Nessa travessia, para a construção dos pressupostos teórico-metodológicos, dialogamos com diversas vozes que nos ajudaram a entender e nos deu sustentação para esta pesquisa. São vozes que dizem respeito à concepção de práticas pedagógicas docentes, análises sobre a criação e implantação do PARFOR, ruralidades, identidades docentes e formação em exercício. Dentro dessas vozes que (re)construímos diálogos fecundos, destacamos: Pimenta (1999, 2002, 2005),

Freire (1988, 1992, 1996, 2001, 2003, 2005, 2006), Nóvoa (1992, 1995, 2006, 2009), Rios (2011, 2015), Fontoura (2011) e Souza (2006, 2008, 2010, 2011, 2015, 2016).

A pesquisa está estruturada em cinco partes – incluindo a introdução - nas quais apresento as questões teóricas e metodológicas imbricadas na pesquisa e o sentido da formação de professores, tendo como eixo de discussão o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes.

Na segunda parte – **Aportes teóricos: tecendo caminhos** – é contextualizado os aspectos relacionados à criação e implantação do PARFOR, buscando caracterizar o contexto das políticas de formação para professores no âmbito do pensamento da educação brasileira, bem como os seus objetivos e contribuições teóricas e práticas do programa. Em seguida, discutimos a concepção de formação, de modo particular a formação em exercício, tendo como ponto de partida a análise das práticas pedagógicas concretas dos professores, ou seja, uma formação alicerçada na tríade ação-reflexão-ação. Além disso, dialogamos sobre as ruralidades, tendo como base as reflexões trazidas pelos Estudos Culturais, conceituando como um espaço de produção de identidades e representações, ou seja, como um lugar híbrido de sentidos e identidades construídos e produzidos de significados pelos sujeitos discursivos.

A terceira parte - **Percursos da investigação: os passos da pesquisa** – é abordado os aspectos metodológicos: caracterização da pesquisa, perfil dos colaboradores da pesquisa, escola/campo de pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos de análises, interpretação dos dados. Neste item, inicialmente, narramos o percurso metodológico e a motivação que nos levaram a construir esta pesquisa, propiciando, assim, ao leitor, compreender melhor o porquê do nosso interesse por este estudo. Situamos a escolha metodológica/epistemológica, descrevendo os (des)caminhos percorridos nesta travessia. Buscamos, também, descrever o perfil dos colaboradores da pesquisa e os instrumentos utilizados.

Na quarta parte - **Os achados da pesquisa e seus caminhos** – apresenta e descreve o percurso metodológico referente à análise e interpretação dos dados. Nesta etapa, elegemos também, a partir dos achados da pesquisa, temáticas

norteadoras desse itinerário, ou seja, categorias de análises que surgiram no campo de pesquisa. Constituindo-se como temáticas: Formação em exercício enquanto processo de identificação com a profissão e Práticas pedagógicas docentes desenvolvidas a partir do PARFOR.

Nas **Considerações finais** finalizo a pesquisa, tecendo algumas considerações a respeito desse estudo, bem como a contribuição desta pesquisa para a reorientação dos programas de formação de professores, especialmente em exercício.

1 APORTES TEÓRICOS: TECENDO CAMINHOS

1.1 PARFOR – Algumas reflexões sobre a concepção e implementação do Programa

Conhecer as políticas públicas em Educação desenvolvidas em nosso país pelos governos federal, estaduais e municipais, é de suma importância para a fundamentação desse trabalho, já que pesquisamos as contribuições teóricas e práticas do Programa PARFOR para o desenvolvimento das práticas docentes dos seus egressos. Contudo, faz-se necessário conceituar esse termo. Política pública é tudo o que um governo, em qualquer instância, faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões, ou seja, “[...] é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento” (AZEVEDO, 2003, p. 70).

Considerando a temática desse estudo, pontua-se também, na perspectiva do mesmo autor, a expressão políticas públicas educacionais em termos de educação escolar são as decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto local de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “olhar sobre as políticas de formação de professores em qualquer país, implica pensar em “governo da educação” (GATTI e NUNES, 2010, p. 13).

Posto esses conceitos, buscaremos entender a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e suas implicações para o trabalho docente, fazendo-se necessário uma rápida contextualização histórica. Para tal, as reflexões partirão da década de 90, por ser uma década importante no que concerne à implementação efetiva de reformas, como a reforma do Estado e Educacional, que foram orientadas pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM).

Em 1994, foi implantada uma série de reformas no Estado brasileiro. Para isso, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, responsável pela redefinição do Estado brasileiro. Em linhas gerais, propagava-se a necessidade de se modernizar o Estado, a fim de consolidar a estabilização fiscal e assegurar o

crescimento sustentado na economia. Com isso, foi criado, de acordo com o discurso governamental, um Estado forte e eficiente.

A crise do Estado brasileiro provinha de uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda de crédito por parte do Estado, dentre outros fatores. Pensando, assim, uma reforma com o propósito de superar a administração pública burocrática e ineficiente, propaganda esta que era repassada à população da época e que perdura até os dias atuais. Essa acepção da crise causa desdobramentos que indicavam a necessidade de se reformar o aparelho do Estado. O modelo neoliberal adotado foi anunciado como o instrumento capaz de alavancar os interesses de regulamentação econômica do mercado.

Os estudos desse período demostram que as propostas de reformas do aparelho do Estado apresentadas tiveram como incentivadores organismos internacionais, dentre os quais podemos destacar: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), dentre outros. Esses organismos passam a orientar um conjunto de reformas econômicas e políticas. Como consequência dessa reforma do aparelho do Estado, gera-se uma reestruturação da esfera produtiva, criando um novo tipo de organização na produção, com investimento em tecnologia e robótica, valorização da informática, incentivo às pesquisas científicas, gerando um novo perfil de trabalhador que se quer flexível, qualificado, participativo, competente e comunicativo, para lidar com as mudanças apresentadas pelo cenário produtivo mundial. Essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho induziram transformações na educação, objetivando adequar os alunos, futuros trabalhadores, às novas demandas.

As reformas educacionais implementadas no Brasil são legitimadas por um discurso dos organismos internacionais, atribuindo à crise da educação má formação dos professores, currículos inadequados, dentre outros, como elementos responsáveis pela ineficiência do Estado. Com isso, é defendida a necessidade da reforma associada à ideia de modernização para a concretização de uma educação de qualidade.

O professor é colocado no centro do processo educativo como protagonista no contexto das reformas em curso, como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito das reformas, devendo, por isso, ter formação mais elevada em nível de graduação, pois a formação docente é legitimada como foco central das políticas nacionais, uma vez que “[...] o professor, tido como agente de mudança, emerge [...] cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI” (AZEVEDO, 2003, p. 20).

É possível compreender o crescimento de Programas educacionais direcionados para a formação inicial, continuada e em exercício de professores da educação básica, fundamentados na flexibilização e fragmentação, tornando a formação cada vez mais aligeirada em relação à duração e aos conteúdos.

A Universidade torna-se, assim, um espaço que habilita e forma o docente para adquirir competências, atuando de forma pragmática no mercado de trabalho, desenvolvendo a economia. O professor, nesse contexto, é fator primordial e estratégico para o desenvolvimento nacional e para a competitividade internacional, uma vez que se espera dos professores participação “qualitativa” na construção de uma escola, cuja instrução seja fator decisivo no preparo do cidadão para o desempenho de funções no mundo do trabalho contemporâneo.

Nessa lógica, deflagram, no ano de 2003, em nível nacional, Programas como: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como objetivo primordial contribuir para a melhoria da formação dos professores, alunos e destinado aos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação; Formação de Professores em Exercício – Proformação, oferecido aos professores que, sem formação específica, encontravam-se lecionando nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental I, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país, oferecido na modalidade EAD; Proinfantil, destinado aos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais “e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério” (BRASIL/MEC, 2009), dentre outros, fazendo com que esse crescimento de políticas públicas

educacionais voltadas para a formação de professores da Educação Básica provocasse uma expansão no número de oferta de vagas e de matrículas na educação superior, objetivando fornecer uma formação superior inicial e continuada, fato este que se articula também ao nascimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado em 2009, objetivando corrigir, segundo documentos oficiais, o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país.

Contudo, é preciso lembrar que o incentivo à formação de professores não nasce a partir do PARFOR. Anteriormente, por pressões dos movimentos sociais ligados à educação, foram criadas leis, decretos e regulamentações que sustentam e apoiam a formação inicial e continuada de professores. Porém, é importante enfatizarmos que o interesse do Estado na formação de professores enquanto política estratégica ganhou base concreta com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seu Título VII trata dos “Profissionais da Educação”. Neste documento recomenda-se que haja um Plano Nacional de Educação (PNE) com forte apelo para a formação de professores que atenda o disposto da exigência de nível superior para a atuação em todos os níveis de ensino. Assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, em cujo parágrafo 4º do artigo 87 diz que todos os professores devem ser habilitados em nível superior ou formados em serviço. Diante dessa Lei, o investimento em política de formação priorizou o acesso a níveis superiores e programas de aperfeiçoamento, surgindo, dessa forma, no final da década de 90, diversos programas de formação continuada, que foram criados tanto em instituições públicas de educação superior, quanto privadas, nas modalidades presencial e a distância.

Além da LDBN nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), aprovado em janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, passou a exigir a elevação do nível de formação dos docentes, prevendo para isso a formação continuada em serviço. Esse PNE estabelecia 28 metas para os docentes da Educação Básica, entre essas, interessa-nos uma em especial: a meta número 12. Essa meta previa a ampliação dos Programas de formação em serviço, em regime de colaboração. Um dos pontos fortes deste PNE foi a divulgação do diagnóstico da educação no país por níveis de ensino. Naquele período na questão da formação docente, observou-

se que quase 13% dos professores possuíam apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto; 66% tinham formação em nível Médio e apenas 20% eram graduados.

O capítulo IV do PNE (2001-2010) trata, especificamente, sobre o magistério da Educação Básica e, em suas diretrizes, diz o seguinte:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de educação [...]. A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. [...] Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL/MEC, PNE, 2001-2010, cap. IV)

Através do Decreto nº 6.755/2009 é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), sob a supervisão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundada pelo Ministério da Educação, “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 das redes públicas da Educação Básica” (BRASIL/MEC, 2009, art. 1º) e integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013), órgão responsável pela coordenação das atividades de formação de professores para a educação básica da rede pública, o PARFOR tem como objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL/MEC, 2009a).

O PARFOR presencial oferece aos professores três tipos de formação inicial: 1) Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior, na qual essa pesquisa será focada; 2) Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação

básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e 3) Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da Educação Básica. Todas essas formações que se trata o PARFOR são operacionalizadas pela Plataforma Freire (CAPES, 2011). Essas políticas buscam, assim como outras voltadas para a formação de professores, corrigir as distorções advindas da heterogeneidade das instâncias de formação existentes nos estados brasileiros para, finalmente, erradicar dos sistemas de ensino a presença do professor leigo e sem formação adequada.

Nessa lógica, o PARFOR se refere a três formas de formação:

[...] a primeira para professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); a segunda para professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e a terceira para bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL/MEC, 2009a).

Os professores da Educação Básica nesse Programa fazem sua inscrição nos cursos por meio de um sistema informatizado, criado pelo Ministério da Educação, denominado Plataforma Paulo Freire, na qual terá também o seu currículo cadastrado. A partir da pré-inscrição dos professores e da disponibilidade de oferta de vagas nas IES, as secretarias estaduais e municipais de Educação fazem o preenchimento das novas turmas (BRASIL/MEC, 2009a).

Após esses trâmites, as listas com as turmas e cursos demandados são disponibilizados pela Plataforma Freire, endereço eletrônico <<http://freire.mec.gov.br>>, no qual os professores selecionados também podem fazer sua pré-inscrição. Essa seleção por indicação, através das Secretarias da Educação municipais e estaduais, tem trazido certo desconforto para os próprios alunos que ao ingressarem pelo PARFOR são, na maioria das vezes, rotulados como alunos “menos” capazes de ingressar na universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Por conta disso e de outros fatores, como o de grande parte das turmas funcionarem fora do campus da Universidade, esses alunos são subjetivados pela comunidade acadêmica como professores que entraram pela “janela” para a universidade, fato que causou conflito entre os alunos do curso de Pedagogia que funciona no campus e os alunos do PARFOR em função desse tipo de seleção.

No entanto, o PARFOR, por ser um Programa do governo federal, representa uma oportunidade aos docentes em exercício no magistério das redes públicas de ensino de melhor capacitar-se, através da realização de cursos de licenciatura em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), programa diretamente vinculado às atuais políticas educacionais, descritas na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) e significa uma necessidade de atender, em larga escala, às demandas de formação docente em território nacional. Nesse sentido, esse Programa tinha como meta alcançar, aproximadamente, 600 mil professores das redes públicas que na época não tinham formação adequada.

Neste Programa, a formação de professores é realizada em Universidades públicas, estaduais, federais, municipais ou comunitárias ou ainda, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com as pesquisas realizadas e divulgadas pelo CAPES (2013), o Programa tinha, até 2012, implantado 1.920 turmas no Brasil, distribuídos em 397 municípios do País, totalizando 54 mil professores da Educação Básica realizando formação através do PARFOR, sendo, destes, 28.073 no Norte; 20.781 no Nordeste; 753 no Centro-Oeste; 3.422 no Sul e 1.847 no Sudeste. Cabe lembrar que as instituições formadoras que participam do plano recebem recursos adicionais do Ministério da Educação (MEC).

Na Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT) constituem-se um dos representantes oficiais que assumem a responsabilidade na existência do PARFOR no Estado. No entanto, a função do IAT, nesse contexto é de planejar, coordenar e articular, junto com as universidades, essa formação. De acordo com os dados do Relatório de Cursos em Andamento (CAPES, 2013), temos, na Bahia, a oferta de 193 turmas assim distribuídas: 117 turmas pela UNEB; 6 turmas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); 18 turmas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); 29 turmas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); 15 turmas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e 8 turmas pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

É bom lembrarmos que pela primeira vez o Estado assumiu a responsabilidade com a oferta de formação de professores no Brasil. Dessa forma, espera-se que a criação

de uma política nacional voltada para a formação de professores venha se constituir em avanços para a melhoria da educação pública brasileira e, para isto, são necessários pesquisas e estudos sistemáticos sobre o PARFOR, a fim de compreender sua implantação, sua política, concepções que o norteia e implicações efetivas na formação dos professores da Educação Básica que participam do referido programa.

Com esse propósito, pensamos ser importante enfatizar que a concepção curricular do PARFOR parte do pressuposto de que, ao longo do curso, os professores-alunos², podem ressignificar o trabalho que desenvolvem em suas escolas, fundamentar e (re)significar suas práticas, dadas as possibilidades que um espaço destinado à formação profissional oferece. Sendo assim, queremos situar o currículo do Programa, visto que essa pesquisa se encaixa no campo da formação de professores, com um olhar para as práticas docentes, pois esse diálogo nos permitirá perceber o perfil de egressos e suas relações com as práticas desenvolvidas durante o decorrer da formação em exercício.

Nesse cenário de um Programa voltado para a formação de professores da Educação Básica, como em qualquer outro, acreditamos que o currículo ocupa papel de destaque, haja vista que ele é uma das engrenagens que coloca a educação em movimento; bem como desenha, planeja, ensaia técnicas e práticas até o alcance da etapa final de uma formação. A educação se figura como arena de batalhas e interesses, que fabrica verdades e que concebe o currículo como corporificação de um suposto conjunto de valores, saberes e práticas sociais e culturais.

Dentro dessa perspectiva aqui situada de currículo e de sua função em um Programa para formação de professores, gostaríamos de recorrer ao seu sentido etimológico por considerarmos imprescindível. Segundo Sacristán (1999); Lopes e Macedo (2002); Cunha (2003); Silva (2007), a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como percurso a ser apresentado e seguido. Recorrer ao sentido etimológico é antes de tudo uma tentativa de precisar o conceito, e uma forma de perceber como os sentidos do

² Termologia adotada pelo Programa.

currículo foram se modificando e se aprimorando, mas não perderam de todo a conotação original. Ainda de acordo os mesmos estudiosos, o emprego do termo currículo no campo educacional remonta ao Século XVII. A ideia de currículo como percurso de um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados está intimamente associada às mudanças sociais e econômicas da época pré-industrial, que trazem a necessidade de padronização e organização do ensino e da escola enquanto instituição. Esta concepção original não se perderá no tempo histórico, pelo contrário, foi lentamente consolidando-se nos meios educacionais e hoje corresponde ao sentido tradicional do termo. Pode-se dizer que é o conceito de currículo presente nos diferentes níveis de ensino, embora essa situação não devesse estar acontecendo em nossas escolas.

As concepções mais contemporâneas de currículo giram em torno da ideia da formação de ser humano para uma sociedade igualitária e a construção de um mundo melhor. Assim, as propostas curriculares devem ser construídas a partir de cada realidade, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, mas o que se verifica nas escolas são modelos de currículos do século XVII, baseados em programas de estudos, conjunto de experiências vividas pelos alunos na escola ou ainda num sentido mais abrangente, projetos e diretrizes educacionais definidas pelas administrações centrais a serem adotados pelos sistemas de ensino. Entretanto, neste estudo, demarcamos a nossa concepção de currículo, vinculada aos postulados de Silva (2007), o qual concebe e reafirma que o currículo – artefato político e cultural – da pós-modernidade que precisa ser revisto como prática histórica, e não apenas como fetiche, tendo em vista que as novas paisagens contemporâneas são povoadas por seres híbridos. Para o autor,

Além disso, aquilo que é considerado como fato científico é ele próprio uma combinação de algo que já existe, que é, “objetivamente”, dado, como algo que é fabricado [...] ver o currículo como fetiche significaria, pois, evitar um currículo esquizofrênico, em que certos tipos de conhecimento são considerados como sujeitos à interpretação, à divergência, ao conflito, enquanto outros são vistos como relativamente independentes de controvérsia e de disputa, como estando ancorados numa referência objetiva, indisputável (SILVA, 2007, p. 103).

Como podemos perceber, o currículo atualmente tem diversas forças para além daquelas elaboradas pelas teorias tradicionais. Hoje ele também é concebido como lugar, espaço, território e arena de luta e produção de subjetividades. Mais do que

nunca, ele é relação de poder matizada, ou seja, o currículo é espaço/tempo de produções e enredamentos de saberes, imaginações, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações, significados e de ações diversas no qual nós, professores/pesquisadores, estabelecemos redes de significados.

O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem se reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, cultural, social e avaliativa, em que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos “geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceptualizações etc, que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança” (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Silva (2007) apresenta o currículo em uma perspectiva no qual é entendido dentro de uma pedagogia crítica, na medida em que algumas vozes foram silenciadas pelo empoderamento da classe hegemônica, sendo os sujeitos dessas vozes impedidos de participar da constituição de um processo mais democrático de apropriação do conhecimento e de formas de “estar no/com o mundo” (FREIRE, 2008, p. 10).

O currículo é capaz de configurar em que plano simbólico, cultural e político estão representados os sujeitos. Daí nossa preferência em revisitar a formação docente, adentrando as suas práticas docentes realizadas e desenvolvidas a partir de um Programa de formação para professores em exercício.

As práticas com a(s) diferença(s) são o desafio de nossas problematizações, pois, ao afirmar a presença do outro diferente de mim e dos demais na sala de aula, novos contornos devem ser feitos para atender a todos os envolvidos nesse processo. Indagamos, também, como a prática curricular entende/compreende a(s) diferença(s) dos docentes no processo de formação em exercício, visto que os jargões pedagógicos dizem-nos que temos que valorizar as diversas culturas.

Estamos nos lançando a pensar como os currículos realizados/inventados fazem a diferença numa proposta em que o conhecimento emancipa e a educação liberta.

Como assinala Pacheco (2001),

[...] o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p. 20).

Cabe ressaltar, todavia, que o currículo deve ser compreendido como um todo-dinâmico presente na escola e em pleno movimento, desde a ação administrativa até as falas ocultas proferidas cotidianamente. Essa característica invisibilizada do currículo nos impulsiona a descobrir que existe algo para além de tudo isso. Sendo o currículo uma *pista de corrida* (SILVA, 2007) este possui desafios entre o que é formal e o que é realizado/inventado, é importante termos a visão de que o currículo não é

[...] apenas constituído de “fazer coisas”, mas também e principalmente de o vermos como “fazendo coisas às pessoas”, sendo visto em suas ações, como aquilo que fazemos e em seus efeitos, o que ele nos faz. Assim, o currículo está longe de ser um mero instrumento ingênuo e preocupado apenas com o que os alunos vão saber e construir sob o aspecto cognitivo, mas as ideologias são trabalhadas e repassadas constantemente através dele, que é corporificado pelas mãos do professor, que na maioria das vezes não consegue enxergá-lo desta maneira (SILVA, 2007, p. 24).

Nesses termos, analisar o plano oficial do projeto curricular do PARFOR, segundo o qual foi pensado e projetado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e com os diferenciais formativos da região Nordeste com destaque para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, considerados questões emergentes da formação.

É importante salientar que a leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia permitiu identificar as curvas de visibilidade, bem como objetivos, missões e intencionalidade do curso em questão. Da mesma forma, também, as dimensões cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. Isso significa que o curso deve preparar o professor para atuar com ética e compromisso com

vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. O que implica formá-lo criticamente para identificar problemas socioculturais e educacionais diante da complexidade da realidade e buscar formas de intervenção que contribuam para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras, ou seja, o professor é um agente histórico, reflexivo, pesquisador, autônomo, sujeito epistêmico, coparticipante do processo educativo.

À luz dessa contenda, compartilhamos da ideia de Veiga (2009) que o Projeto Pedagógico de um curso define intencionalidades e perfis profissionais, bem como apresenta os focos decisórios do currículo, tais como: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação. Nele estão presentes duas dimensões identificadas pelo autor: a política e a pedagógica. Ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas de um curso, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade. Assim sendo, a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

Sob essa composição, a construção do PPP do curso de Pedagogia/PARFOR define a concepção de currículo e as funções do curso, bem como a maneira particular de enfocá-lo num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional; pois para o documento analisado, se a prática docente se configura como o currículo em ação, ocorre, por vezes, conflitos e confrontos em torno do mundo cultural onde forças contrárias à mundialização procuram se organizar de modo a fortalecer as bases locais. Para que se possa, de maneira efetiva, desenvolver um trabalho docente de qualidade, ou seja, um trabalho que satisfaça as necessidades de aprendizagem, é necessário que se enriqueça experiências globais do educando.

Nesse percurso, percebe-se que a formação do curso de Pedagogia/PARFOR parte do pressuposto de uma formação humana que situam a práxis profissional e social do pedagogo e do educador em geral remetendo à noção de trabalho que postula

relações intersubjetivas no trabalho pedagógico ou trabalho docente, noções inter-relacionadas, embora distintas. A dimensão de intencionalidade da ação do educador tem contornos éticos e estéticos, visto que envolve humano interagindo com humano. O trabalho do educador, por implicar dimensões epistemológicas; cognitivas, afetivas, políticas, culturais e sociais, entre outras, e por constituir-se, ao mesmo tempo, em ato de instrução/informação e de formação envolvendo sujeitos, afeta o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e, por isso, remete à socialização/emancipação humana. Isso significa que a noção de práxis refere a uma intervenção crítica em situação onde as relações intersubjetivas ocorrem na ecologia do espaço e do tempo vivenciados pelos sujeitos em ação, ou seja, no universo da sala de aula, sendo assim é no contexto da racionalidade interativa que emerge os saberes da prática social enquanto um dos elementos constitutivos dessa prática, fruto da ação comunicativa dos atores sociais.

Nessa direção, o PPP do curso de Pedagogia/PARFOR apresenta um contexto de formação em exercício com uma estrutura dialógica e interativa, enfatizando as experiências dos professores-alunos. Assim, é interessante nessa discursão sinalizar as concepções de formação de professores do Projeto Político Pedagógico do PARFOR, o qual, segundo o mesmo, prioriza as seguintes concepções:

Apresenta metodologia diferenciada de oferta contínua [...];
Dão prioridade as abordagens pedagógicas centrada no desenvolvimento da autonomia do professor/aluno[...];
Os componentes curriculares são desenvolvidos através dos núcleos de formação [...];
Todos os núcleos curriculares contemplam elementos de fundamentação essenciais às respectivas áreas do conhecimento [...];
Valorizam o cotidiano da ação docente do professor-aluno através da articulação da teoria com a prática [...] (PPP – PEDAGOGIA-PARFOR, 2013, p. 59-60)³

É importante perceber que o PPP do curso de Pedagogia/PARFOR preconiza ou desenha um currículo que busca oportunizar importantes contribuições com as necessidades da sala de aula, possibilitando entender novas formas de percepções do processo de ensino e aprendizagem. Firmando, ainda, as possibilidades de transposição didáticas, diante dos que os professores-alunos aprendem e

³ As referências do Projeto Político Pedagógico do PARFOR, encontram-se elaboradas dessa forma sem seguir fielmente as regras da Associação Brasileiro de Normas Técnicas, devido ao documento não possuir ficha catalográfica.

conseguem aplicar na sua prática pedagógica de sala de aula, ou seja, a formação pretendida pelo desenho curricular do curso é uma formação que enfatiza habilidades, competências e informações que contemple a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticas, alicerçados nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social.

No entanto, em uma leitura mais aprofundada e inferencial, percebe-se que o que está “em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um ‘tipo novo’ de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências da adaptabilidade e eficácia social” (CAMPOS, 2000, p. 59). Subjacente a essa concepção de formação de professor, talvez, esteja uma concepção mais ampla, a de formação do trabalhador, que, num passado não muito distante, significava ensinar-lhe apenas o básico: assinar o próprio nome, seguir instruções e fazer operações básicas simples, na expectativa de que aprendesse em serviço os demais conhecimentos necessários à sua ocupação. A partir da inauguração de novas relações entre capital e produção proporcionadas pelo rápido e amplo avanço de tecnologias sofisticadas, novas formas de relação/exploração foram surgindo.

Isso justifica-se, claramente, na ênfase que o PPP do PARFOR dá à concepção de formação em exercício, forçada e alicerçada nas perspectivas das competências e habilidades; pois entre os argumentos apresentados nesse Documento, destaca-se que a formação por competências e habilidades permitiria ajustar o profissional da educação à sociedade do conhecimento e às transformações que vêm se apresentando no mundo globalizado. Contudo, é preciso enfatizar que as competências e as habilidades têm sido defendidas como paradigma nas reformas de outros níveis e modalidades de ensino, como, por exemplo, no nível médio de ensino; bem como apresenta-se como uma tendência em outros países do mundo. Nesses discursos pedagógicos assinalados pelo PPP do PARFOR, infere-se um empenho em fortalecer uma ideia de mudança, ou seja, de algo novo no tocante à formação de professores, apresentando um paradigma orientado por competências e habilidades. Entretanto, a adoção do termo novo atribui às competências e habilidades um ineditismo que não lhe é devido e que nem poderia ser total, pois, na verdade, o conceito de competências já era utilizado pelos teóricos da eficiência social desde o início do século XX, sendo marcada sua presença nos currículos de

formação geral e profissional, especialmente na formação de professores por volta dos anos de 1950. Verificamos, contudo, que o conceito de competências esteve presente em modelos curriculares do passado com denominações diferentes, atendendo a propósitos educacionais semelhantes (MACEDO, 2002).

Segundo Lopes (2002) e Macedo (2002), tais termos são registrados na história do currículo desde os anos 1920 com os teóricos da eficiência social, que já o utilizavam para a formação profissional. Já em relação ao currículo de formação de professores, na década de 70 muitas das propostas de formação apoiavam-se no currículo por competências. Assim, defendemos que o conceito de competências empregado no PPP do PARFOR é uma recontextualização de modelos curriculares do passado. Todavia, esse reconhecimento não se estabelece de forma direta, mas na análise dos variados usos do currículo ao longo do século XX.

Destacamos, ainda, que o uso abrangente do conceito de competências nos diversos campos, como economia, trabalho, formação e educação, encontra uma associação muito estreita com as noções de desempenho e eficiência, pois o enfoque das competências utilizadas na formação profissional está estreitamente relacionado à responsabilização, reconhecimento do saber-fazer, individualização, transferência ou flexibilidade. Nesse sentido, o PPP do PARFOR – curso de Pedagogia - destaca que a formação por competência tem “a pretensão de desenvolver no professor-estudante condições de superar os desafios que lhes são impostos pelo exercício profissional” (PPP-PEDAGOGIA-PARFOR, p. 73), ou seja, “desenvolver as competências e habilidades do professor-estudante, é qualificá-lo para [...] a construção das subjetividades” (PPP-PEDAGOGIA-PARFOR, p. 79-80).

Ainda em relação à formação baseado em competências, concordamos com Lopes e Macedo (2004) que não existe conhecimento especializado na competência, até por ela ser desprovida de um conteúdo próprio, pois sua função no currículo consiste em regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado, estabelecendo habilidades relacionadas aos respectivos conteúdos. Essas competências derivadas do conhecimento especializado não incorporam o conhecimento construído nas teias sociais cotidianas, pois ao serem definidos de forma abstrata, as habilidades e o comportamento são desestruturados de suas

relações sociais e práticas culturais do dia a dia. A habilidade coletiva culturalmente estruturada é substituída por uma competência técnica, individualizada (LOPES, 2002). Em síntese, as competências se constituem em critérios técnicos que se legitima mais pela afirmação de sua auto-evidência do que pela proclamação de uma razão superior, caracterizando-se assim sua postura que defende a produção e o uso de técnicas para a descrição e avaliação de habilidade e desempenho (MACEDO, 2002). Dito de outra forma, podemos salientar que o discurso pedagógico do PPP/PARFOR, assim como outros documentos oficiais, sustentam o desenvolvimento das competências como mecanismo curricular para a mobilização do conhecimento em ação – o saber prático e a profissionalização do professor como um processo constante de formação – o aprender a aprender.

Ainda conforme o PPP-Pedagogia-PARFOR, o Curso de Pedagogia forma professores para atuar no Magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, bem como na organização e gestão de sistema e instituições de ensino em consonância com a Resolução CNE/CP 01/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, com duração de 4 (quatro) anos, integralizados em 3.215h (três mil duzentos e vinte horas), desenvolvido no Regime Seriado Semestral Intensivo.

O PPP, se referir-se à estrutura curricular do curso que tem como princípio norteador a resolução citada acima, enfatiza que a mesma é resultado de uma estrutura:

[...] na a qual o trabalho pedagógico seja desenvolvido através de um processo de reflexão crítica, que inclua os conhecimentos específicos da Pedagogia e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais e éticos, próprios de uma sociedade plural e democrática. (PPP – PEDAGOGIA-PARFOR, 2013, p. 71)

Buscando contemplar essa formação descrita no PPP, o mesmo apresenta a seguinte carga horária, distribuída por eixos de formação:

1. Eixo Articulador de Conhecimentos Básicos, Científicos, Culturais e Profissionais. (825h);
2. Eixo Articulador de Conhecimentos Científicos, Específicos, Pedagógicos e Metodológicos. (1080h);

3. Eixo Articulador da Teoria e Prática do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. (1460h);
4. Eixo Articulador das Práticas de Autonomia Profissional (320h).

Embora no desenho curricular do curso possuam duas disciplinas que tratam da Educação de Jovens e Adultos (Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado na EJA) e uma de Educação do Campo, percebemos que, para estas disciplinas constituírem-se como campo de estudo e pesquisa diferenciais do currículo, precisam dialogar com outras disciplinas do eixo Fundamentos da Educação⁴, tendo em vista que o fato de elas existirem não garantem, de fato, um diferencial na formação.

Outro fator que notamos no referido Documento foi uma forte crença que, somente a partir das disciplinas, alcança-se a formação adequada e garante-se os saberes preconizados nos objetivos da própria formação. Contudo, sabemos que a formação docente faz-se tanto em uma interlocução híbrida, como em vivências externas ao ambiente acadêmico e universitário. Desse modo, a hibridização opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular, articula diferentes tradições e discursos. A hibridização, em sua origem etimológica, trata daquilo que é irregular e anômalo na medida em que não se iguala a nenhuma classificação previamente definida. A formação se hibridiza nas práticas, conforme escrevem os autores, então, produzindo diferença, ou seja, entendemos a hibridação como um movimento de espaço/tempo de fronteiras em que estão matizados os diversos discursos e práticas, onde estão mesclados os conhecimentos e discursos da “ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros [...]” (LOPES, 2002, p.289-290), isto é, uma formação baseada “num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder” (LOPES, 2002, p.290-291).

Nesse movimento de análise, não podemos esquecer que, ao refletirmos sobre um currículo, temos que levar em conta que ao mesmo tempo em que ele mobiliza, afeta, aciona alguns sentidos, ele também reprime ou apaga outros. No caso do PARFOR, na busca de arquitetar um currículo inovador e diferencial, perdeu-se de

⁴ Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Antropologia da Educação, História da Educação e Didática.

vista, talvez, as consequências pedagógicas e procedimentais que precisariam ser acionadas para garantir tal proposta.

Outra pista que não pode ser descartada nessa análise do PPP do curso de Pedagogia do PARFOR são ideias subjacentes que os alunos, por serem professores atuantes, logo seriam professores experientes, o que tornaria fácil aliar prática com teoria, isto é, eles se reconhecerão na teoria para aperfeiçoar a sua prática. Talvez, o que esteja exposto nessa concepção reducionista de formação, seja a ideia no fato de, por já ser professor atuante, isso amenizaria os desafios e a complexidade da formação. Se essa premissa fosse verdadeira, não teríamos alunos-professores que, no próprio curso de oferta contínua, sentem dificuldades com o referencial teórico e, mais ainda, não conseguem percebê-los em conexão com sua prática pedagógica.

Outra incursão que foi necessária para que pudéssemos analisar a concepção de currículo ou currículos e os saberes dessa formação diz respeito a estrutura das Ementas das disciplinas. Ao debruçarmos-me sobre as Ementas, percebemos que as mesmas correspondem e tentam fornecer elementos enriquecedores para a formação de professores em exercício, no entanto, muitas delas ainda situam-se no conhecimento enciclopédico e geral, com pouca ou nenhuma preocupação para as questões regionais e locais. Há, de acordo com os enunciados, uma preocupação em seguir as grandes referências das áreas disciplinares, obras consagradas que, às vezes, atropelam os conhecimentos e temas atuais. Além disso, observamos também grande preocupação em promover a compreensão de determinado conhecimento ou conceito, demonstrando uma ênfase em promover a consciência e a compreensão do sujeito acerca das palavras e das coisas.

Em relação ao componente curricular Estágio Supervisionado, foram pensados a partir das recomendações das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 05/2006 que definem diretrizes para a formação de professores da educação básica e para o curso de pedagogia, respectivamente. De acordo com o PPP-Pedagogia/PARFOR (2013):

as atividades curriculares de Estágio Supervisionado sustentam-se na perspectiva de formação do professor reflexivo, com a finalidade de garantir que a aprendizagem se dê pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação. Tal princípio se baseia na unidade teoria/prática como elemento articulador do currículo e requer, portanto, que as atividades curriculares de

Estágio Supervisionado sejam planejadas e efetivadas de modo a favorecer o desenvolvimento de posturas investigativa, problematizadora e propositiva nos discentes (p. 16).

O referido Documento também expressa que as atividades de estágio deverão acontecer “prioritariamente [...] no campo de trabalho em que o professor-estudante está em exercício” (PPP–PEDAGOGIA-PARFOR, 2013, p. 93). No entanto, os professores-alunos deveriam desenvolver as atividades em pelo menos três modalidades de ensino. Contudo, no PPP não se consegue visualizar como são divididas as cargas horárias do estágio em cada modalidade (Educação Infantil, Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Espaços Não-Escolares⁵, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar), pois de acordo com o PPP, as várias vivências nesses diversos estágios vão “contribuir para a sua formação integral, contemplando os aspectos pedagógicos e suas especificidades” (PPP-PEDAGOGIA-PARFOR, 2013, p.93). Porém, acredita-se que deve ser em conformidade com a Resolução CNE/CP 05/2006 (40% de carga horária teórica e 60% de prática).

O Estágio Curricular Supervisionado, segundo a concepção curricular do programa, se constitui como disciplina obrigatória do curso e em um

[...] espaço reflexivo da prática pedagógica que permite a (re)construção de uma práxis bem situada na contemporaneidade e assim compreendida como a capacidade do professor-estudante conhecer, analisar, contextualizar e interpretar o seu fazer, como possível de ser transformado a partir do processo e permanente ação-reflexão-ação. (PPP – PEDAGOGIA-PARFOR, 2013, p. 91).

Pode-se inferir, assim, que ensinar é criar espaços para fazer valer saberes práticos e confrontá-los com os conhecimentos sistemáticos, espaço onde se constrói e reconstrói conhecimentos, conforme as necessidades de utilização, experiências, percursos formativos e profissionais, enfim, conforme sua prática. Dessa forma, reconhece a formação do professor como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida, pois à medida que o professor conscientiza-se do seu papel de gestor social e age com maior autonomia, abre caminho para a inovação em seu trabalho.

⁵ Com base no documento do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, são espaços compreendidos como espaços de atuação do pedagogo.

O Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como lócus investigativo-reflexivo, possibilitando uma formação de professores capazes de refletirem sobre a teoria e sua aplicação na prática. Para tanto, é necessário criar um conjunto de condições, regras, e, em particular, criar lógicas de trabalho coletivo nos espaços formativos, para favorecer a troca de experiências. Através da partilha é possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só transforma-se em conhecimento por meio da análise sistemática das práticas; análise que é individual, mas também coletiva.

Zabala (1998) nos diz que a prática educativa sofre interferência de diferentes variáveis, por exemplo: o contexto onde a ação acontece, as pressões sociais, a trajetória dos professores. Daí a importância de se investir na capacidade crítica dos docentes, buscando descortinar as representações que estes fazem de suas práticas e levando-os a refletirem na e sobre a prática. Dessa forma, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR, preconiza que, no processo de formação em exercício, as práticas do professor-aluno devem ser estudadas, problematizadas, como um dos meios constitutivos da construção de novos saberes profissionais. Sob esse prisma, evidencia a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre escola e universidade, as políticas públicas descontextualizadas das necessidades inerentes ao ensino e da escola.

Em conformidade com o PPP do curso de Pedagogia do PARFOR (2013), o Estágio Curricular Supervisionado acompanhará os professores-alunos no decorrer de todo o período do curso, organizados em Estágio Curricular Supervisionado I, II, III, IV, V e IV, cada um com carga-horária de 75 horas, perfazendo uma carga horária total de 425 horas, buscando, assim, atender a diversidade do campo de atuação educacional para o qual o curso de Pedagogia se propõe habilitar.

Através das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I, II, III, IV, V e VI, os professores-formadores⁶ buscariam discutir os conhecimentos e saberes, considerando-os como dinâmicos que precisam ser conectados e atualizados

⁶ Os termos professor-formado ou pesquisador são as denominações usados pelo Programa para se referir ao professor que atua no PARFOR.

conforme as demandas da contemporaneidade, sem desmerecê-los, acreditamos que os cursos de formação de professores em exercício precisam discutir, analisar e refletir as problemáticas atuais em interconexão com o legado histórico e científico, pois os alunos são professores atuantes e estão em contato tanto com a teoria quanto com a prática docente, o estágio contribuiria para a formação do professor, tendo em vista que problematiza a prática docente e as propostas curriculares como também para formar uma cultura docente, pois conforme Fontoura (2011),

[...] somos produto das diversas experiências vividas ao longo de nosso exercício profissional, de leituras e elaborações de diferentes fontes e encontros, de construções que acreditamos possam ajudar outros que se aventuram pela lindeza da profissão docente e pela às vezes solidão da pesquisa em ciências humanas. (p. 61)

Nesse viés, percebemos que não nascemos professores, mas que nos tornamos professores através das diversas formações. Vivemos e aprendemos num processo de (re)leitura e (re)invenção das nossas formações, as quais se revestem de nossas experiências, projetos e expectativas de realização pessoal-profissional, ou seja, ser professor constitui-se em um universo de diversas crenças, valores, conhecimentos que possibilita a ressignificação do exercício profissional à luz de variáveis conhecimentos, experiências, que vai nos possibilitando relacionar as vivências das interlocutoras a seus contextos de atuação. Compreendemos, assim, que a formação é uma estratégia de desenvolvimento permanente e continua do ser professor, e se desenvolve cotidianamente através dos saberes-fazer, das (re)leituras, (re)construindo aprendizagens contínuas, características de um processo também de autoformação que lhe permite gestar suas próprias experiências de atuação profissional, determinando seus modos de efetivação dos saberes-fazer pedagógicos. De forma análoga, podemos destacar que as vivências experienciais da prática de ensinar refletem diretamente na prática de aprender, pois existe um imbricamento das diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem, que contribuem na definição dos modos de atuação profissional e na gestão do exercício pedagógico efetivado nas esferas da escola pública.

Tendo em vista o desenho curricular do curso de Pedagogia-PARFOR e principalmente a concepção de Estágio Supervisionado, Ghedin (2002) aponta que a formação de professores não deve ser mais nos moldes de um currículo normativo, que primeiramente apresenta a ciência, depois sua aplicação nos Estágios

Supervisionados. O autor propõe uma inversão epistemológica que o formando, ao mesmo tempo em que entra em contato com os conteúdos conceituais e saberes da profissão, possa também fazer um exercício dos procedimentos próprios que essas ciências e saberes usam para se autoproduzir.

Todavia, é bom lembramos que o currículo prescrito não é garantia de (boa) formação, pois o currículo ganha vida no movimento de tensão entre o prescrito e o vivido, a teoria e a prática, o saber da experiência e o saber nutrido pela teoria. Assim, para analisar um currículo, faz-se necessário buscar a realidade, recolher informações e impressões dos sujeitos que o vivem, movimento imprescindível para uma análise completa da realidade, pois a organização do currículo de um curso de formação para professores em exercício “faz-se em função de um projeto cultural e ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais, e o currículo não tem valor, senão em função das condições reais em que se desenvolve” (PACHECO, 2001, p. 43). Por isso, podemos dizer que o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR, contém discursos e interpretações múltiplas que se configuram a partir de diferentes compreensões, interesses e disputas, tanto no contexto de formulação do texto, quanto no contexto da prática. Por outro lado, é bom lembramos que o currículo produz hierarquias e relações de poder no aspecto de sua elaboração política e também no aspecto de sua materialização. E mais, de modo geral, a prática se constitui no que há de mais desvalorizado na hierarquia das disciplinas universitárias de um currículo, na medida em que o importante é o científico moldando/gerando uma prática qualificada, ou seja, quanto mais científico o conhecimento e a formação, melhor a prática. Desta forma, o currículo não pode ser associado apenas a um documento, seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de caracteres do âmbito educacional, social, cultural, e concretiza-se através das sistematizações das experiências do contexto social e real dos envolvidos, ou seja, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível que se materializa na prática.

2.2 Formação em exercício e práticas pedagógicas docentes: reflexões sobre saberes teóricos e práticos

“[...] teoria não é um apêndice da prática, tampouco a prática tem um fim último de reflexão teórica. A teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis” (PINTO, 2002, p. 4).

A tríade ação-reflexão-ação, no processo de formação de professores em exercício no contexto cotidiano das relações, constitui-se num ponto de partida para uma formação orientada pela metodologia da práxis e para ressignificação e contextualização das práticas docentes (SCHÖN, 2000). No entanto, é importante considerar com cuidado para não individualizar o processo de reflexão das práticas, pois elas não acontecem isoladas, e sim, no coletivo. Ver na reflexão tão somente a perspectiva de solução para as práticas é correr o risco de banalizar o processo reflexivo, pois, é fundamental que haja apropriação crítica do contexto que gera a prática, e passe à ação num processo de mudança. Giroux (1997) desenvolve uma concepção de professor como profissional crítico, que necessita do coletivo como ponto de partida para a reflexão. É necessário situar a realidade da formação num contexto mais amplo para ter claro a direção e o sentido da reflexão, pois um processo de reflexão, não sustentado na análise das condições concretas, não oferece suporte de transformação.

Para Sacristán (1998), entre o conhecimento e a ação, está a mediação do sujeito. Esse sujeito atua com uma intencionalidade que marca seu pensamento. Cabe destacar que entre a teoria e a prática está incluída a subjetividade e esta tornará inteligíveis as ações do sujeito e a forma como pensa e organiza os conhecimentos no contexto concreto de suas ações.

Freire (1976) fala que no contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialógica com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão. Ao considerar a ideia do professor como profissional crítico e reflexivo, é importante vê-lo como sujeito capaz de produzir conhecimentos, ressignificar e recontextualizar as suas práticas, desde que na reflexão intencionada problematize os resultados obtidos como suporte da teoria. O processo de reflexão precisa apresentar-se como forma de levar o professor a compreender que é agente de uma realidade social, e que

precisa preocupar-se com a apreensão das contradições e não atuar dentro de uma realidade instrumental.

Alguns autores como Giroux (1997) e Contreras (2002) apontam para o fato de que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também necessária uma compreensão teórica dos elementos que a condicionam. Zeichner (1993) afirma, entre outros aspectos, que a prática reflexiva como prática social só pode ser realizada em coletivos, o que leva as escolas a se transformarem em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiam e se estimulam mutuamente.

Os projetos de formação em exercício devem fundamentalmente ultrapassar a inclusão da reflexão sobre o exercício profissional e abrir-se em direção à análise crítica dos contextos escolares, das condições concretas das escolas, da organização do trabalho docente, das práticas que desenvolvem e que expressam um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais.

Os saberes da experiência, na maioria das vezes, são os formadores dos demais conhecimentos e é na prática refletida que estes conhecimentos concretizam-se, na inseparabilidade entre teoria e prática. A experiência do professor é geradora e articuladora de conhecimento que, no entanto, só se torna possível mediante a sistematização que passa por uma postura crítica de suas próprias experiências. Aliar teoria e prática num processo dialético, visando o caminho da práxis, apresenta-se como grande possibilidade de reconstruir a concepção de senso comum atrelada aos processos de formação docente.

Para conhecer como ensina um professor é necessário, antes de tudo, se compreender a relação que estes possuem com os saberes que ensinam. Daí decorre sua concepção de aprendizagem, métodos e abordagens pedagógicas. Essa relação significa: “[...] a relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros - “o aprender” - requerem tempo e jamais acabam [...]” (CHARLOT, 2000, p. 86).

O saber é uma competência do sujeito na sua constituição psíquica, não há como demonstrar, cientificamente, a sua existência, o sujeito opera algo em si mesmo e em suas relações com o mundo exterior ao tempo em que se autoriza.

Etimologicamente, saber vem do latim *sapere*, que significa experimentar, conhecer. Conhecer abrange saber, “a noção de saber engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes [...]” (D’ÁVILA MAHEU, 1990, p.5). Saber ainda diz respeito a um posicionamento subjetivo do sujeito diante de si. O que ele produz e opera como resultado da sua relação consigo mesmo é o que podemos chamar de saber.

Para Freire (1996), faz-se necessário alinhar e discutir esses saberes fundamentais a uma prática crítica e, por isso, devem-se constituir conteúdos obrigatórios nos cursos de formação de professores, que possam contribuir para o desvelamento da consciência ingênua, ou seja, da manifestação de certa simplicidade, tendente a um simplismo na interpretação dos problemas, isto é, encarar os desafios de maneira simplista, apressada e superficial.

Tardif (2002) afirma que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. (TARDIF, 2002, p. 30). O núcleo em que se dá a relação da teoria com a prática é a ação pedagógica, e essa ação envolve níveis diferentes de consciência. A consciência disponível indicará e informará o professor na sua prática cotidiana. A prática educativa constitui-se como caminho e espaço para a práxis. Nesse sentido, o senso comum poderia ser transformado por duas vias: “pela via da prática ou pela via da reflexão” (TARDIF, 2002, p. 31).

Sob essa perspectiva, ao repensar a formação em exercício dos professores a partir da análise das suas práticas pedagógicas, convém lembrar ainda Pimenta (1999), quando identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos relevantes nos estudos sobre identidade profissional do professor. Partimos da premissa de que essa identidade é construída desde a reafirmação de tais práticas, da necessidade de estarmos em constante vigilância sobre o significado do ser professor e de confrontarmos essas práticas sempre à luz da teoria, isso não significa anular práticas significativas e desconsiderar saberes construídos ao longo

de dez, vinte, trinta ou mais anos de profissão. Até porque, é na experiência do trabalho docente que se desenvolvem as competências necessárias à profissão, e ocasião em que se desenvolve a identidade profissional.

Esta interação trata “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (SCHÖN, 1998, p.24). A reflexão-na-ação neste contexto, supõe uma atividade cognitiva consciente deste sujeito, enquanto se está atuando, pois através da reflexão-na-ação, o prático, nas profissões em geral, o professor, na educação, reagem a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo.

A docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc., já que o saber docente formado na prática fica mais nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada e recontextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão.

Refletir sobre a prática e ressignificá-la a partir desta reflexão devem acontecer de forma dialógica, sendo que os professores constroem seu próprio conhecimento ao entrarem num diálogo, tanto com a situação concreta de sua ação, quanto ao conhecimento que irá orientar essa ação. O docente enfrenta, necessariamente, a tarefa de gerar novos conhecimentos para interpretar e compreender a específica situação em que estão sendo formados. A formação precisa, pois, possuir a capacidade de renovar essa percepção, ressignificando ambos, tanto teoria quanto a prática. O professor quando entra em contato com os novos conhecimentos, os quais o auxiliam na ampliação da relação entre a sua prática e a teoria estudada e construída na universidade, bem como dos elementos que fazem parte da sua ação educativa, concretiza a dita relação, porém não a limita de novas possibilidades. Tudo isso, porque a ação/reflexiva conduz o sujeito a novos universos de conhecimento.

Tais percepções levam-nos a crer que os saberes da experiência fundem-se no conhecimento que o professor tem do seu meio e da sua prática cotidiana, uma vez que essas práticas e saberes “brotam da experiência e incorpora-se à vivência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e saber ser do professor, pois, conscientemente ou não, ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas” (SCHÖN, 1998, p.24). Com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades, resignificando seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência do aluno de outrora, o qual possuía saberes teóricos e também práticos da vivência de estudante, que contribuem para o tornar-se professor.

É preciso compreender também que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos, pois o saber não é estático, até porque o modo como o professor ensina se transforma e se resignifica com o passar do tempo. O saber do professor não provém de uma única fonte, mas de várias; de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Em cada momento de sua vida profissional, o professor adquire novas posturas e visões em relação à sua prática docente, através de reflexões da experiência profissional, de cursos e eventos que participa ao longo de sua carreira, através de contatos e diálogos com seus pares.

Dessa forma, a prática pedagógica e a formação do professor, pode ser concebida como um processo dinâmico e diverso, da qual emergem saberes-fazeres profissionais que vão se configurando num cenário de reflexão e ação; estes saberes-fazeres não se formam num único espaço e tempo determinados, mas fazem parte da trajetória do ser. Acreditar que a formação docente está centrada em um único momento do sujeito é negar o seu movimento social, histórico e cultural. De fato, esse movimento faz parte da vida, já que estamos imersos em práticas sociais e a prática educativa é uma delas, pois compreender a formação em exercício e a construção da prática pedagógica do professor por esse prisma é romper com o entendimento do saber e da formação com algo pronto e acabado, é admitir um contexto de formação complexo, dinâmico e plural, composto por sujeitos

(docentes e discentes) em formação. E, ainda, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos,” (FREIRE, 2008, p.46). A defesa da prática pedagógica e da formação em exercício como algo dinâmico faz-se, sim, indispensável, já que os meros conhecimentos das técnicas e das práticas didáticas não são suficientes para formar um bom professor.

Assim, temos que considerar que o trabalho docente efetiva-se no ato de ensinar, como forma de contribuição ao processo de humanização, em que, historicamente, torna-se necessário desenvolver conhecimentos e habilidades que possibilitem construir saberes-fazer docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social exige-lhe, o que lhe possibilita criar sua própria identidade. Percebe-se, nesse sentido, que a construção da prática do professor envolve um processo de saberes necessários, o que implica, segundo Pimenta (2009), saberes da experiência; - conhecimento; saberes pedagógicos. O primeiro se dá por meio da construção social, mudanças históricas da profissão, pelo cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática. Já o conhecimento deve ser entendido, segundo a autora, “como o trabalho das informações através da sua classificação, análise e contextualização” (PIMENTA, 2009, p. 90) acrescentando ainda que a educação escolar tem por finalidade “possibilitar o trabalho dos alunos quanto aos conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de desenvolver habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (PIMENTA, 2009, p.21-23). E por fim, os saberes pedagógicos, os quais se formam no relacionamento do professor-aluno, através da “importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar [...] os saberes científicos, a experiência dos professores, e da psicopedagogia” (PIMENTA, 2009, p.24-26).

Em certa consonância com Pimenta (2002), Anastasiou (2002) afirma que são as demandas das práticas que vão dar a configuração aos saberes, já que,

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que

dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida (p. 71).

É nesse sentido que o professor pode encontrar na sua prática pedagógica mecanismos para refletirem e confrontarem suas práticas e criarem os saberes pedagógicos. Saberes estes alicerçados pelas concepções e características que venham ao encontro de um processo de construção, devendo vir correlacionado ao seu conhecimento técnico e pedagógico, com sua experiência vivida, a fim de construir e reconstruir os seus saberes necessários a uma prática pedagógica direcionada a atender e compreender o discente, em todas as dimensões de sua profissão docente. Tal constatação permite-nos afirmar que “tomar a prática do professor com ponto de partida e de chegada” (PIMENTA, 2009, p. 23), é assumir a prática pedagógica enquanto espaço e tempo de formação profissional, como mais um lugar de experiência de vida.

Assim, refletir sobre a prática pedagógica dos professores egressos de um curso de formação docente em exercício, implica também pensá-lo como agentes que constrói e reconstrói-se constantemente, pois, a prática e o conhecimento são frutos da ação individual e coletiva dos sujeitos e precisa ser objetivado. Conhecer remete ao aprender, e, quando o professor aprende com seu trabalho, está produzindo um conjunto de conhecimentos refletidos a partir da prática, permitindo ao professor encontrar formas para problematizar as situações vividas no cotidiano, ou seja, investir na prática como lugar de saber. Esse investimento pressupõe “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) e isso passa pela constatação de que o sujeito constrói seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1992, p.25). Implica, ainda, levar em consideração que as reflexões e aprendizagens não são produzidas solitariamente, e, sim, constituídas pelas relações que os sujeitos são capazes de organizar.

Nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores, não se pode desconsiderar que nenhuma teoria é neutra, assim como nenhum método ou prática, pois têm raízes no momento histórico, político e econômico em meio aos quais é formulada. É por isso que, ao se pensar sobre a função da prática pedagógica na formação do professor, a reflexão transforma-se em um ato de politização, pois a

“prática intervém sobre a compreensão dos professores, e quando estes não encontram explicação em suas concepções de mundo, são obrigados a ampliar suas visões teóricas” (BENINCÁ 2002, p. 49). Dessa forma, é da prática pedagógica que se parte para a reflexão-ação e “é da ação que se parte e é para a ação que se volta” (BENINCÁ 1998, p. 134). Assim, a “[...] ação é o ponto de partida e o ponto de chegada” (BENINCÁ 1998, p. 134), e se constitui um caminho da formação extremamente rico para o professor que investiga sua prática. Investigar a prática e retornar a ela de maneira intencional e transformadora constituiu-se em um momento de formação mediatizado pela ação-reflexão-ação, resultando num processo coletivo de diálogo. Por isso, o ápice da formação docente é o “momento [...] da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p. 39).

Para tanto, defende-se a valorização dos processos de reflexão, resignificação e sua incorporação efetiva à vida do professor em sua formação profissional. A formação em exercício de professores estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de conhecimentos sistematizados, capazes de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade e aos saberes recontextualizados. Portanto, pode-se afirmar que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, consolidando uma teoria do ensino que supere os obstáculos que se interpuseram à pedagogia: “[...] de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício” (GAUTHIER, 1998, p.90).

Neste processo, o professor se forma num movimento de ação-reflexão-ação e de tomada de decisões a partir do cotidiano, o qual contribui para o seu desenvolvimento profissional, ou seja, a experiência provoca um efeito de retorno crítico aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, e por isso mesmo ela permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e, então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. Nessa mesma lógica, Tardif (2002) argumenta que o saber da experiência constitui para os professores os fundamentos da prática e da competência profissional. Por outro lado, faz-se necessário considerar que, para

além de se compreender os processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, é preciso considerá-lo como detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu ofício.

Se assim entendida, a prática pedagógica aparece como ponto de partida para a formação docente nos paradigmas que suscita a formação “de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA,1992, p.27). Ao tentar entendermos a dinâmica da prática pedagógica, formamos o movimento de reflexividade, não só facilitando a crítica dessa prática, como também a submetendo a uma contínua condição de (re)elaboração. Isso porque, como diz Pimenta (2000), a perspectiva da formação de professores reflexivos “se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação” (p. 31).

Tendo em vista a centralidade que a prática pedagógica assume nessa pesquisa e na formação em exercício de egressos, pensarmos na configuração dessa prática pedagógica como o

[...]domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, [...] tradições de uma vocação. [...] convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais [...] uma ‘prática’ é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento. (SCHÖN, 2000, p. 36).

Por isso, pensar, a prática pedagógica do professor como ponto de partida e chegada para a formação em exercício pode ser uma estratégia para melhorar a formação, “uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola, na sociedade e na profissão”. (PIMENTA, 2009, p. 30). Contudo, ao valorizarmos a prática pedagógica como importante elemento preceptor no processo de formação em exercício, em nenhum momento assinalamos a dicotomia com a teoria, tampouco desconsideramos a importância de uma formação teórica. Não se trata de considerarmos a prática como elemento desprovido de teoria. Ao contrário, não se constrói uma prática profissional, nesse caso, pedagógica, sem que haja fundamentação teórica explícita

ou não. A ação pedagógica pode até começar pelo espontaneísmo, mas logo impõe-se a necessidade de refletirmos sobre essa ação e já estaria nesse fator uma mola propulsora para a formulação teórica.

Nesse cenário de discussões e reflexões sobre a importância da prática pedagógica como elemento norteador de uma formação em exercício que levam em consideração os saberes e conhecimento que os professores já dominam, faz-se necessário considerar que para este processo desenvolver-se no cotidiano das formações, o professor, no conjunto de suas competências e habilidades precisa redefinir algumas dimensões próprias de sua formação. À dimensão ética e política são importantes no trabalho do educador. Ambas são necessárias no processo de autonomia, apresentando-se de forma decisiva na tomada de posição da prática pedagógica, segundo Candau (2001) dimensão política/social contempla toda prática pedagógica.

A dimensão técnica científica se constitui na base teórica para fundamentação da prática. A dimensão afetiva é considerada essencial na relação professor-aluno e aluno – aluno. Neste caso, ambos assumem, juntos, o processo de aprendizagem. No entanto, para que estas ideias se efetivem, é importante perceber a construção de “uma identidade profissional [...], pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2000, p. 19), é que o professor irá refletir sobre sua prática e buscar referenciais para mudá-las, caso necessário, pois o processo de (re)construção de ensinar e aprender tem relação com o movimento próprio da sociedade. Nesse aspecto é que a prática pedagógica do professor é uma representação (re)constituída por uma rede de significados, que antecede ao mundo organizado sob uma forma humana e social. Isto significa um conjunto de ideias, emoções, percepções e símbolos. Apropriar-se desse mundo é aprender, pois mostra-se imerso nessas relações de saber; o saber construído com possibilidades de formar.

Discutirmos a formação de egressos oferecida pelo PARFOR e tomamos como ponto central para a formação docente em exercício as práticas pedagógicas docentes. Lembramos que em nenhum momento, nesse estudo, tivemos e temos a intenção de empregar o conceito de prática como um simples acontecimento e nem

tão pouco como eventos isolados da teoria, pelo contrário, usamos esse conceito, como “um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (DELEUZE, 1995, p. 69-71).

As práticas não se separam da teoria, pelo contrário, elas se complementam em uma relação intrínseca e mútua, por esse motivo, vale lembrar que não é apenas na LDBN (9 394/96) que a prática pedagógica docente aparece como base para os cursos de formação de professores, mas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/MEC, Nº 1, 2015), a prática pedagógica aparece como um componente que deve permear toda a licenciatura, inclusive enfatizando que o estágio⁷ não pode ser considerado o único momento de contato com a prática:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL/MEC, Nº 1, 2015)

Portanto, podemos compreender nesse documento a importância que a prática tem no processo de formação, pois todo o currículo deve ser perpassado pela prática. Além disso, esse documento salienta que a formação de professores deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Portanto, a reflexão sobre a prática configura-se como uma estratégia metodológica que considera o professor como alguém construído de saberes e conhecimentos, ou seja, trata-se de valorizar o amplo corpus de experiência (re)construída ao longo de uma vida pessoal e profissional. Sobre isso, Imbernón (2006) nos permite perceber que a formação em exercício:

⁷ A questão do estágio já discutimos no capítulo anterior.

[...] apoia-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo de autoavaliação que oriente seu trabalho (p. 55).

Nessa perspectiva é que na formação do professor, em qualquer momento, é fundamental que seja pautada na análise do exercício da reflexão crítica sobre a prática. Ao oportunizar essa reflexão no seu trabalho pedagógico, o professor refaz o seu olhar para futuras práticas. Com isso, é importante ressaltar que a prática pedagógica do professor deve estar em unicidade com os paradigmas críticos e reflexivos para proporcionar aos alunos melhores condições para a construção dos conhecimentos, assim o professor vai se consolidando, assumindo seu papel social e profissional, vivendo a realidade de sua profissão. Lembrando que o ser e estar professor reveste-se de um compromisso ético que exige do educador um redirecionamento constante de sua prática pedagógica, de suas concepções e crenças. Nóvoa (2002) acrescenta: “[...] toda a formação encerra um projeto de ação e de trans-formação, e não há projecto sem opções” (p.31).

Nessa trama, a prática pedagógica na formação em exercício se constituiu de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões-críticas sobre a própria prática que forneça ao professor os caminhos para a construção de um pensamento autônomo e possibilite permanentemente construir seus saberes-fazer a partir dos desafios que a docência como prática social lhes impõe cotidianamente.

2.3 Ruralidades: espaços e identidades

A presente discussão nesse estudo toma o conceito de ruralidades como um espaço de produção de identidades e representações, ou seja, um campo de (re)construção, configurações e consumo de significados. Por isso, o contexto rural, em que se realizou a presente pesquisa é, dessa forma, um espaço construído de significados, em que os sentidos produzidos são legitimados pela comunidade. É nessa ótica que os deslocamentos culturais do espaço rural aplicam-se à pesquisa.

A partir desse entendimento, discutimos as relações entre o campo e a cidade que sempre tiveram e têm uma imbricamento que anima o debate entre os estudiosos

que discutem sobre a sociedade e o espaço, devido a seu cunho dualista, e aos novos arranjos sociais que foram surgindo nas últimas décadas.

Analisando esse contexto de embates e discussões, Souza (2011) afirma:

[...] as novas configurações sociais, produzidas principalmente pelo processo de globalização e pela adoção de políticas neoliberais, que tiveram no avanço tecnológico uma condição favorável, têm provocado uma nova dinâmica nos fluxos culturais entre o rural e o urbano, incitando um grande movimento de teorização e de resistência com base na organização dos movimentos sociais do campo [...] (p. 56).

Essas reflexões sobre o campo e a cidade, principalmente a relação mantida entres eles, assumem na atualidade maior interesse, devido à complexidade dessas relações, resultando daí novas classificações, conceituações, (re)definições e adjetivações, visando dar conta do período atual, pois, como sabemos, discursos históricos construíram e ainda tentam na maioria das vezes construir a noção de ruralidade, colada a categorias simbólicas de uma naturalização agrícola de atividades econômicas na lógica urbano-industrial, instaurando um processo de homogeneização entre o rural/urbano de uma majoritária (urbana), normatizadora, tecendo forças de regulação e governo sobre a cultura minoritária (rural).

Para Moreira (2005), essas narrativas sobre o rural foram consolidadas “sob hegemonia de matriz colonial portuguesa” (p. 31), contribuindo para “um particular sincretismo da [...] nossas ruralidades” (p. 31), como também “o domínio do agrícola exportador, estabelecendo-se as fronteiras abertas da cultura nacional e de nossa visão de nós mesmos e dos outros” (p. 31). No que se refere a essa nova concepção, forma de entender e perceber o rural e as ruralidades, Martins (1986) lembra-nos que para ir além do cunho dualista cidade/campo é preciso não só entendê-los, “[...] mas saber sobre sua gênese teórica e seus compromissos” (p.12), pois torna-se impossível compreender a ruralidade no contexto atual, somente a partir do adentramento do

[...] mundo urbano-industrial no que era definido tradicionalmente como “rural”, mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos “naturais”, por exemplo) e de práticas culturais que são reconhecidos como sendo próprios do chamado mundo rural [...]. (CARNEIRO, 1998, p. 59)

Por análoga, podemos dizer que a repetição das aproximações das duas esferas sociais, na lógica da normatização da cultura urbana, criaram descompassos ou resíduos. Essa configuração e forma de perceber o rural não é mais capaz de explicar as novas ruralidades, isso sem falar que não podemos desconsiderar que Brasil é menos urbano do que se calcula, por isso, em vez de ser um anacronismo na modernidade, o mundo rural passa por profundas mutações. Contudo, um olhar mais apurado mostra-nos que, mesmo apresentando sinais de esgotamento, a dicotomia entre campo e cidade ainda se mantém, sendo defendida por muitos autores na atualidade. Apesar de parecer um contrassenso, a manutenção deste tipo de análise não deve ser ignorada, já que a realidade do campo é bastante diferenciada.

Nesse contexto, a literatura atual que debate o tema das ruralidades tem priorizado, sobretudo, o espaço do campo. Autores como Wanderley (2000, 2001), Carneiro (1998), Abramovay (2000), Silva (1998), Rios (2011), dentre outros, procuram compreender o espaço rural e suas dinâmicas na contemporaneidade, com o surgimento de outros conteúdos sociais nestes espaços, denominados por eles como sendo a emergência de novas ruralidades no campo, pois falar sobre ruralidades, hoje, não pode ser mais sinônimo de “reportar-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali a partir de vários elementos como pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos, subjetividades” (RIOS, 2011, p. 77), ou seja, ruralidade não é uma realidade empiricamente observável, mas uma representação social, definida culturalmente por atores sociais.

Ao fazer uma leitura sobre esses autores, percebe-se haver na contemporaneidade algumas interpretações sobre as ruralidades. Interpretação relacionada à ideia de uma nova ruralidade no campo, compreendendo a valorização do rural, na contextura global, pelos agentes internacionais e uma outra, que entendem a ruralidade como uma particularidade histórica, política, cultural e ecológica de um modo de vida rural, ocorrendo a valorização deste espaço a partir de grupos sociais locais, das representações e identidades rurais das pessoas.

É possível pontuar de modo geral que a nova concepção de ruralidade e rural são pares indissociáveis, interferindo diretamente nos projetos e instrumentos que visam

ao desenvolvimento rural. Ruralidade é uma construção social contextualizada com uma natureza reflexiva, ou seja, ela é o resultado das ações dos sujeitos que, através destas, internalizam e externalizam a sua condição sociocultural presente, reflexo daquela herdada de seus antepassados. A ruralidade, portanto, deve ser pensada como um processo de adaptação dos sujeitos com as novas demandas e modo de vida no urbano, isto é, a ideia de permanência na mudança.

Para Carneiro (1998), a ruralidade é um fenômeno dinâmico de constante reestruturação de elementos da cultura local, com base na incorporação de valores, hábitos e técnicas, decorrentes de novas relações cidade/campo. A ruralidade não é mais definida com base na oposição à urbanidade. Pelo contrário, a revalorização da natureza cria uma urbanidade contemporânea que revaloriza a vida no campo e a produção de alimentos saudáveis.

Wanderley (2000), por sua vez, acredita que a interpretação da nova ruralidade como expressão dos valores, das práticas e das vivências de um modo de vida rural passa a ser um instrumento importante na formulação de políticas públicas voltadas a esse rural dinâmico e heterogêneo. É nesse sentido que a interpretação do rural, da ruralidade e das relações rurais-urbanas é elementar para estabelecer novas diretrizes e novas propostas, cujo eixo norteador seja a promoção do desenvolvimento no seu mais amplo sentido (local, sustentável, regional, rural, territorial etc.).

A ruralidade não é homogênea, ocorre com características distintas, alicerçada em contextos culturais, locais e espaciais heterogêneos. Por isso, é preciso compreender a ruralidade “como um processo dinâmico em constante reestruturação dos elementos da cultura local, a partir da incorporação de novos valores, hábitos e técnicas” (CARNEIRO, 1998, p. 235). Essa visão se inclina para a dimensão sociocultural, cuja perspectiva não renega as relações de conflito e tão pouco a articulação dos modos de vida rural e urbano. Os valores rurais e urbanos se mesclam, mas não se anulam. Há um permanente movimento de incorporação, adaptação e permanência de novos elementos econômicos, culturais e sociais. Por outras palavras, a concepção de rural é vista como uma construção social (física) e subjetiva (identidade), ou seja, uma construção de valores e modos de vida no

espaço e, também, um processo histórico, centrado na relação dos (e entre os) agentes com o espaço geográfico e no sentimento de pertencimento.

Por isso, Carneiro (1998) defende a reemergência da ruralidade com base na revitalização social e econômica das localidades rurais que deixaram de ter sua dinâmica sustentada pela atividade agrícola. A ruralidade, na perspectiva desta autora, deve ser utilizada no plural, pela diversidade existente no interior das “localidades rurais”. A relação do rural e do urbano não levaria à descaracterização do rural, mas à sua revitalização e a de suas identidades.

O sentimento de pertencimento a uma cultura é produzido através da legitimação da produção de bens materiais e imateriais, legitimando a produção de identidades. Dessa forma, as identidades passam a ser um sentimento de pertencimento comunitário. Contudo é preciso lembrar que essas identidades formadas a partir do pertencimento cultural não são fixas, permanentes, mas ao contrário, constituem-se no meio de diversas e diferentes representações culturais. Por isso, pertencer a uma cultura e nela produzir significados, ao mesmo tempo em que é produzido por eles, não é fator preponderante de identidade fixa, imutável. Como diria Bauman (2007), vive-se um mundo líquido, onde não há uma pureza indenitária, ao contrário, as identidades estão sempre em movimento, por meio das trocas culturais. Em fase disso, a diversidade cultural que atravessa e permeia o espaço rural, estão constantemente em processo de resignificação, pois, somos constantemente “confrontados por uma gama de diferentes identidades, cada qual nos fazendo apelo [...] a diferentes partes de nós [...] parece impossível fazer uma escolha” (HALL, 2005, p. 75).

Nesse âmbito, o mundo rural, se assim podemos denominar, passa a ser pesquisado e narrado sob outros formatos representativos, ou seja, começa-se a pensar a ruralidade como espaços singulares, onde os significados ali produzidos tomam sentidos particulares dentro de tal contexto cultural. Desconstrói-se, em consequência, a ideia de contraste com a cultura urbano-industrial e reavaliam-se as mudanças que esse espaço vem atravessando ao longo do tempo. Nessa lógica, lembramos que o rural é concebido nesse trabalho como “uma construção social

específica no conjunto societário, sendo a ruralidade uma construção histórica e o rural como um espaço diversificado” (RIOS, 2011, p. 78).

Dessa forma, pensar como um programa de formação em exercício contribui para o desenvolvimento das práticas docentes de egressos da mesma forma, bem como a constituição identitária do ser docente pelo contexto da ruralidade situa-se na ordem das relações de poder/saber que se exercem nesse meio, pois como sabemos, hoje as de identidades rurais são (re)construídas pelas diversas representações que se manifestam em um movimento efêmero dentro da sua própria cultura e fora dela, isso entendo cultura como algo dinâmico, como um campo onde diferentes grupos culturais, constroem suas identidades, ou seja, como afirma Hall (1997),

[...] cultura é agora um dos elementos [...] mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender então, que as lutas (...) sejam, crescentemente (...) discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural” (p. 20).

Sendo assim, os egressos inseridos no contexto rural passam a viver em um universo híbrido, onde diferentes culturas cruzam-se e produzem, portanto, representações distintas. De modo mais específico, apreendemos a cultura rural como um “lugar enunciativo” (BHABHA, 1998), onde se realiza uma teia de significados tecidos pelos sujeitos, que se apresentam sob a forma de esquemas de representação permeadas de relações de poder e responsáveis pela inteligibilidade das coisas, traduções, mímicas e usos que são vividos nas redes cotidianas. Por sua vez, compreender as culturas/identidades rurais e buscar entender o que se fabrica, o que se cria/transmite/reproduz nos usos de tantos artefatos postos à disposição para o consumo e de significados entre os tantos contextos cotidianos nos quais vivemos, o que vai explicar tanto a indisciplina do uso (Certeau, 1994), como a hibridização desses/nesses (CANCLINI, 1998) e as relações de comunicação que os mesmos, como receptores, estabelecem com os elementos imprevistos colocados à disposição, já que os mesmos são artefatos culturais.

Dessa maneira, falar hoje do rural não cabe mais se deter apenas a um espaço geográfico, mas a “um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico” (MARTINS,

2001, p. 10), e das diversas representações manifestadas, mediadas através de um movimento de hibridização.

Entendemos, assim, que as subjetividades e identidades produzidas no meio rural é resultado da produção do ambiente escolar, mas também pode ser constituído por outros ambientes, discursos, como na representação cultural que se tem do meio rural. Os egressos, talvez, colocam-se nesse entre-lugar, em que os atravessamentos culturais produzem modos diferentes de ser rural e de desenvolverem suas práticas pedagógicas docentes. Para Bhabha (1998), o entre-lugar:

[...] Terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (p. 67-68).

Diante desse entendimento, discutir as ruralidades é também estar nesse movimento de construção de identidade/s. Assim entendidas, são fronteiras culturais que não tomam o sentido de limite, mas de brechas discursivas, que permitem que as identidades rurais percorram esse “entre-lugar”. Pensar o egresso, nesse hibridismo cultural, é pensar o atravessamento das situações de fronteira as quais são continuamente deslocadas, dinamizando a constituição das identidades da formação em exercício e do desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, foco do estudo. Dessa forma, a valorização da diversidade das ruralidades pauta-se na constituição dessas identidades e, nesse movimento, a formação em exercício não se configura apenas como um espaço montado histórico e socialmente “para organizar as experiências de conhecimento[...]com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato, [...] funciona dessa forma [...]” (SILVA, 1995, 184).

Nesse novo contexto, o rural passa a ser pesquisado, discutido e representado sob outra concepção, ou seja, começa-se a pensar e a narrar a ruralidade ou ruralidades como espaços singulares, sendo os significados e sentidos produzidos dentro de um contexto cultural, ao mesmo tempo em que passam a perceber que a ruralidade não pode mais ser tomada como um campo subordinado ou inferior ao urbano, como há tempos vem sendo narrada pelas representações históricas das décadas de 70 e 80:

“quando a pujança do desenvolvimento capitalista apontava para esse caminho de forma exclusiva e inexorável” (CARNEIRO, 1998, p. 53). Essas narrativas geraram e geram uma forma de generalização do contexto rural, descrevendo-o como uma extensão do urbano, desconsiderando com isso especificidades sociais e culturais, que só começam a ser vistas com mais atenção pelos pesquisadores da área a partir da década de 90.

As mudanças pelas quais vão se configurando as narrativas e metanarrativas sobre as ruralidades, “quebra com a visão que iguala a cultura rural ao “passivo, tradicional, oposto a mudanças” (CARNEIRO, 1998, p. 53). Ruralidade é um estilo de vida, contrapondo-se à visão do rural agrícola, igual. Pensar, hoje, o contexto rural é articular esse espaço de produções de significados como um processo dinâmico com constantes reestruturações dos elementos culturais.

É preciso entender que o rural deve estar vinculado à noção de localidade, que constitui uma identidade construída no território, este conceituado como representações e imagens e não apenas como construção física. O entendimento do rural apenas como espaço físico não pode mais ser apoiado, pois o mesmo precisa ser visto como representação social, em que os valores são criados e adaptados aos novos elementos culturais.

Assim posto, adotamos a concepção de rural e ruralidade articulada à noção de identidade, consolidada na contemporaneidade por meios dos Estudos Culturais, por acreditar ser a vertente mais coerente para compreendermos o espaço onde os egressos do PARFOR desenvolvem a docência, pois nela a discussão não está centrada na definição dos objetos e dos espaços rural e urbano, mas numa interpretação da relação que os sujeitos estabelecem no/com o espaço. Diante destas considerações, propõe-se problematizar a (re)significação das práticas do sujeito, o qual assume, conforme lhe convém, identidades diferentes em determinados espaços culturais. Buscamos também, nesse capítulo, as relações que se estabelecem entre um programa de formação de professores em exercício, concebido e pensado em âmbito nacional e a formação destes para o desenvolvimento das práticas docentes no contexto rural.

Nesses termos, articulam-se narrativas históricas sobre a ruralidade, os saberes e práticas que se consolidaram nesse contexto. Partindo do entendimento de que as identidades são líquidas em um mundo pós-moderno, discutindo-se o sentido de formação e ruralidade em um movimento híbrido de constituição. Propõe-se pensar, além disso, como esses atravessamentos são engendrados no campo da formação, sem a intenção de inferir análises sobre esse processo, especificamente no contexto rural enfocado no estudo.

Assim, urge pensar a formação de professor para o meio rural como um espaço produtivo de representações, sem um currículo pautado em uma estrutura da condição moderna e dominante pelas concepções de uma sociedade urbana. No entanto, sabe-se que isso se configura pelas políticas educacionais generalizantes que se aplicam em todos os contextos de ensino, sem considerar especificidades de uma cultura local. Os significados, que circulam nas políticas de formação de professores, na grande maioria das vezes não partem de interesses pessoais ou locais da comunidade docente, mas de um modelo de formação prescrito. Embora não se queira ignorar, aqui, os processos de produção e autoprodução de professores diante de tais políticas, pois as representações são instáveis e flexíveis conforme as relações de poder são exercidas dentro desse contexto específico.

2 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: OS PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa pode tornar um sujeito professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (ANDRÉ, 1997 p.123).

A epígrafe me conduz a pensar e descrever neste capítulo o percurso metodológico assumido por esta pesquisa, cuja motivação foi entender como o PARFOR/UNEB contribuiu para o desenvolvimento das práticas docentes de seus egressos, mediante a compreensão da formação em exercício. Dessa necessidade, desvelou-se o objeto da pesquisa: formação em exercício e práticas pedagógicas docentes. A partir disso, depreendeu-se o objetivo do estudo: analisar como o PARFOR contribuiu para o desenvolvimento das práticas docentes dos egressos do curso de Pedagogia, buscando oferecer subsídios para uma reflexão/ação sobre as práticas desenvolvidas no decorrer do curso, verificando em que medida a formação provida do Programa PARFOR/UNEB, contribuiu para a (re)construção das práticas docentes dos seus egressos e qual a importância das práticas docentes desenvolvidas pelo PARFOR, diante da ruralidade contemporânea e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, à luz desta motivação, entendemos que pesquisar é algo que muita gente faz, senão todas as pessoas. É claro que nesse caso, poderíamos descrever e demonstrar diversos tipos e níveis de pesquisa. Poderíamos citar como exemplo uma pessoa que procura a resolução de um tipo de problema que aparece no seu dia a dia, pois está pesquisando, embora não seja uma pesquisa científica. Contudo, no caso do presente trabalho, a pesquisa aqui apresentada é uma pesquisa de cunho científico, pois,

[...]caracteriza-se pelo esforço sistêmico de – usar critérios claros, explícitos e estruturados, com teorias, métodos e linguagem adequada [...], explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas (CHIZZOTTI, 2010, p. 20).

Portanto, isso significa dizer que a pesquisa científica não pode ser comparada aos demais tipos de pesquisa, já que se caracteriza pela sistematização de procedimentos com o intuito de estudar e compreender, bem como propor na maioria das vezes novos caminhos para o problema pesquisado. Sobre essa

questão, Severino (2007) afirma que a pesquisa científica, ou a ciência, é “[...] o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (p. 100).

Para Bogdan e Biklen (1994), a ciência interessa-se por explicar tudo o que acontece na e com a vida, a matéria, a energia e as relações entre fatos, utilizando-se de métodos, instrumentos, técnicas. O pensamento dos autores mostra que, a partir de uma dúvida, pode-se buscar um caminho para compreendê-la ou questioná-la. “Ciência é o conjunto de informações descritivas, explicativas e preditivas da realidade; é sempre uma construção mental sobre a realidade, como observação da experiência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45). Observa-se que os autores ressaltam a experiência e a visão da realidade como fatores que colaboram para a construção de dúvidas. Assim, é possível afirmar que problemas reais, questões de pesquisa, são retirados do dia a dia, numa tentativa apropriada de resolver questões, propor novos métodos, instrumentos, técnicas e melhorar a realidade, ou seja, falar de conhecimento construído pelo processo de pesquisa é discorrer sobre um “conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados” (GATTI, 2002, p. 10).

Assim pensando, podemos inferir que a pesquisa científica não é apenas a descrição ou levantamentos de fatos, mas, acima de tudo, um processo interpretativo, onde “a investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 78). Por isso, quando se define certo objeto para ser pesquisado, decide-se também usar uma determinada abordagem, método, e espera-se obter certos resultados. Isso demonstra que “sua atividade não é neutra nem imparcial, mas feita por escolhas precisas” (CHAUI, 2002, p.281). Além disso, a escolha metodológica pelo investigador pode revelar aspectos de sua visão de mundo, sua preocupação com o referencial teórico, a relação investigador versus realidade, enfim, a lógica da pesquisa empreendida.

Nessa direção, faz-se necessário situar a escolha epistemológica que nortearam as opções metodológicas, já que em toda forma de investigação existe um enfoque epistemológico dando-lhe fundamento, e que todo paradigma epistemológico

embasa-se numa teoria do conhecimento. Para subsidiar essa pesquisa, tomamos a Abordagem Fenomenológica como perspectiva de pesquisa, por explicar os fenômenos como eles realmente são, pois, analisa os fenômenos, objeto da pesquisa, no sentido de compreendê-los, ou seja, tem por objetivo captar, desvendar e conhecer o significado desses fenômenos. Trata-se de descrever os fenômenos e não de analisar nem explicar, pois privilegiam “a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas para explicação e descrição dos fenômenos sociais” (IVONE, 2005, p.72).

A Fenomenologia, como inspiração da abordagem investigava, propõe ir aos fundamentos tratando de questões estruturais com um modo peculiar de “ver” que não é contemplado nas abordagens empíricas. Caracteriza-se, portanto, por um caminho de investigação diferenciado na busca de explicar os fenômenos do conhecimento a partir da lida do ser humano com o mundo e não a partir de pressupostos de interpretações. É de cunho qualitativo e permite um amplo foco, elucida o fenômeno, traduz o seu sentido valorizando o processo, o contexto e sua compreensão. No entanto, para obter evidências, é preciso desfazer-se de pré-conceitos e tornar visível aquilo que se mostra pelo próprio modo como se mostra, ou seja, revelar a essência, pois,

[...] a Fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência [...] é também um filosofia que repõem as essências na existência, e não pensa em compreender o homem de outra maneira que senão a parti de sua facticidade [...] (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

A fenomenologia estuda determinado fenômeno, procurando descrever as características e as peculiaridades deste fenômeno por meio de uma interpretação com o intuito de investigar os contextos que fazem sentido para a compreensão do mesmo, ou seja, é uma tentativa de descrição e de investigação direta da experiência. Neste sentido, é importante ressaltar o olhar do investigador.

Realizada a escolha epistemológica, este estudo configurou-se como uma pesquisa qualitativa que possibilitou o entendimento aprofundado sobre o objeto de estudo. De acordo com Richardson (1999), os estudos que usam da pesquisa qualitativa permitem descrever a complexidade de determinado problema com vistas a

estabelecer a interação entre as variáveis, bem como compreender e analisar as interações estabelecidas por grupos sociais como forma de contribuir para a criação de mecanismos de mudanças de determinado grupo e, com isso, possibilita o entendimento das particularidades de comportamentos dos indivíduos. O autor cita ainda que

[...] o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende enumerar ou medir unidades categorias homogêneas (RICHARDSON, 1999, p. 79).

Além disso, a pesquisa qualitativa

[...] é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar [...] (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 17).

Por isso, é frequente que nas pesquisas qualitativas o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe a interpretação dos fenômenos estudados. Neste estudo a análise dos dados perpassará a concepção de ser humano pautada em relações intra e extra relacionais para o entendimento do fenômeno estudado, cujo ponto central refere-se ao entendimento do processo de inclusão com grupos que têm, como característica peculiar, o fato de estarem envolvidos com a compreensão de como o PARFOR contribuiu para o desenvolvimento das práticas docentes de egressos do curso de Pedagogia, da UNEB, no município de Várzea do Poço/BA.

Contudo, é preciso lembrar que existem diversas abordagens e técnicas de pesquisa para que a resolução de um problema seja encontrado, mas o “importante na pesquisa científica é escolher os mais adequados, conforme a natureza do fenômeno, os objetivos do estudo e perspectiva de análise” (SEVERINO, 2007, p. 64).

Dentro dessa abordagem, adotamos o Estudo de Caso, de cunho etnográfico como método, por compreender a possibilidade do aprofundamento na singularidade, sem perder de vista as diversas ligações complexas que este admite, pois o mesmo apresenta uma característica importante: “[...] visam à descoberta” (LÜDKE; ANDRÉ,

1988, p. 18-21). Daí que o desenvolvimento de um estudo de caso de tipo qualitativo e através de uma pesquisa também qualitativa paute-se pela abertura e pela flexibilidade, uma vez que não se pretende aferir os resultados obtidos com “[...] uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação” (LUDKE; ANDRÉ, 1988, p. 22). Daqui decorre que o próprio plano geral do estudo de caso seja representado como uma espécie de funil. A situação social investigada garante a unicidade do caso. Trata-se de curso de formação de professores que já atuam e que retornam à universidade via um Programa especial de formação. Além disso, o caso é único no sentido de ter um professor-investigador pesquisando, o que torna a sala de aula de formação um lócus de pesquisa.

O Estudo de Caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Além das áreas médica e psicológica, tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. O Estudo de Caso coloca-nos frente ao desafio de uma profunda imersão no campo da pesquisa, no sentido de favorecer um conjunto de dados que possam ser colocados em diálogo por meio da análise interpretativa, podendo ser entendido como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais, visando a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Ainda sobre a importância do Estudo de Caso, o mesmo permite, segundo Triviños (2008), realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo, como grupo ou instituição. Nesse sentido, a metodologia escolhida possibilita retratar a realidade de forma contextualizada, considerando que esta se desenvolve numa situação natural, o dia a dia da escola, rico em dados significativos, descritivos, que resultam das “[...] interações, ações, percepções, sensações e dos comportamentos das pessoas relacionados à situação específica onde ocorrem” (TRIVIÑOS, 2008, p. 55).

Reportando-se a outras características que delimitam o estudo de caso como modalidade de investigação: as questões de pesquisa ou temáticas referem-se a relações complexas, situadas e problemáticas; surgem do desejo de compreender como o PARFOR contribuiu para o desenvolvimento das práticas docentes dos egressos do curso de Pedagogia em Várzea do Poço/BA, um fenômeno social complexo, que retém características significativas e holísticas envolvendo necessidades da sociedade atual (YIN, 2005).

Ademais, entendemos que o Estudo de Caso, possibilita um maior aprofundamento do problema da vida escolar e, em se tratando da avaliação do ensino-aprendizagem, essa abordagem metodológica propicia o envolvimento dos elementos inseridos no processo de ensino, buscando a participação de todos, como esclarece Lüdke e André (1986) que o definem como uma estratégia de investigação, uma forma de analisar dados em que “[...] o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou foco de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13). Exemplificando essa metáfora com as palavras de Santos (2006), podemos dizer que o início do estudo é representado pela parte mais larga do funil e, à medida que a pesquisa se adianta de uma etapa de exploração mais ampla para outra mais restrita de análise de dados elaborados, o estudo vai se encaminhando para o final, representando a extremidade mais estreita do funil.

Pelas razões expostas, optarmos pelo Estudo de Caso, os instrumentos utilizados para a pesquisa de campo, foram: revisão bibliográfica questionário semiestruturado e a entrevista narrativa.

Posteriormente à escolha metodológica da pesquisa, apresentaremos no tópico a seguir os sujeitos, o campo e os instrumentos de construção da pesquisa.

3.1 Colaboradores da pesquisa

A escola Municipal Laurentino Barreto dos Santos, localizada no povoado de Barra Nova, funciona com a modalidade de Educação Infantil, Fundamental I do 1º à 5º ano. Possui 06 professores e 05 servidores técnicos e administrativos, mantidos pela

Prefeitura Municipal de Várzea do Poço, sendo: 01 gestora, 01 coordenadora geral que também coordena outras escolas, 01 secretária, 01 merendeira, 01 auxiliar de serviços gerais. O total de professores está todos distribuídos no turno matutino, sendo 04 (quatro) do sexo masculino e 02 (dois) do sexo feminino.

Nesta pesquisa trabalhamos com 03 (três) professores, 01 gestora educacional e 01 (uma) coordenadora pedagógica, todos egressos do curso de Pedagogia do PARFOR, pois 01 (um) professor negou-se a participar da referida pesquisa, alegando já estar participando de outra, o que acarretaria uma sobrecarga para ele. Dento desse total de professores, 02 (dois) são do sexo masculino e 01 (uma) do sexo feminino; trata-se de professores concursados na Prefeitura de Várzea do Poço, no entanto a gestora e coordenadora estão em cargo comissionado. Todos os professores da pesquisa atuam em classes de Educação Infantil até o 5º ano, 02 (dois) dos 03 (três), são oriundos da própria localidade e 01 (um) da sede do município. No entanto, gostaríamos de lembrar que os outros 02 (dois) professores que não foram convidados a participar do referido estudo, foi porque não são egressos do PARFOR, logo não se encaixam no objetivo principal da pesquisa.

Os professores, assim como a gestora educacional e coordenadora com os quais estaremos nos referindo estão inseridos na faixa etária de 37 (trinta e sete) a 51 (cinquenta e um). Todos com experiência no magistério que varia entre 10 anos e 25 anos de serviço. Sendo assim, para melhor visualizarmos o tempo de docência, bem como de formação dos professores da instituição, traçamos uma breve descrição: 02 (dois) professores com 10 anos de docência, 02 professores com 20 (vinte) e 01 (um) com 25 (vinde e cinco) anos de profissão. Essa experiência levamos a compreender e analisar, nessa pesquisa, as práticas desenvolvidas a partir do curso de Pedagogia, oferecido pelo PARFOR.

A escolha de cinco colaboradores que atuam na mesma instituição deu-se em virtude do fato de pertencer a um mesmo contexto de trabalho e de formação, a probabilidade de contato desses participantes é maior, o que incide de maneira relevante sobre o processo de ressignificação das práticas desses egressos. Contudo, no decorrer da travessia da pesquisa, 02 (dois) dos 05 (cinco) que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa,

não devolveram o questionário respondido e nem concederam a entrevista, depois de muitas tentativas e conversas – pessoal, por telefone, e-mail. Devido ao tempo para a entrega para a pesquisa, desistimos de procurá-los e iniciamos e concluímos a análise, interpretação dos dados com apenas 03 (três) colaboradores.

A escolha desse curso no município de Várzea do Poço, especificamente, prende-se ao interesse provocado pelo fato de, como professor, ter trabalhado com esses professores-alunos egressos dessa formação, os quais demonstravam um interesse muito grande em articular teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação aos procedimentos de registros das entrevistas e dos questionários, de acordo com os propósitos dessa investigação, desde o início, mesmo antes da imersão em campo, decidimos optar pela identificação dos participantes usando os seus nomes verdadeiros. Todos receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo II), assinaram e autorizaram a divulgação dos seus nomes no corpo desse trabalho. A recusa em usar números, mencionar iniciais ou as primeiras letras do nome, deu-se por entendermos que isso negava as suas condições de sujeitos, desconsiderava a suas identidades, simplesmente apagava quem eram e as delegavam-lhes a um anonimato incoerente com a discussão que orientava este trabalho.

3.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola Municipal Laurentino Barreto dos Santos, inaugurada e construída na década de 60, durante a primeira gestão do prefeito Coronel Antônio Lopes Filho, chamada de Presidente Kennedy, em homenagem ao presidente dos Estados Unidos na época. Em 2008, devido à realização dos nucleamentos no município, a escola foi incorporada a outras escolas do povoado de Barra Nova. Em 2001, a escola passa por uma reforma e ampliação, sendo construídas: 01 cantina, 02 salas de aulas, 02 banheiros, 01 diretoria, 01 cisterna térrea (reservatório para acumulação de água para período chuvoso) e 01 pátio. Além disso, a escola foi também toda murada e o piso revisto de cerâmica.

Em 2009, na gestão do prefeito Paulo José Ferreira, devido a um projeto de Lei aprovado pela câmara de vereadores do município, objetivando referenciar o primeiro professor do povoado onde se localiza hoje a escola, a mesma passa a se chamar Escola Municipal Laurentino Barreto dos Santos. A escola está localizada no povoado de Barra Nova, a 15 quilômetros da sede do município, sendo que Várzea do Poço/BA encontra-se a 325 quilômetros da capital da Bahia.

A escola é de porte pequeno, possui apenas uma construção térrea em torno de um pátio central descoberto. De maneira geral, as salas de aula são médias, comportam as crianças nas turmas, entre 12 (doze) a 19 (dezenove) alunos, além da mesa e do armário dos professores. Já a secretaria e a sala da equipe gestora estão num único espaço, mas separadas por divisórias, ambas são muito pequenas.

No que se refere aos níveis de ensino oferecidos, a mesma trabalha com Educação Infantil, Maternal I e II e Ensino Fundamental I de 1º a 5º ano, todos no turno matutino. Nesse contexto, por serem turmas formadas com no máximo 19 alunos, alguns trabalham com classes multisseriadas.

Optamos por realizar a pesquisa na referida instituição devido ao fato de ser a única escola do município a ter mais de 05 egressos do PARFOR. Quanto à escolha do município deve-se à proximidade do autor desta pesquisa com este, devido o mesmo ter sido professor do PARFOR nesse município.

3.3. Instrumentos de pesquisa

Conforme Marconi e Lakatos (2010), instrumentos/técnicas de pesquisas são “um conjunto de preceitos e processos de que serve uma ciência ou arte, é a habilidade desse preceito ou normas [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183). Assim, podemos afirmar que as escolhas dos instrumentos/técnicas de uma pesquisa cumprem a diversos objetivos e ainda possibilitam a organização sistemática das ações dos interlocutores da pesquisa traçando o seu perfil. Diante dessa afirmativa, compreendemos que a escolha e utilização dos instrumentos descritos abaixo são de suma relevância no contexto da presente pesquisa para a aquisição das informações sobre o objeto pesquisado, pois “pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados

colhidos no campo” (CHIZZOTTI, 2010, p. 51), ou seja, os instrumentos/técnicas constituem-se “a base dos dados essenciais para a análise do objeto” (GHEDIN; FRANCO 2011, p. 29). Dessa forma, os instrumentos/técnicas de coletas de dados têm por objetivo permitir ao investigador a compreensão do fenômeno investigado.

Nesse sentido, selecionamos 3 (três) instrumentos/técnicas de coleta de dados, que serão descritos a seguir: 1) revisão bibliográfica; 2) questionário semiestruturado; 3) entrevista narrativa.

Para a produção do referencial teórico apresentado, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. De maneira geral, a pesquisa bibliográfica constitui-se na leitura, interpretação e cruzamento dos dados no que diz respeito ao tema de pesquisa, a fim de compreender de forma teórica alguns pressupostos que contribuem na análise e tentativa de superação do problema pesquisado.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Severino (2007) assinala: “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses... [...], os textos tornam-se fontes de temas a serem pesquisados [...]” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Assim, podemos considerar que a lógica trazida pelo autor é que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador a descoberta de uma gama de fenômenos muito ampla. Nessa pesquisa, isso é muito relevante, já que foi necessário levarmos em consideração o fato de que pesquisávamos o desenvolvimento das práticas docentes dos egressos de um curso de Pedagogia, oferecido por uma política nacional de formação de professores, onde seria necessário respeitar as particularidades e características de cada turma e região.

Para Marconi e Lakatos (2010), as principais vantagens da pesquisa bibliografia devem-se ao fato de oferecer ao investigador a possibilidade de um campo vasto de pesquisa muito mais extenso do que o que ele conseguiria pesquisar diretamente. Além disso, segundo as mesmas autoras, possibilita também “resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183), ou seja, podemos considerar que “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre

certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI, LAKATOS, 2010, p. 183).

Portanto, realizamos o estudo bibliográfico inicial sobre práticas e saberes docentes, e possibilidades de desenvolvimento e ressignificação que nortearam o refinamento das questões investigativas apresentadas nessa pesquisa durante a sua primeira fase. Pesquisamos também a legislação educacional, como a LDBN (9 394/96), as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, bem como a legislação que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores, buscando, um maior entendimento a respeito desse programa. Assim, a incursão bibliográfica foi de suma relevância para a identificação da literatura publicada e construção do corpus teórico da pesquisa. Essa etapa consistiu de contribuições valiosas de autores sobre o fenômeno em estudo, dando embasamento teórico a esta investigação, e colocando-nos em contato direto com o que foi produzido e registrado a respeito do tema.

Além disso, utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário, construído por uma lista de indagações, com o intuito que, ao ser respondido, pudesse dar ao pesquisador as informações que ele pretendia atingir. Conforme Marconi e Lakatos (2010) “[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados, construído por um série de perguntas que devem ser respondidas por escrito [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 88). Permitindo, assim, traçar um perfil identitário dos sujeitos pesquisados, bem como configurar o contexto em que emergem os significados, as crenças e os valores elaborados por eles, que serviram para instrumentalizar as concepções referentes à temática estudada, pois como é mais fácil obter informações sobre temas diversos em um só questionário, do que aplicar vários questionários que abordam temas específicos.

Em se tratando do questionário semiestruturado, Richardson (1999) lembra que os questionários geralmente cumprem pelo menos duas funções: “[...] descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 1999, p. 189). Para esse mesmo autor, “[...] a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo [...]” (RICHARDSON, 1999, p 189), como por exemplo, sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade. Do mesmo modo, podemos dizer que são vantagens desse

instrumento: uso eficiente do tempo, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. Contudo, é preciso lembrar que, ao elaborarmos as questões, procuramos torná-las atrativas, em termos de apresentação, que fossem breves, fáceis de entender e de preenchimento razoavelmente rápido.

Elaboramos um questionário de questões abertas, composto de duas partes: a primeira, relacionada a dados objetivos como: idade, sexo, naturalidade, data de nascimento, formação inicial. A segunda parte, questões relacionadas ao objeto de pesquisa propriamente dito, tais como: sobre a prática pedagógica docente, sobre o PARFOR, dentre outras.

A utilização do questionário, nessa pesquisa, possibilitou o acesso a informações de grande relevância para estabelecer o contato, *a priori*, com os interlocutores da investigação, permitindo ainda a descrição pontual das características dos participantes da pesquisa no que diz respeito aos aspectos: dados pessoais, vida profissional tempo de atuação profissional. Assim, como quais foram efetivamente as contribuições do PARFOR para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas docentes. Dessa forma, o questionário permitiu uma clara e objetiva descrição das características dos colaboradores e do objeto da pesquisa.

A aplicação dos questionários aconteceu nos meses de dezembro de 2015 e janeiro e fevereiro de 2016. Da nossa parte, transcorreu como o planejado, ou seja, foi entregue aos participantes da pesquisa *in loco* e acertada a data de devolução. Na data marcada para a devolutiva, a maioria dos colaboradores da pesquisa ainda não havia respondido; reagendamos outra data para o recebimento que foi 10 (dez) de março do mesmo ano. Na data marcada recebemos o questionário dos 03 (três) participantes e marcamos a entrevista narrativa para o dia 10 (dez) de março a partir das 15h00 (quinze) horas.

A aplicação do questionário apresentou como pontos positivos, dentre vários outros: o uso eficiente do tempo, possibilidade de uma alta taxa de retorno, perguntas padronizadas. Para Richardson (1999), “[...] a utilização do questionário proporciona contato direto com o sujeito da pesquisa onde quer que ele se encontre, em casa, na rua, no trabalho, no ambiente que lhe considerar conveniente” (RICHARDSON, 1999, p.98). Contudo, uma análise mais profunda possibilitou-nos a percepção do

seguinte aspecto negativo: os dados coletados foram descrições sucintas, podendo afirmar que até um pouco artificial.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista narrativa que tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, facilitando um maior esclarecimento de pontos nebulosos e captação imediata da informação desejada, além de possibilitar a espontaneidade da narração oral que este modelo oferece. Isso levando em consideração que tínhamos como análise o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes dos egressos do PARFOR em Várzea do Poço-BA, por isso, elegemos a narrativa com o intuito de promover, além da espontaneidade, a possibilidade dos sujeitos narrarem o que fica mais marcado como singularidade da sua prática pedagógica docente, já que nós, seres humanos, somos sujeitos contadores de história, que individualmente e socialmente vivem vidas relatadas.

Portanto, acreditamos que a narrativa é um excelente instrumento de pesquisa, pois possibilita o professor expressar-se, contar/narrar suas histórias, saberes (re)construídos seja individualmente ou coletivamente na atividade docente. Para Josso (2004), as narrativas podem ser descritas como:

[...] uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças[...]. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências (p. 186).

Enfatizamos a evidência da participação efetiva dos sujeitos da/na pesquisa, sendo considerados parceiros, pois o que está no plano do invisível será mostrado. Já que o participante colocara-se frente às suas emoções e sentimentos, contribuindo com os rumos da pesquisa, pois a narrativa é uma forma de pensamento e apresenta-se como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), sendo assim, capaz de (re)produzir significados, reflexões, diálogos..., possibilitando ao pesquisador um profundo conhecimento sobre o objeto pesquisado.

Dessa forma, o ato de narrar promove ao mesmo tempo a reflexão sobre as trajetórias de vida e profissão, possibilitando a teorização da própria experiência formadora. Souza (2011) enfatiza que o ato de narrar insere os sujeitos numa dinâmica de interrogar-se sobre os percursos do desenvolvimento pessoal e profissional, pois remete o sujeito a um processo de vivência de sua singularidade, enquanto ator e autor, ou seja, a narração tanto oral quanto escrita, revela-se como um espaço reflexivo de reciprocidade entre práticas e contextos, já que os professores são instigados a (re)pensarem os caminhos da sua ação, percebendo e (re)conhecendo o seu repertório de saberes-fazer. Na visão desse mesmo autor, as entrevistas narrativas definem-se como,

[...] um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando como excelente perspectiva de formação (SOUZA, 2011, p. 217).

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa é uma tradição de contar um acontecimento em forma sequencial, incluindo começo, meio e fim, e implica em duas dimensões: cronológica e não cronológica. Segundo as mesmas autoras, a narração apresenta um esquema com cinco elementos: o enredo (conjunto de fatos); os personagens (quem faz a ação); o tempo (época em que se passa a história); o espaço (lugar onde se passa a ação) e o ambiente (espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas onde vivem os personagens). Com isso, a narrativa vai ao encontro do objetivo desta pesquisa, uma vez que os dados puderam ser obtidos de diferentes maneiras usando a técnica de entrevista contendo questões provocadoras, ou seja, abordagens que levem a pessoa a contar como foi sua vivência pessoal no processo de formação no Programa de Formação de professores – PARFOR.

Assim, ao narrar um acontecimento, a pessoa (re)organiza sua experiência de modo coerente e significativo, dando um sentido ao evento, pois como afirma Meihy (1991), narrativas são sempre versões editadas do que aconteceu, não são descrições objetivas e imparciais, pois a pessoa sempre faz escolhas sobre o que quer contar, é uma técnica de recapitular a experiência passada através da combinação da sequência verbal de sentenças com a sequência de eventos que de fato ocorreram, já que

[...] durante a narrativa, o passado, o presente e o futuro são articulados. Quando as pessoas narram suas experiências, podem não só relatar e recontar essas experiências e os eventos, sob um olhar do presente. [...] podem também projetar atividades e experiências para o futuro (SILVA; TRENTINI, 2002, p.430).

Além do mais, a narrativa insere-se perfeitamente nas técnicas de pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2002), “[...] são percebidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, [...] como construções humanas significativas” (MINAYO, 2002, p. 30).

Tendo como referência os passos indicados por Jovchelovitch e Bauer (2002) de uma entrevista narrativa, realizamos todas elas, considerando o procedimento, conforme a descrição das seguintes fases: Preparação; 1-Início: gravação e apresentação do tópico inicial; 2-Narração central: ausência de expressões verbais, apenas encorajamento visuais; 3-Fases das perguntas: só inicia, após o término da gravação, ou seja parar de gravar e começar uma conversa informal, evitando fazer perguntas do tipo por que, solicitar opiniões, justificativas para determinado fato; 4-Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversa informal e construir uma espécie de memória das falas conclusivas.

Em face dessas informações, e por considerar a complexidade do objeto pesquisado, iniciamos todas as entrevistas explicando mais uma vez os motivos da pesquisa e os objetivos para a sua realização, ao passo que informamos sobre a estratégia da entrevista narrativa e deixamos claro para os entrevistados que poderiam contar o que fosse relevante e o que considerassem necessário no processo de formação.

As entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril de 2016, em dois momentos e em espaços distintos. As 02 (duas) primeiras foram realizadas na escola Municipal Laurentino Barreto dos Santos, local, horário e data definidos conjuntamente com os colaboradores da pesquisa. Contudo, apesar dos 02 (dois) participantes da pesquisa marcarem no mesmo dia, as mesmas aconteceram individualmente e em horários distintos. Registramos a narração de todos os professores com um gravador de celular. Antes e durante as entrevistas, buscamos deixá-los da forma mais à vontade possível, para contarem/narrarem aspectos que

consideravam relevantes em suas práticas pedagógicas docentes, desenvolvidas a partir do PARFOR.

Já no segundo caso, a entrevista foi realizada na casa da própria entrevistada, nesse caso, a professora que desenvolve o trabalho de coordenação pedagógica. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e tendo como um dos dispositivos de pesquisa a entrevista narrativa, analisamos as narrações, considerando também a fase final da entrevista, ou seja, os diálogos estabelecidos quando desligamos o gravador, pois muitas vezes foram trazidas para o momento de interlocução informações relevantes sobre a prática. Por meio das narrativas, tivemos acesso à experiência de formação dos professores a partir do PARFOR, o modo como elas descrevem suas práticas e como as interpretam.

No decorrer das entrevistas narrativas, foi possível perceber que os colaboradores da pesquisa narraram a experiência da formação em exercício e como estavam sendo (re)construídas cotidianamente os saberes/fazeres nas vivências das suas práticas docentes, demarcando a (re)construção das práticas como um espaço praticado, ou seja, práticas pensadas, teorizadas, feitas e criadas de acordo com a ocasião vivida, articulada e compartilhadas com elementos formativos, demonstrando a compreensão e significação das práticas, como um espaço-tempo vividas/pensadas, articuladas em modos próprios pelos fazeres (CERTEAU, 1994).

Assim, poderíamos dizer que a entrevista narrativa, constitui-se em uma técnica que, possibilita e “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2008, p. 146), estabelecendo a criação de uma atmosfera de influência recíproca, ao mesmo tempo em que permite detectar atitudes, motivações e opiniões do entrevistado, na medida em que, a partir da narração, o sujeito tem liberdade para expressar espontaneamente sua relação, suas opiniões e seus sentimentos sobre suas práticas, saberes e formação.

3 OS ACHADO DA PESQUISA E SEUS CAMINHOS

“[...] todo relato é uma viagem – uma prática de espaço [...]. Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para lugar comum de uma ordem, não constituem somente um suplemento aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executa (CERTURA, 1996, p. 2000).

Rizzinni, Castro e Sartor (1999) afirmam que se deve ter muito cuidado com a escolha da método/técnica de análise de dados já que esta deve ser compatível com a abordagem, metodologia adotada. Sendo assim, elegemos a Tematização proposta por Fontoura (2011) como técnica norteadora do processo de análise, interpretação e discussão dos achados desta pesquisa, isso em face dos dispositivos utilizados – revisão bibliográfica, questionário semiestruturado e entrevista narrativa. Contudo, faz-se necessário lembrar que a coleta de dados, análise e interpretação “[...] não é um processo acumulativo e linear [...]” (CHIZZOTTI 2001, p. 89), ou seja, “[...] os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos” (CHIZZOTTI 2001, p. 89).

Na ótica da Tematização, a reflexão criteriosa é o ápice do processo, no qual o pesquisador tem a possibilidade de tornar-se (re)construtor dos sentidos do ato de pesquisar, pois, conforme Fontoura (2011) “quanto mais reflexivo for o processo, tanto para si mesmo quanto para quem lê, mais nos fortalecemos para trabalhar as intuições que nos guiam e que dependem dessa reflexividade para sustentá-las no processo de investigar” (p.70). Por isso, buscamos representar os sujeitos da pesquisa com suas subjetividades. Além disso, permite aos sujeitos (pesquisador e participantes) no processo da pesquisa expor suas percepções e práticas.

Na construção desse caminho metodológico, Fontoura (2011) lança mão do método de Alfabetização de Paulo Freire, utilizando-se da relação entre processo de codificação, aprendizagem e (re)construção do conhecimento na tentativa de

(re)criar uma técnica que possibilite uma análise rica e aprofundada dos dados coletados, contudo levando sempre em conta o contexto onde foram produzidos.

Segundo Fontoura (2011), o processo de Tematização apresenta as seguintes etapas metodológicas:

[...] transcrição de todo material coletado de forma oral (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escrita (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo) [...]; Leitura atenta para o conhecimento de todo o material, deixando as intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos. [...]; Demarcação do que será considerado importante, delimitando o *corpus* de análise, sob a forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para o seu trabalho[...]; Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção.[...]; Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões).[...]; Esclarecer o tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do *corpus* [...]. Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos (p.71 – 73).

Com base no percurso metodológico de análise temática descrita pela autora, percebemos que a Tematização é uma técnica que possui uma ligação durante todo o processo de análise, interpretação e discussão dos dados, pois como bem afirma a autora, “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (FONTOURA, 2011, p.72).

Assim, acreditamos que a Tematização permite-nos fazer inferências, deduções a respeito da problemática estudada e sobre o material coletado, a fonte, a situação em que este foi produzido, sendo que a finalidade desta análise é efetuar inferências, com base numa lógica explicitada de acordo com o objeto a ser analisado a luz dos referenciais teóricos. Além disso, permite ao pesquisador fundamentar suas ações, justificando sempre a organização do trabalho, assim como a confiabilidade e a validade de seus instrumentos de pesquisa.

As principais etapas desta pesquisa foram: transcrição das entrevistas e das perguntas feitas durante a fala conclusiva das entrevistas; leitura flutuante para reconhecimento do material coletado; demarcação das primeiras hipóteses sobre

possíveis temas para análise; levantamento e agrupamento de temas, buscando fazer emergir os conteúdos/temas essenciais à pesquisa; definição de temas que se constituiu na fase mais complexa e relevante, pois estas serviriam como indicadores para a interpretação dos dados; interpretação à luz da revisão teórica, levando em consideração a pergunta da pesquisa e seus objetivos.

O processo descrito baseado no método da Tematização permitiu elaborar as temáticas norteadoras para a análise dos achados, interpretação e discussão apresentado na sequência, bem como os aspectos e as nuances que se relacionam ao universo semântico dos colaboradores da pesquisa acerca do desenvolvimento das suas práticas pedagógicas docentes durante o processo de formação pelo PARFOR.

Contudo, lembramos que estas temáticas não foram pensadas a priori, mas emergidas do campo da pesquisa, no processo de observação das respostas provenientes/fornecidas dos questionários e entrevistas. As temáticas foram constituídas e listadas no sentido de buscar esclarecer a problemática desta pesquisa. Nesta perspectiva, organizamos em torno das práticas pedagógicas docentes desenvolvidas, (re)construídas no processo da formação em exercício potencializadas pelo PARFOR/UNEB; constituindo, assim:

Tema 1 – Formação em exercício enquanto processo de identificação com a profissão.

Tema 2 – Práticas pedagógicas docentes desenvolvidas a partir do PARFOR.

Portanto, ao analisar e interpretar os achados, procuramos não perder de vista os fundamentos postados no referencial teórico, como também os objetivos do estudo, possibilitando compreender quais as contribuições do PARFOR para o desenvolvimento das práticas docentes dos egressos do curso de Pedagogia, apresentados nas narrações e nos escritos dos sujeitos interlocutores aspectos reveladores para o encaminhamento de avanços nos cursos de formação em exercício. Contudo, gostaríamos de lembrar que a interpretação da contribuição do desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes constitui-se principalmente a

partir dos significados atribuídos pelos egressos, e não apenas a partir do olhar dos investigadores.

4.1 Formação em exercício e prática pedagógica docente: tecendo caminhos e identidades

A formação em exercício é um processo indispensável aos avanços da prática pedagógica, pois compreendemos que a formação contribui não somente para a ampliação de temas, ou discussões de problemáticas, (re)construções de saberes-fazer, desenvolvimento das práticas, mas também atribui novos sentidos as suas concepções sobre a educação e a permanência na profissão, já que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Assim, torna-se possível lançarmos novos olhares sobre as diversas maneiras como as práticas pedagógicas docentes foram desenvolvidas, e de que modo esse desenvolvimento contribui com a formação da identidade docente. Isso compreendendo a concepção de formação em exercício que tem ou pelos menos deveria ter a “[...] práxis pedagógica como espaço para reflexão e como ação que dá sentido ao cotidiano escolar: uma formação assumida em suas singularidades e diferenças” (SALES, 2009, p. 21).

Dentro dessa lógica, do fazer-se ou tornar-se professor, ou seja, da complexidade que é ser professor, bem como das construções das identidades como algo que não acontece harmonicamente, mas ao contrário, é algo que se dá por meio de lutas, tensões e conflitos. A partir da associação das experiências pessoais e profissionais, é que se constrói o sujeito, neste caso, a profissão docente, Raimunda assinala:

Comecei nos anos 80 lá no município de Mairi, [...] como professora leiga, só tinha o 5º ano, que naquele tempo era a 4ª série. Tentava fazer o melhor, me esforçava muito para isso, mas eu tinha certeza que deixava a desejar por causa da falta de formação teórica e até prática [...]. Com o passar do tempo, fui fazendo alguns cursos e percebendo o quanto era, e ainda é necessário para ser professora. Talvez isso explique a sensação que eu sentia naquela época, me sentia como se não fosse professora de fato [...] (Raimunda Maia Coutinho).

Considerando a globalidade da narrativa de Raimunda sobre a sua entrada na profissão e sua trajetória de formação para sentir-se professora, podemos inferir que ser professor significa assumir uma profissão extremamente complexa; esta constatação suscita dos professores a responsabilidade de desencadear

experiências formativas que possibilitem aos alunos construir saberes para a atuação profissional, bem como a compreensão sobre as peculiaridades desta atividade profissional. Nesta perspectiva, Veiga (2002) enfatiza que existe a necessidade de que a formação do professor proporcione a ampla compreensão acerca do papel da docência, atribuindo a formação como um fator essencial na construção das identidades profissionais, uma vez que facilita a incorporação de saberes-fazer que possibilitam estruturar as relações com a docência. Contudo, é preciso não perder de vista que a carreira dos professores será influenciada tanto pela dimensão individual como pela dimensão coletiva, do grupo, tendo por base as representações que o grupo – a classe docente – faz sobre essa profissão, pois ao longo de sua história de vida profissional, os professores também (re)conhecem crenças, valores e experiências, os quais estruturarão a sua identidade docente, que irá sofrer transformações nas relações estabelecidas com o ambiente familiar, profissional e social. Assim, percebemos, ao ser professor “[...] os modos de analisar e de significar o vivido não nascem em nós, neles materializam-se nossas interações com as gerações que nos precederam” (FONTANA, 2000, p. 102).

Percebemos a complexidade na qual os movimentos formativos e principalmente a formação em exercício inserem-se. Nóvoa (1995) ajuda-nos nessa apreensão ao afirmar: “[...] identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16). Assim, os professores dependem dos saberes-fazer docentes construídos antes da entrada na profissão, durante a formação inicial e em exercício, para sentirem-se professores e, então, afirmarem-se e reconhecerem-se na profissão. Como bem afirma Souza (2010), “o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, das práticas e das dimensões de formação” (SOUZA, 2010, p.159). Ainda conforme Souza (2010), a formação engloba diferentes perspectivas e dimensões, implicando investimentos de diversas ordens num movimento constante e contínuo de construção e reconstrução de saberes, experiências e práticas e identidades.

Sob essa perspectiva, é preciso lembrarmos-nos que a prática pedagógica engloba a experiência histórica das ações e a efetivação das formas de desenvolvimento do

fazer docente, pois “a prática é, [...], sinal cultural de saber/fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos” (SACRISTÁN, 1999, p. 74). Dessa forma, as práticas pedagógicas docentes, os saberes profissionais são plurais e provenientes, originados das mais diversas fontes sociais, bem como (re)construídos, desenvolvidos em tempos sociais, históricos diversos e diferentes (infância, educação básica, magistério, formação superior), por isso, Vasconcellos (2001) alerta que, se os professores, durante o período de formação, seja ela inicial ou em exercício, não tiverem a oportunidade de desenvolverem as suas práticas pedagógicas docentes, a partir de novas concepções, e de praticá-las, a tendência é “a contínua reprodução daquilo que ele [ou ela] viveu [viveram] no ambiente escolar, seja nos bancos da escola elementar, seja nos da universidade” (VASCONCELLOS, 2001, p.181).

A identidade docente é construída, continuamente, mediada pelos diversos tempos de formação, sofrendo o embate das transformações ocorridas nesse percurso. Portanto, será uma identidade marcada pela incerteza e estará destinada a ajustes e a conversões sucessivas, pois a (re)construção das identidades não acontece em um terreno neutro, mas de que incluem normas, valores, regras e expectativas que perpassaram todas as instâncias da vida humana, agregando experiências capazes de atribuir sentido à vida e ao exercício da docência.

Tendo por base essas premissas e os extratos do Tema 1, foi possível observar nas falas dos professores colaboradores da pesquisa que por meio das experiências, dos saberes-fazer desenvolvidos, vivenciadas na formação em exercício, tiveram a oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos sobre ensinagem e aprendizagem e como passaram a sentirem-se docentes. Quando perguntados sobre as reais contribuições subsidiadas na sua prática pedagógica docente provinda do PARFOR, os sujeitos da pesquisa responderam:

O PARFOR veio para reforçar o compromisso que já tinha antes, sempre busquei fazer um bom trabalho, mas antes não tinha embasamento para fazer acontecer o que sonhava, e hoje desenvolvo as atividades com muita segurança. Mais ainda o PARFOR veio para me fazer sentir professora e ser valorizada pelas pessoas, pois iniciei na profissão como professora leiga e ninguém me valorizava, mesmo eu me esforçando muito para fazer o melhor (Raimunda Maia Coutinho).

[...] veio para ampliar meu conhecimento, porque antes do Programa de formação eu já tinha minhas experiências, mas não me sentia muito capaz de ser professor, depois da formação me sinto

professor. Mas também sei que é preciso aprender cada dia mais para melhorar o que faço (Orlando Felix Oliveira).

Antes do PARFOR, sentia muita dificuldade de lidar com várias questões relativa ao processo de ensino e aprendizagem, no tocante a fatores como: avaliação, planejamento etc. Hoje, depois da formação [...], vou para a sala de aula mais segura e desenvolvo atividades que possibilitam ao aluno uma aprendizagem prazerosa e consciente. Além disso, depois da formação me sinto mais capaz de continuar ensinando. Era como se eu me sentisse mais professora, embora perceba [...] que com o estudo diário e o exercício da profissão me sinto cada vez mais capaz de ser professora (Edna de Oliveira Souza).

Articulando os extratos acima, que versam sobre a questão da identidade docente e as impressões dos egressos frente a essa relação, junto às reflexões teóricas estabelecidas por nós, podemos afirmar que as falas de Raimunda, Orlando e Edna, demonstram a importância da formação em exercício e as possibilidades que essa formação trouxe para o desenvolvimento de suas práticas, ao criar oportunidades para refletir sobre as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem em uma situação concreta, num município onde os professores puderam (re)construir, repensar suas práticas pedagógicas, seus saberes, refletindo ao mesmo tempo o ser e estar na docência, levando-nos a perceber que as identidades docentes, estão nitidamente imbricadas no ofício de ensinar, nas histórias de vida e formação, isso entendendo ofício na perspectiva de Charlot (2000) aliado a concepção de *métier*, em um universo do artesão, de um jovem que aprende com seu mestre.

Os extratos das falas dos professores da pesquisa levam-nos a concordar que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2009, p. 19). Este pensamento da autora nos faz reafirmar que o professor tem sido, historicamente, convidado a refletir sobre sua prática e buscar referenciais para mudá-las; pois o processo de construção de ensinar e aprender tem relação com o movimento próprio da sociedade, pois “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (PACHECO, 2000, p.45), ou seja, a formação seria “[...] algo, que se estabelece num Continnum” (NÓVOA, 2009, p. 292).

Percebemos, também, nos relatos acima, a presença de uma concepção de identidade, não como algo definitivo, mas como um fator decorrente de um processo contínuo de transformações, ou seja, elas são construídas e reconstruídas ao longo da vida. No caso da professora Raimunda, o primeiro fato construiu, em sua

identidade, uma visão ruim sobre a escola e a profissão docente como professora leiga, devido à falta de valorização dos pais e da comunidade. Entretanto, o segundo fato, o ingresso no processo de formação, não só desconstruiu essa visão anterior, como induziu a criação de uma identidade voltada para a identificação com a docência, demonstrando uma identidade tecida a partir da concepção de mundo e das relações estabelecidas com a comunidade, com o outro, levando-nos a crer que a identidade docente vai sendo construída “[...] a partir dos sentidos produzidos sobre o exercício da profissão que ocorrem no cotidiano das relações sociais [...], com as estruturas sociais nas quais inserem as múltiplas redes existenciais [...] (RIOS, 2015, p. 70).

Percebemos, também, que as identidades são um tecido coletivo na medida em que são frutos de diversos contextos: pessoal e profissional. Sendo assim, podem ser entendidas como “[...] um conjunto heterogêneo de representações profissionais [...] dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional” (GARCIA, 1999, p. 19), ou seja, como algo plural que é (re)construída no âmbito das relações que se estabelecem na escola, entre administração do sistema municipal/rede de ensino, entre diretor, professor, professores e alunos. Através das falas dos professores, compreendemos a importância que os mesmos dispensam à formação. A identidade docente é o resultado, não definitivo, de um processo de transformações sucessivas que a pessoa passa no decorrer de toda a sua vida, em função de todo tipo de influências que ela sofre do meio em que vive e com o qual interage, por isso durante o curso de formação em exercício, cada professor-aluno vai construindo o seu modo de ser e as suas concepções com relação ao que é ser professor.

A partir das narrativas dos colaboradores da pesquisa, afirmamos que o curso em Pedagogia, através do PARFOR, foi fator preponderante para que os professores refletissem sobre a importância da dimensão prática na carreira e do ser professor, compreendendo o saber da prática como construído na ação, com finalidade de ser eficaz; podendo ser ou não contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas. Sendo assim, os saberes constituem-se como algo

plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão, logo a identidade que cada professor (re)constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida, pois, como nos afirma Larrosa (2002), “o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido, trata-se de um saber finito, ligado a experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humano particular” (p. 8). Em relação a isso, os professores colaboradores da pesquisa ressaltam:

O conhecimento que construí através da formação em Pedagogia é quase inexplicável, pois durante o período do curso eu fui ganhando mais experiência com as aulas, revendo o que eu fazia e sabia, e com as práticas pedagógicas que os professores iam desenvolvendo nas disciplinas [...] eu fui adquirindo muito conhecimento, e construindo novamente a minha experiência e o meu modo de ser professora (Edna de Oliveira Souza).

[...] isso sem falar que hoje sei também que o conhecimento assim como a minha forma de ser professora não é pronto e nem acabado, muda sempre [...], e o que sabemos nunca será suficiente para ensinar a nossos alunos, pois a todo momentos novas coisas, fatos são descobertos e a gente precisa mudar também (Raimunda Maia Coutinho).

[...] a formação pelo PARFOR [...] foi um grande reforço no que diz respeito ao processo de ensinar e aprender, não estou querendo dizer que a gente não sabia, mas como sabemos conhecimento nunca é demais, sempre é pouco. [...] ele serve para trazer um novo olhar a nossa prática pedagógica, porque a partir desta formação a gente passa a ser melhor, pois nos deu possibilidade de reconstruir aquilo que já sabíamos e ao mesmo tempo em que construímos novos conhecimentos, novas formas de ensinar e aprender e ver a docência (Orlando Felix Oliveira).

Podemos identificar, ainda, nas narrativas tecidas pelos professores egressos do PARFOR, que as identidades e práticas pedagógicas são (re)construídas a partir de uma rede de vivências e que “o indivíduo jamais a constrói [sua identidade] sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 2005, p. 25), sendo construídas dialogicamente por meio da interação social, pois a identidade docente “nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Logo, a identidade, assim como as práticas pedagógicas docentes não são fixas, muito menos definitivas, pois serão sempre o resultado de um processo contínuo de transformações. Serão sempre relativas a uma época histórica e a um contexto

social. Os indivíduos as constroem-nas e a reconstroem-nas ao longo de suas trajetórias de vida e formação.

Outro aspecto a ressaltar é a compreensão que tivemos dos não ditos subjacentes às falas dos professores, é que os mesmos sinalizaram a consciência da inconclusão “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 50), pois, embora enfatizem nitidamente que o curso tenha proporcionado crescimento, mudanças, (re)construção das práticas, dos saberes-fazer, percebemos que os professores colaboradores não se sentem acomodados, visto que compreenderam que o curso trouxe a compreensão, reflexão sobre a necessidade da mudança, não como algo fácil, mas possível, esse pensamento é considerado extremamente positivo, já que passa a conceber a docência como *práxis* em que a teoria e prática concretizam-se pela ação-reflexão-ação. O conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação.

Assim, percebe-se que, em algumas situações, o conhecimento não se aplica à ação, mas está personificado nele. Por isso, o conhecimento na ação, e, quando a ação é compreendida, é chamada de reflexão na ação (SCHOÖN, 2000). Daí que a construção de uma prática pedagógica docente crítica revela mais do que uma necessidade teórica, mas também uma necessidade prática. Freire (1996) é enfático quando afirma “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p.22).

Sendo assim, a reflexão sobre os saberes-fazer da ação complexa do fenômeno educacional que nos confronta e envolve-nos nas relações sociais fica muito bem explicitado na fala de Freire (1996), quando ele afirma: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (p. 20). Essa inquietação, abertura ao novo, fica marcada nas vozes de todos os colaboradores da pesquisa.

Para Edna, Raimunda e Orlando, interlocutores da pesquisa, o curso de Pedagogia/PARFOR contribuiu também para tornarem-se professores reflexivos, passando a questionar o inquestionável, já que os permitiu compreender que a

formação não somente se recebe, acata-se, pois é processo ativo e necessita do esforço em conjunto do eu com o outro. Num processo dinâmico de aproximar-se, relacionar-se e mediar-se. O que dessa forma transforma o profissional segundo Schon (2000) em um pesquisador que vislumbra a capacidade de estar sempre melhorando enquanto realiza sua prática de ensino. Os relatos a seguir demonstram esse entendimento:

A partir do curso do PARFOR, fui trabalhando como professora, pesquisando e procurando ler mais, a partir das indicações dos professores e dos inquietações provocadas por cada um deles, fui me transformando em uma professora mais crítica, curiosa por entender as coisas, e essa curiosidade me move para pesquisar antes de ir para a sala de aula. (Edna de Oliveira Souza)

A formação do PARFOR me ajudou, ainda mais, compreender como é importante aulas mais dinâmicas, utilizando jogos, brincadeiras [...] me fez entender como o lúdico é importante na hora de ensinar e aprender, mas que para isso é preciso ler muito, pesquisar e visitar toda a nossa formação como professora antes de tentar aplicar em sala de aula. (Raimunda Maia Coutinho).

Com o curso do PARFOR percebi que ensinar é era muito mais complicado do que imaginava. Das muitas coisas que construir ou talvez reconstruir a partir da formação adquirida no PARFOR, foi que o processo de ensinar não é um ato mecânico que exige a participação de todo que estão envolvidos no ensino e na aprendizagem, por isso reque muita pesquisa e leitura antes de vim para a sala de aula (Orlando Felix Oliveira).

As narrativas possibilitam, perceber que a formação contribuiu, também, para formar o professor-pesquisador e reflexivo, leitores, permitindo-nos inferir que a formação em exercício não tratou somente de passar os conteúdos aos professores-alunos, como se fossem máquinas, mas, sobretudo, percebeu os mesmos como profissionais históricos, capazes de pensarem criticamente sobre as suas atitudes e as relações que poderão ser (re)construídas a partir dos conhecimentos que já possuíam. A esse respeito, Gomes (2008) assinala: “ser professor e ser pesquisador são instâncias de um mesmo profissional” (p. 109). Ainda segundo o mesmo autor, “[...] não basta que a pesquisa diga sobre a formação dos professores, é necessário que se diga com os sujeitos docentes em seus processos formativos [...]” (p. 109). Diante disso, afirmamos que a formação em exercício não é um processo que se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de reflexividade sobre a ação docente.

Pensar no professor como profissional reflexivo é dizer que as questões do trabalho docente são questões práticas, mas que requerem um tratamento singular na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história enquanto grupo social (ALARCÃO,

2003). Sendo assim, é compreender que a prática do professor encontra-se imersa em um contexto dinâmico, plural, que não se limita apenas à sala de aula, mas se estende por um contexto bem maior que envolve a escola, a comunidade, a sociedade, onde o seu trabalho está inserido. Por isso, a pesquisa precisa se transformar na formação em exercício em um “[...] instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem [...]” (SALES, 2004, p.4), dando oportunidade para que o docente em formação “[...] aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, compreenda a processualidade e a provisoriedade das certezas” (SALES, 2004, p. 40).

A respeito da curiosidade que deve mover a ação docente, e assinalada nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, curiosidade essa entendida aqui como a formação de um professor crítico, reflexivo e pesquisador, Freire (1996) ajuda-nos a clarear essa discussão. Segundo o autor, a prática docente crítica, reflexiva, e a formação reflexiva, implica pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialógico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer; contudo o pensar certo não é presente dos deuses, nem tão pouco se encontra em manuais de formação de professores, “cursos e Universidades que iluminados intelectuais discursam e escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão” (FREIRE, 2006, p. 46) com o professor-formador, pois “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contrastar, contrastando; intervenho, intervendo; educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade” (FREIRE, 2006, p.33).

No que tange à formação reflexiva, Alarcão (2003) comenta que é necessário rever a compreensão da prática pedagógica do professor, isto porque, este, em sua trajetória formativa, (re)constrói seus saberes-fazer conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, assim, professor reflexivo é aquele que pensa no seu saber-fazer e “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que são exteriores” (Nóvoa, 2003, p.41). Nóvoa (1992) reafirma essa posição enfatizando que a formação deve ser pautada em uma concepção:

[...] crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 25).

Assim, é preciso formar um profissional capaz de refletir sobre seus saberes, seus procedimentos pedagógicos, suas crenças e concepções profissionais, contemplando o fazer e o ser, que são pertinentes à profissão docente. Tal conceito leva-nos mais uma vez a crer que a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida-formação. Ao evocar Nóvoa (1992), a esse respeito, ele postula que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27). Por isso, é preciso compreender que as perspectivas pessoal e profissional estão interligadas, ressaltando a percepção de que os processos de vida e formação dos sujeitos corroboram de forma significativa para a construção das identidades, das subjetividades dos mesmos, pois “[...] a identidade/subjetividade de cada pessoa é tecida por uma mescla “de teorias, vivências, crenças, e valores” (FURLANETTO, 2003, p.13).

Nesta ótica, pode-se afirmar que, aprender a ser professores reflexivos, pesquisadores, remete a fatores “teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos” (ALARCÃO, 2003, p.13). A atuação do profissional reflexivo é resultado de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, “baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...] actua de forma inteligente e flexível [...] situada [...]” (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Percebe-se também, no relato de Raimunda, que a (re)constituição, das suas identidades como docente reflexiva, curiosa, pesquisadora, ocorreu por meio da influência exercida pelas sucessivas socializações, surgidas em suas respectivas trajetórias de vida e formação e, principalmente, nas experiências vivenciadas no PARFOR. Contudo, não podemos esquecer que, embora, os saberes básicos para a

prática docente sejam adquiridos, em parte, na universidade, são as experiências práticas no cotidiano da escola a fonte privilegiada de aprendizagem do saber ensinar, pois ao iniciar um curso de formação outros saberes já estão incorporados nos indivíduos, como fruto de suas histórias de vida-formação, uma vez que os professores já conviveram durante um longo tempo, antes mesmo de iniciarem o curso, com o ambiente de trabalho. Daí a necessidade de considerarmos os professores no processo de formação como agente que pensa e age sobre sua prática, que (re)constrói seu saber-fazer, pois o saber “[...] é construído em uma história coletiva que é a de mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63). Por outro lado, o saber não pode ser ingênuo, assim como o fazer também não, “ao contrário: trata-se de uma prática refletida e relacionada de tal modo que a atitude investigativa da pesquisa passa a ser incorporada pela ação docente [...]” (GOMES, 2008, p. 109). A esse respeito Freire (1996), contribuí ao afirmar

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (p. 38).

Por tudo isso é que a reflexão sobre o saber-fazer deve se tornar uma busca, procura constante, vista como inacabada, geradora do diálogo e da confrontação de perguntas e também de respostas. Neste contexto do inacabado não se tem certeza absoluta, mas pode-se discutir e argumentar em relação àquele que decidimos apresentar, pois como afirma Pimenta (2002), “[...] esses princípios norteiam a ação docente e impregnam o método de abordar a realidade (pesquisa) e o método de ensinar” (p. 226).

Em relação à identidade docente, construída pelo PARFOR assinaladas nos estratos das narrações dos colaboradores desta pesquisa, na concepção de professores-pesquisadores, a mesma pode ser compreendida como a base da significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições, como as outras profissões, a profissão docente, surge num contexto como resposta às necessidades colocadas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores. Ou seja, a identidade compreende a

experiência pessoal mais ampla, seu engajamento político e seus modos de desenvolvimento profissional. Garcia, Hypólito e Vieira (2005), corroboram com esse entendimento ao afirmarem que a identidade docente é uma construção social

[...] marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (p. 54-55).

No entorno dessa questão, pode-se afirmar que ser-professor é uma (re)construção que acontece no decorrer de um longo processo de formação pessoal e profissional, pois é preciso tempo para compreender e/ou assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para reconhecer-se como um formador das futuras gerações. A esse respeito, Nóvoa (2000) advoga que “[...] é um processo que necessita tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p. 16). Assim, as identidades são construídas e desconstruídas ao longo das itinerâncias dos sujeitos, de seus percursos formativos. Nesse processo, é preciso conjugar tanto as aprendizagens pessoais como profissionais, porque essas dimensões não se dissociam. Assim, podemos dizer que a identidade docente é formada na itinerância entre o eu e a sociedade, pois como afirma Hall (2005) “o sujeito tem [...] um núcleo ou essência interior que é o “eu”, mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (p. 11).

Ao falar sobre a identidade profissional docente, Pimenta (2005) afirma que esta:

[...] constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, se seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...] (p. 19).

A identidade docente é constantemente produzida pelo contexto social, histórico e cultural em que o professor está inserido, e os percursos de vivências, as histórias vividas e (re)construídas marcam significativamente o exercício da sua profissão, pois as identidades docentes são metamorfoseadas no cotidiano, em suas experiências pessoais e profissionais. No cerne dessa discussão sobre a formação docente entrelaçada pela formação pessoal e profissional é preciso lembrar que

essa tecitura remonta-nos a um terreno arenoso que envolve concepções ideológicas de poder explícito e implícito que estão no cerne das atividades educacionais, assim poderíamos afirmar que a nossa identidade docente é (re)construída de acordo com as referências assumidas ou não em suas histórias de vida e formação, ou seja, “[...] somos um pouco de tudo que encontramos no nosso caminho: caminho e caminhante viagem e viajante, relembrando com isso que os sujeitos são atalhos de todas as estradas por onde passaram” (LIMA, 2005, p. 148).

Pode-se dizer, assim, que tratando da identidade docente, esta se (re)constrói tendo como base a significação social da profissão, suas tradições e também no percurso histórico de suas contradições, por isso, a formação de professores não pode ser “[...] pensada, desprezando-se aspectos sociais, políticos, culturais [...], e sem nos imbricamos em sua história [...]” (SALES, 2004, p. 44).

Sendo assim, pode-se afirmar que as identidades docentes de Edna, Raimunda e Orlando, colaboradores desta pesquisa, foram e são (re)construídas nesse imbricamento perpassado pelo desenvolvimento pessoal e profissional, pois pensar sobre as faces que constituem as suas identidades é elucidar o conceito de desenvolvimento profissional, já que essas identidades são constituídas em momentos anteriores à formação inicial e nos momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão. Assim, ao falar em/ou identidades docentes é discutir também a ideia de desenvolvimento profissional, uma vez que as dimensões que envolvem a profissionalidade docente não estão assentadas apenas na formação dos professores ou em seu trabalho docente, mas entrelaçada na constituição da identidade do professor ao longo de todo esse processo de ser professor.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), na discussão sobre desenvolvimento profissional, para também o de profissionalização, que, segundo os mesmos autores, são duas dimensões dissemelhantes, contudo, complementares: a profissionalidade e professionismo ou profissionalismo. Sendo o primeiro um processo interno em que o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de sua atividade, ou seja, são processados os saberes que farão parte do conjunto de elementos necessários à prática educativa. Podemos afirmar que é o momento em que se dá à formalização e a racionalização das aprendizagens

técnicas ligadas à atividade docente. E o segundo encarado como um processo externo de valorização do trabalho docente, marcado por reivindicações pelo reconhecimento do status de valorização da docência, podendo ser assinalada como a dimensão política do processo e as exigências necessárias para o desenvolvimento profissional do magistério. Nesse sentido, a fala de Raimunda é reveladora:

[...] a profissão nunca foi fácil, sempre foi muito difícil. Somente depois do PARFOR, que me deu possibilitou um maior desenvolvimento profissional, foi que as coisas começaram a melhorar; pois passei desenvolver melhor as atividades em sala de aula, a ter mais vitórias no ensino [...] ter valorização, agora tem reuniões de pais, tem acompanhamentos dos pais e da secretaria, a família agora me ver com outros olhos. (Raimunda Maia Coutinho).

Para explicitar melhor essa relação entre identidade docente e profissionalização, trazemos a fala de Edna:

[...] hoje me sinto mais feliz com o trabalho docente que desenvolvo, pois observo o quanto o meu desenvolvimento como docente é melhor depois do curso, percebo como meus conhecimentos se ampliaram, como sou mais respeitada pela comunidade escolar e como cada dia luto mais pelo meus direitos (Edna de Oliveira Souza).

Essas considerações levam-nos a compreender o trabalho docente como uma atividade complexa que envolve e exige não somente saberes-fazeres técnicos, mas também políticas que articulam a formação, identidade docente e os distintos saberes, pois é a partir dessa relação metamorfoseada entre o pessoal e profissional que se entrecruzam, interrelacionam que a/as identidade/s do professor são (re)construída/s na formação em exercício, pois concebemos a “identidade como uma fusão dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta” (SILVA, 1996, p. 31).

4.2 Tecendo os fios: um relação entre a formação em exercício e o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes a partir do PARFOR

Nesta temática, buscaremos fazer uma reflexão crítica acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, a partir de elementos didático-pedagógico, buscando perceber, na realidade, como os professores egressos incorporaram e/ou incorporam, se conseguiram transformar saberes-fazeres na formação em necessários ao exercício cotidiano em sala de aula, a partir do diálogo com a formação, nas reflexões teóricas, levando em consideração os saberes-fazeres da

experiência, que podem ser considerados como o núcleo vital do saber docente, pois a formação em exercício não pode se reduzir somente à função de transmissão de conhecimentos constituídos, já que nas suas práticas os professores integram diferentes saberes-fazer nos quais mantêm diferentes relações.

Os saberes-fazer profissionais dos docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e carregam as marcas do ser humano. Segundo Tardif (2006), os saberes docentes são formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ou seja, é importante que os docentes reflitam sobre os saberes que fundam a sua prática de sala de aula e as ocorrentes mudanças na forma de agir que envolvem o trabalho docente. A partir desta conjuntura, entender os saberes docentes, assim como as práticas, como uma questão plural que requer uma reflexão aprofundada no âmbito sócio cultural do sujeito, o qual vai se modificando com o passar do tempo a partir do percurso de formação.

Refletindo sobre esse aspecto, a pesquisa de Tardif (2006), Gauthier (1998), Pimenta (2000), dentre outros, contribuiu para a presente discussão, apontando o saber, assim como a prática docente, como uma construção temporal, e empreendendo o discurso do ensinar como um processo de aprendizagem e dominação progressiva dos saberes-fazer para o exercício da docência. Esse aspecto é indissociável e contínuo, por isso, os egressos afirmam que a formação consiste também em uma construção atravessada pela temporalidade e pela aprendizagem, pois compreende-se que a escola configura-se como espaço/tempo de formação.

Assim, organizamos os achados colhidos e produzidos através dos questionários e entrevistas narrativas a partir dos seguintes referenciais didático-pedagógicos:

- as relações estabelecidas pelos egressos com o saber, antes e depois da formação (matérias de ensino, (re)construção do conhecimento, compreensão do ato de ensinar e aprender...).
- as relações que os professores estabelecem com o fazer (planejamento, avaliação, metodologia, gestão escolar...).

Contudo, gostaríamos de deixar claro que, durante a tessitura textual não buscaremos, e nem temos a intenção de deixar explícito os limites entre esses referenciais didático-pedagógicos, pois entendemos que os saberes-fazeres dos professores constituem-se em um todo, e não fragmentados em partes. Sob essa ótica, podemos afirmar, baseado em alguns autores, como Tardif (2006), Gauthier (1998) e Cunha (2014), que os saberes-fazeres dos professores consistem em um conhecimento que envolve saberes, práticas oriundas de fontes diferentes e produzidas em contextos institucionais, profissionais e pessoais variados. Ou seja, queremos dizer que a prática dos professores é repleta de complexidade e essa situação demanda do professor a mobilização de diferentes saberes para dar conta das especificidades postas na sala de aula e das diferentes exigências no ato de ensinar-aprender.

Destacamos alguns extratos das falas dos colaboradores da pesquisa como um instrumento potencialmente fértil ao acesso às dinâmicas formativas possibilitando aos sujeitos, neste caso, os professores nas escolas, ampliar a capacidade de autonomização do saber-fazer e do ser docente. Assim, inicialmente os primeiros extratos das falas tratam-se do agrupamento didático-metodológico, intitulado “as relação estabelecidas pelos egressos com o saber antes e depois da formação”, mas como explicitado anteriormente não queremos dizer, que iremos seguir uma ordem pré-determinada de análise de discussão.

O PARFOR me ajudou entender melhor o ato de ensinar e aprender, ou seja, veio para fortalecer o fazer docente, me ajudando a desenvolver um trabalho melhor e entender que a o que eu fazia tinha fundamento em alguma teoria, embora eu não tivesse conhecimento [...]. Depois da formação, passei a pensar mais sobre a minha prática de sala de aula, a questionar recursos que eu usava para ensinar. (Raimunda Maia Coutinho).

[...] foi uma formação que contribuiu de forma muito positiva para o meu fazer e pensar sobre a educação [...] pois contribuiu para que eu pudesse (re)construir os meus conhecimentos, a forma de fazer educação [...] me dando a oportunidade de pensar sobre o que eu já fazia a anos que é ensinar [...] me dando oportunidade de ensinar e aprender melhor, pois compreendo hoje que aprender tem que andar junto com ensinar (Orlando Felix Oliveira).

Antes da formação percebia que eu tinha muita dificuldade no manejo da sala de aula, dificuldades que apareciam em questões como transpor para a aula o conhecimento teórico que eu tinha sobre algum assunto, não refletia também sobre o que eu fazia, simplesmente fazia [...] depois da formação me sinto mais capaz de continuar ensinando e aprendendo[...]. Reflito muito sobre o meu saber e fazer de sala de aula (Edna Oliveira de Souza).

É dado comum na fala dos egressos a afirmação de que o PARFOR contribui de maneira significativa para a melhoria da prática pedagógica docente, contribuindo

com o embasamento teórico-reflexivo para a atuação profissional com a finalidade de compreender os diversos aspectos que perpassam as situações conflituosas da prática cotidiana, possibilitando, através da reflexão-crítica condições de entender o contexto social no qual acontece o processo de ensino e aprendizagem, bem como a clareza para analisar criticamente a natureza e os procedimentos educacionais instalados no contexto social no qual os egressos estão inseridos.

Sobre esta ótica, Freire (2003) lembra-nos que toda prática pedagógica circunda sobre alguma postura teórica por parte do educador, pois “[...] o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais; como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento – linguagem” (p. 51); envolve desejo, trabalho, ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Em outras palavras, o processo de conhecimento nessa relação professor X formação demanda uma unidade dialógica que resulte nas ações críticas da realidade. Para tanto, torna-se necessário ao professor o uso de saberes-fazer conscientes que o ajude a avançar e que lhe proporcione um preparo didático, através da viabilização de estratégias e de recursos, cuja finalidade é favorecer o sucesso discente. Podemos inferir, com base no mesmo autor, que o docente não pode ver a prática educativa como uma mera transferência de conhecimentos, mas como um caminho de (re)construção, o qual potencializa a sua prática.

Como pode-se perceber nos extratos das falas destacados anteriormente, os egressos assinalam em suas narrativas um modo de agir antes e depois da formação. Fazem um paralelo, destacam o quanto mudaram e estão mudando, como estão se propondo a fazer ou fazem diferente, pois conseguem, a partir dos estudos e reflexões provocadas pela formação, pensar e refletir sobre a sala de aula, sobre o seu saber-fazer docente no processo ensino-aprendizagem. Passando a entender o que o ato de ensinar consiste em organizar situações que favoreçam a aprendizagem e que estas atividades não sejam reduzidas a transmissão literal de informação. Para realçar esta afirmação, Perrenoud (2000) complementa:

Ensinar é atividade que exige esforço, disciplina e concentração, e mobiliza saberes específicos, sendo em parte planejada fora da classe, em parte improvisada frente à reação e às iniciativas dos alunos. Esse conjunto de atividade é denominado de currículo real (p.83).

Percebe-se nas falas dos egressos e no pensamento de Perrenoud (2000), que a ideia bancária de passar conhecimento como se o aluno fosse um mero receptor de ideias, não se adequa mais à realidade. Por essa razão que a prática do professor precisa ser (re)elaborada, ou seja, percebe-se um novo olhar em relação a prática docente, uma percepção questionadora, reflexiva sobre suas práticas, sobre o seu papel de professor, desenvolvendo o hábito de pensar e consequentemente (re)construir a prática, demonstrando que a prática docente passa a ser vista por outra perspectiva, contudo sem perder de vista o *lócus* onde efetivamente ela se (re)constrói – a escola. Já que é na ação do professor, ou seja, dentro da sala de aula ou em outro ambiente escolar, que a prática constitui-se em prática pedagógica docente.

Compactuando com esse entendimento, Freire (2006) afirmou que o ser humano “[...] deve ser sujeito de sua própria educação” (p. 28). É preciso refletir na construção dos saberes-fazeres docentes como processo de mudança, que resgata o entendimento de uma ação problematizadora, conscientizadora no qual o docente exerce sobre o mundo, pois, a conscientização realiza-se na práxis e não na teoria. Por isso, ao sentir-se capaz de intervir criticamente o professor, pode se dizer que ele vivencia o processo existente da unidade dialética entre ele e a ação, relação essa que possibilita uma atuação autônoma e de mudanças. Ainda lançando mão do pensamento de Freire (2006), é possível vislumbrar uma prática pedagógica transformadora por meio dessa relação aos saberes/conhecimentos docentes em que se pensa a educação como uma práxis emancipatória, dialógica, compartilhando o entendimento de que, “[...] a condição essencial da tarefa deste profissional é o diálogo” (FREIRE, 2006, p. 27).

Pimenta (2005) também ajuda-nos a entender essa concepção, ao firmar que os saberes-fazeres experiências são “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pelo outrem – colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores” (p. 194). Por isso, defendemos a necessidade de uma formação que valorize o contexto onde o professor atua ou irá atuar, uma formação que possibilite a esse profissional contribuir com a realização de uma educação como espaço de feitura e diálogos de saberes profissionais que dialogam com saberes sociais e a

prática pedagógica docente realiza-se como prática política, exigindo exercício crítico de (re)leitura da palavra e do mundo.

Vale destacar ainda nos trechos das narrativas de Raimunda, Edna e Orlando uma perspectiva auto-avaliativa, em que ser professor-aluno, ensinar e aprender requer uma atitude reflexiva, em constante (re)construção, um percurso que exige aprendizagens constantes, durante a formação, a profissão e a vida; constituindo-se assim, como um professor reflexivo para e no exercício da profissão. Para melhor exemplificar esse entendimento, lançamos mão de outras narrativas dos colaboradores da pesquisa.

[...] o PARFOR me ajudou a compreender que é precisa sempre pensar e refletir o que fazemos para não caímos na armadilha da repetição e de uma prática sem sentido que não contribui para ajudar os alunos aprender sempre, que o conhecimento não tem limite. (Raimunda Maia Coutinho).

Hoje, depois do PARFOR sempre procuro fazer uma auto-avaliação do meu desenvolvimento em sala de aula, buscando refletir se o que faço com meus alunos contribuem para uma aprendizagem que ajude eles a serem pessoas que sabem qual o papel fora da escola (Orlando Felix Oliveira).

Sou professora, por isso preciso refletir sobre o que digo e faço, não posso simplesmente falar, fazer sem saber o porquê, preciso avaliar sempre o que faço, pois a avaliação que faço de mim mesma me ajuda a ser uma professora melhor, nesse momento me ajuda ser uma coordenadora melhor, já que hoje estou na coordenação. (Edna de Oliveira Souza)

Observamos mais uma vez, nas falas de Raimunda, Edna e Orlando colaboradores da pesquisa, que a formação dos saberes-fazeres constituem-se em espaço de (re)construção e auto avaliação, sendo preciso uma reflexão constante das práticas, assim como dos saberes que formam as suas experiências e os fazem professores. Passando assim a compreender que a prática experiencial é formada por um conjunto de representações a partir das quais interpretam, compreendem e orientam suas formações e suas práticas cotidianas. Isso leva-nos a crer que a partir do momento em que os professores passam a auto avaliar-se e refletir sobre as dificuldades que encontra no lócus de trabalho, os mesmo iniciam um processo de interação com os diversos *campus* sociais e profissionais, a fim de ampliar e transformar o *habitus* presente, em resposta às demandas/necessidades que surgem na prática pedagógica. Os saberes da experiência (re)construídos na articulação dessas relações dos diversos espaços vão se (re)significando e (re)orientando à prática docente; pois o conhecimento prático é um processo de intervenção que ativa diversos sistemas, os quais ajudam na organização, na

percepção e a apreciação da informação e, por sua vez, estruturam a prática (BOURDIEU, 1998).

Esse olhar sobre a prática, e refletir sobre ela, a partir da formação, é um relato constante nas narrativas dos egressos, onde apontam as mudanças ocorridas nos saberes-fazer cotidianos. Demonstrando que o fazer docente é perpassado pelas experiências vividas na história de cada um, ou seja, o modo de ser professor é profundamente marcado pelas coisas que se acredita, se defende ou refuta, luta. Como fala Arroyo (2001)

[...] somos professores e professoras[...]. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal [...]. Os tempos de escola, invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas, os cadernos [...]. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós [...] (p. 27).

Entendemos que a formação docente é um entrecruzamento do ser pessoal e profissional, sendo a prática docente pautada por questões de valores, de formação do professor como sujeito. Isso implica dizer que o fazer do professor demonstra o seu jeito de ser e estar no mundo, pois a prática do professor é “[...] o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento [...]” (VEIGA-NETO, 2008, p. 32).

É nesse processo de formação-reflexão sobre a prática que a autonomia, a responsabilidade e a capacitação tornam-se características fundamentais na profissão docente, pois a formação docente tem particularidades que precisam ser contempladas com o intuito de possibilitar o bom andamento do fazer docente. Assim, devem ser encarados de forma dialógica os conteúdos, saberes, reflexões direcionados nos cursos de formação em Pedagogia, bem como, também em outras licenciaturas. Enfim, para formar criticamente os professores é imprescindível que os saberes-fazer possuam características necessárias à prática educativa, ou seja, a análise crítica da prática pedagógica consiste em uma ação imprescindível no processo de formação do professor, pois é na reflexão sobre a ação que se pode aperfeiçoar a prática docente (FREIRE, 1996). Contudo, é preciso lembrarmo-nos

também que a questão da autoformação torna-se fundamental para a (re)construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas, muitas vezes estagnadas, e é através da análise reflexiva desta prática e dos saberes da experiência que poderão surgir as novas práticas educativas capazes de contribuir, nesse caso, para a aprendizagem dos alunos.

A segunda categoria em que tentamos agrupar os relatos dos professores egressos sobre a formação em exercício e as práticas pedagógicas docentes refere-se às relações que os professores estabelecem com o fazer (planejamento, metodologia, avaliação, reuniões pedagógicas...), pois o conceito de prática nesse estudo é de primordial importância, uma vez que se buscou dialogar ao longo deste/nesse trabalho sobre a interferência da formação no desenvolvimento das práticas dos professores egressos; por isso o conceito de prática foi pesquisada tomando como referências autores Pimenta (1999, 2000); Freire (2006, 2008); Benincá (2002), entre outros, que discutem esse tema, bem como a percepção e reflexão dos professores egressos sobre sua própria prática.

À luz da discussão do conceito de práticas pedagógicas docentes na formação em exercício, podemos observar aspectos importantes referentes ao ato do planejamento no processo ensino-aprendizagem na fala dos colaboradores da pesquisa, nossa primeira categoria de análise dentro do grupo que elegemos:

[...] é um suporte para o desenvolvimento das tarefas a serem realizadas por nós professores, [...] é como um bússola que norteia a ação pedagógica, sendo praticamente impossível dar uma boa aula sem um bom planejamento, mas não podemos esquecer que ele precisa ser realizado através de um amplo processo de reflexão e ser acima de tudo flexível (Raimunda Maia Coutinho).

[...] é um dos elementos norteadores para o professor ter ideia aonde almeja chegar, pois antes de vir para a sala de aula o professor precisa pensar sobre o que vai fazer e como fazer, e o planejamento é um dos instrumentos que permite essa reflexão sobre a ação e na ação (Orlando Felix Oliveira).

É um elemento que nos permite elaborar melhor as nossas ações, tendo clareza do que iremos fazer, isso depois de ter passado por uma reflexão sobre o processo do que ensinar e como ensinar, ou seja, é um recurso que nos permite ter clareza do que ensinar e tendo clareza que o foco do ensino é o aluno (Edna de Oliveira Souza).

Percebemos através dos extratos das falas dos colaboradores da pesquisa, que a concepção de planejamento não se apoia em uma visão técnica do ato de planejar, o mesmo é visto como um elemento indispensável para a prática docente, como uma espécie de instrumento que o docente lança mão para a (re)construção de uma

aula como processo de reflexão-ação-reflexão, que organiza o que fazemos, sintoniza ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente a nossa ação, pois é um processo contínuo que se preocupa com o para onde ir, quais as maneiras adequadas para chegar onde se quer, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto do indivíduo. A esse respeito, Vasconcellos (2008) corrobora com essa visão ao afirmar “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal” (p. 35).

Vale ressaltar ainda nessas narrativas a visão do planejamento como um instrumento flexivo e a autonomia do professor para efetuar qualquer alteração que julgar necessária, contudo é unânime a afirmação da questão que é inadmissível que o docente faça uma aula sem um planejamento refletido e estabelecido previamente. Sendo assim, é importante ressaltar que talvez os professores tenham percebido a importância do ato de planejar, por atribuir-lhes os sentidos inerentes ao mesmo – o político e o pedagógico, para atribuir um significado ao planejamento é preciso resgatar a sua necessidade e possibilidade, ou seja, despertar no professor a compreensão de que planejar remete acreditar na possibilidade de mudança do real e na necessidade desta mudança, além da relação teórico-metodológica que permeia o processo do ato de planejar.

Continuam as professoras Edna e Raimunda:

[...] depois da minha formação pelo PARFOR, reflito e planejo mais e melhor sobre o que faço e como faço, busco mediar meu trabalho como professora-coordenadora, através do diálogo, pois sei que a reflexão conjunta sobre o refletir e praticar vai construir uma nova prática [...] o planejamento é um elemento muito importante nesse processo de reflexão e ação, por isso não pode vim pronto das secretárias de educação municipais, estaduais... (Edna de Oliveira Souza).

[...] me ajudou muito, foi muito bom para a melhoria do ensino como um todo, pois minha prática mudou, passei a ressignificar o planejamento, antes visto por mim como um ato puramente técnico e sem sentido, consigo perceber hoje também que o planejamento em conjunto é muito importante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e como é um elemento de reflexão e ação ao mesmo tempo [...], mais ainda, que ao planejar preciso replanejar após uma avaliação dos resultados da ação. Hoje compreendo, que nós que estamos em sala de aula é que temos condições de planejar as nossas aulas (Raimunda Maia Coutinho).

Nas narrativas de Edna e Raimunda, a construção do planejamento é um processo de reflexão e (re)construção dos saberes-fazeres e é uma prática que requerer a participação de todos os envolvidos no processo educacional, pelo menos em tese, por isso as professoras, de certa forma, criticam em suas narrativas o que vem pronto, empacotado, verticalizado dos órgãos reguladores do sistema educacional de ensino. Isso nos remete a afirmar que refletindo, planejando, executando e avaliando junto suas ações, os docentes desenvolvem saberes-fazeres necessários à vida em comum com os colegas. Isso proporciona, entre outros aspectos, crescimento profissional, ajustamento às mudanças, exercício da autodisciplina, responsabilidade e união a nível de decisões conjuntas. Nessa mesma direção Gandin (1994), assinala que planejar é decidir que tipo de sociedade, de ser humano queremos construir, bem como que ação educacional é necessária para isso, ao mesmo tempo em que o planejamento é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligada ao ato de avaliar.

Ratificamos a ideia de que para o ato de refletir sobre o planejamento e construí-lo em conjunto constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, pois envolvem também as relações interpessoais, afetividade, valores e ética, visões políticas, teóricas sobre o saber-fazer. Freire (2006) complementa esse entendimento dizendo que toda

[...] prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador.
[...] o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais; como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento – linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (p. 96).

Em outras palavras, podemos dizer que a formação em exercício possibilitou a (re)construção do planejamento como um momento privilegiado em que professores pensam sobre suas práticas docentes e saberes que são (re)elaborados e que a todo o momento necessitam ser (re)pensados, ou seja, é entendido como um espaço propício de formação, onde a prática de cada um é vista como lugar de saber que pressupõe “[...] devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida” (NOVOA, 1995, p.25). Com essa

certeza dos professores do ato de planejar como um espaço de reflexão, (re)construção da prática, ou seja, como mais um espaço de diálogo para a construção das mudanças, os egressos passam a compreender que mudança é uma realidade histórica inescapável na atitude do professor crítico-reflexivo, como afirma, Freire (2006):

[...] é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é .O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligência, [...] na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (p. 76-77).

A partir do diálogo com alguns autores, podemos dizer que os professores entendem que no ato de planejar estão imbricadas as atividades docentes, a proposta pedagógica e o contexto social, a compreensão do modelo de sociedade, bem como o sistema de governo que lhe influenciam, assim como demonstram um concepção de saber-fazer do planejamento participativo e o entendimento da escola como um organização em que, para entendê-la, não basta avaliá-la nas suas dimensões internas, mas vê-la inserida num contexto histórico-social. Assim, podemos dizer, com Freire (2006), que é nesse entendimento que se instaura no ato de ensinar e aprender o diálogo como prática de liberdade, uma vez que promove a consciência de si e a consciência do mundo. Por isso, Libâneo (2012) define o planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação da prática pedagógica docente, onde estão articuladas a ação escolar e social.

O espaço do planejamento percebido nos extratos das falas dos colaboradores da pesquisa, como um espaço de reflexão, produção de conhecimento, diálogo para a (re)construção de saberes-fazeres possibilita-nos percebê-lo como um lugar praticado “[...] produzido pelas operações que orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar como uma unidade polivalente de programa conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 1994, p. 203), isto é, o espaço do planejamento é um local de troca de experiências entre os professores, acompanhado de reflexões e fundamentada por teorias consistentes, configura-se como uma oportunidade privilegiada de construção de conhecimentos e de aprendizagem do saber ensinar, e, por consequência, de constituição da identidade docente.

Outro aspecto também relevante nessa discussão dos referenciais didático-pedagógicos que elencamos para análise é o processo de avaliação da aprendizagem, pois essa categoria é parte integrante das práticas docentes. O ato avaliativo é parte permanentemente da vida cotidiana e não só do ambiente escolar, por isso o docente precisa estar sempre pronto para confrontar propostas educativas, sua visibilidade e construção na prática e reelaboração futuras ligadas à (re)construção do conhecimento pelos alunos, pois é como afirma Santiago (2006): “a avaliação educacional é inerente ao trabalho pedagógico no ambiente escolar seja na perspectiva da escola e sua globalidade, seja em relação ao trabalho de sala de aula” (p.121). A esse respeito, assinalam os colaboradores da pesquisa:

[...] a avaliação deve ser processual e contínua. E deve funcionar como um diagnóstico não punição, serve para o professor avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua prática, buscando perceber o que está bom ou precisa melhorar no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, uso diversos instrumentos avaliativos na hora de avaliar meus alunos, embora saiba que o instrumento seja importante, compreendo, também, que mais importante é como uso o instrumento (Raimunda Maia Coutinho).

A avaliação é um diagnóstico para verificação do que o educando está dominando no nível de aprendizagem, mas não deve ser usada para punição, sim para rever o ato de ensinar, pois ao avaliar o aluno preciso lembrar que estou avaliando também o meu trabalho como professor. Busco não usar só um instrumento avaliativo na hora de avaliar (Orlando Felix Oliveira).

Avaliar é um processo que precisa acontecer cotidianamente e deve possibilitar a reflexão, o crescimento e a descoberta tanto do aluno como minha, já que hoje sei que o ato de avaliar envolve todas as pessoas que estão no processo de ensino-aprendizagem, e para isso preciso utilizar os mais diferentes instrumentos, com um único instrumento não é possível contemplar todas as aprendizagens (Edna de Oliveira Souza).

Como podemos perceber pelas narrativas a reflexão sobre a prática pedagógica avaliativa, nesse processo assume papel fundamental para os colaboradores da pesquisa, pois os professores envolvidos no ato de ensinar e aprender passam a observar, refletir, analisar, compreender e teorizar a partir de suas ações, tornando assim a reflexão como um momento de produção de conhecimentos, aprendizagens e politização. Dito de outro modo, a prática avaliativa “[...] é um prática educativa de responsabilidade dos que fazem a escola enquanto profissionais e interessados na educação escolar e uma prática política emancipatória” (SANTIAGO, 2006, p. 127).

Referindo-nos, ainda, aos relatos acima dos colaboradores, a respeito discursivo da prática avaliativa, enfatizam, também, em suas narrativas a necessidade da utilização dos mais variados instrumentos na hora de avaliar, entendendo-se instrumentos avaliativos como todos os documentos utilizados para registrar o

desempenho discente, pois é como fala Orlando “[...] a avaliação em si não é capaz de dizer realmente o que meu aluno sabe, por isso é preciso usar todos os instrumentos possíveis na hora da avaliação, dando oportunidades aos alunos de demonstrar seus conhecimentos [...]”. Contudo, é preciso lembrarmos que é como bem relata Raimunda “[...] mais importante do que os variados instrumentos que utilizo, é como uso o instrumento avaliativo e o que quero saber através dele [...]”. Corroborando com esse pensamento Mendez (2002), diz

[...] mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados (p. 98).

Se tomamos a prática avaliativa como um processo, torna-se impossível conceber a valorização e utilização de um único instrumento no ato de avaliar, priorizando uma só oportunidade em que o discente demonstre sua aprendizagem. Por isso, é necessário oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados, isto implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente; a diversidade de instrumentos de avaliação é a estratégia mais segura para obter informações a respeito dos processos de ensino-aprendizagem. Implica também em encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um verdadeiro processo.

Orientar-se nessa perspectiva é, portanto, compreender que os instrumentos e metodologias que definem como avaliamos são escolhidos “[...] pelas intenções e formas de agir do professor ao avaliar. Referem-se tanto às observações quanto às intenções do professor frente às necessidades e interesses observados em seus alunos” (HOFFMANN, 2001, p. 178). Ou seja, os critérios para a escolha dos instrumentos ou metodologias avaliativas decorrerão de objetivos, concepções claras acerca de conteúdos que são efetivamente relevantes dentro de cada área de conhecimento, “[...] a partir dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social” (LUCKESI, 2004, p. 90). Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Mendez (2002) “[...] os modos como se efetivam a avaliação e os instrumentos escolhidos dependem do tipo de concepção pedagógica que se assume. Em termos mais amplos, dependem do tipo de projeto pedagógico que se pretende desenvolver [...]” (p. 148).

Sendo assim, avaliar na perspectiva assinalada pelas narrativas de Raimunda, Orlando e Edna é uma forma de obter subsídios para uma reflexão constante das suas práticas, bem como a (re)construção e utilização de uma gama de instrumentos. Cabe refletir também através destas narrativas que o ato de avaliar para o aluno é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, o que lhe facilitará a reorganização da sua tarefa de aprender. Já para o professor, possibilita definir prioridades e localizar os aspectos das ações educacionais que demandam maior apoio, ou seja, a avaliação vista por essa ótica permite que o docente acompanhe passo a passo o aprendizado de seus alunos e imprima ou pelo menos tente imprimir o ritmo adequado para cada discente, pois a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente, buscando conquistar avanços, resistências e dificuldade, ao mesmo tempo em que deve possibilitar uma tomada de decisão sobre as atividades didáticas. Para Vasconcellos (2008), a avaliação é um processo de acompanhamento da pessoa em seu processo de crescimento, por isso deve ser vista como um instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem e não o impedindo, ou marcando o mesmo como algo negativo.

Em síntese, avaliar nessa perspectiva é mais do que (re)significar, (re)construir conhecimentos, saberes-fazer; significa contribuir, possibilitar o crescimento intelectual, afetivo, motor. Poderíamos dizer, então, que é entender que o discente em todos os seus aspectos, buscando assim privilegiar seus conhecimentos, cultura, linguagem, percebendo ao mesmo tempo a complexidade das relações entre o processo ensino-aprendizagem e entre o aprender e o não aprender, somente entendida dessa forma a avaliação escolar será, antes de tudo, um processo que tem como objetivo permitir ao docente e à escola acompanhar o desempenho discente e vice e versa.

Ainda na opção didático-metodológica das relações que os docentes estabelecem com o fazer, cabe-nos refletirmos duas questões: as relacionadas à metodologia de ensino e gestão escolar, organização esta que se justifica apenas pela questão de tornar mais didática a produção do texto desta dissertação, como anteriormente já

assinalamos, e não por compreender que os saberes-fazer dos docentes são dissociados.

No que diz respeito à participação no processo pedagógico escolar, quando colocadas questões em relação a forma como foram sentidas/vividas em termos atitudinais às mudanças em relação ao que passou a conhecer/valorizar/fazer na sua prática com os alunos e com unidade escolar, os colaboradores da pesquisa manifestam-se da seguinte maneira:

Hoje percebo que a Escola é uma instituição social e, por isso, precisa de parcerias como a família, a comunidade, a sociedade como um todo, pois é um instituição formada por essas partes. Além disso, passo a perceber que para o aluno aprender é preciso que o trabalho seja em conjunto com todos os agentes sociais que formam a escola [...] todos devem trabalhar para a melhoria da escola: professores, gestor, coordenador [...], não é apenas função da gestão buscar melhorias para a nossa escola (Raimunda Maia Coutinho).

Que a escola é uma entidade que deve trabalhar com a coletividade e o envolvimento de todos. A diretora e a coordenadora são parceiras que contribuem com a melhoria da prática pedagógica do educador [...]. As decisões precisam ser tomadas em conjunto buscando sempre a melhoria do processo ensino e aprendizagem, só assim conseguiram formar o aluno como um todo (Orlando Felix Oliveira).

[...] percebo que a função da coordenação e gestão como um todo é de mediadora, parceira do professor e do aluno, principalmente do professor na construção de uma escola cada vez melhor e participativa. Para isso é preciso construir cada vez uma gestão participativa, onde todos os sujeitos que fazem a escola: pais, professores, alunos sejam ouvidos na hora das decisões (Edna de Oliveira Souza).

Os extratos das falas dos professores sobre a sua participação nas decisões escolares, demonstram concepção de que a educação abre caminhos para desbravar novas intenções, revestida de ética com uma nova pedagogia e nova forma de administração escolar, colocando, então, a importância de uma gestão participativa para a educação, e a necessidade de criar meios para que outras vozes possam participar da execução e das decisões a serem desenvolvidas no espaço escolar. Essas reflexões sobre as práticas democráticas na escola são questões que dizem respeito à medida que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões.

Nas falas de Raimunda, Orlando e Edna, conseguimos identificar também, que a valorização da participação de todos os agentes no processo ensino-aprendizagem passam a ser apreciada por eles devido os mesmos perceberem a complexidade

das relações que são estabelecidas no ambiente escolar, à pluralidade de comportamentos, interesses, valores e as diferentes maneiras de ver e interpretar o mundo, ficando cada vez mais evidente que antigos modelos de administração escolar, calçados numa visão fragmentada e centralizadora, não conseguem dar conta da dinâmica dos processos da organização do trabalho escolar. Nesse sentido, Luck (2000) acrescenta que “o contexto escolar se complexifica e exige esforços e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade” (p.12). Ou seja, os estabelecimentos de ensino são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico e cultural, caracterizados pela pluralidade, controvérsia e diversificação de interesses e pela dinâmica das interações no embate desses interesses.

Ao analisarmos, mais uma vez, as falas de Raimunda, Orlando e Edna, logo acima, percebemos nas suas narrativas uma visão de escola como um espaço de diálogo, que tem a função social e pedagógica de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética do ser humano, enfatizam também de forma nítida o papel da gestão escolar como agente articulador/coordenador/mediar/facilitador da construção/execução/implementação do processo de estudo/formação por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação. Para Libâneo (2012), a gestão escolar precisa ser composta por pessoas que coordenem, organizem e gerenciem todas as atividades da escola, auxiliada pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade.

Vasconcellos (2007) ratifica essa ideia afirmando que a gestão no ambiente escolar constitui o elo da articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, pois, é formada por profissionais que articulam as atividades pedagógicas em todo o ambiente escolar, garantindo a qualidade do ensino e que precisa saber atuar com a crítica em momento exato, ampliando o horizonte para a conquista da participação. Para isso, é preciso propiciar a

participação de outros sujeitos sociais; visando o fortalecimento da gestão democrática da escola, mediante a contribuição e aperfeiçoamento dos membros da comunidade escolar, que passam a participar ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados.

Acreditamos, assim, que a gestão escolar passa a ser percebida e praticada pelos colaboradores da pesquisa como um órgão formado por pessoas que desenvolvem diversos papéis, dentre eles o de mobilizador, articulador da diversidade, envolvendo a comunidade no planejamento, execução e na avaliação das atividades desenvolvidas, entrelaçando os “meios e fins” para a solução na escola de questões educacionais e administrativas. Para isso, “[...] coordena o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico [...]” (SOUZA, 2006, p.166). Dito de outra forma, o trabalho da equipe gestora é fundamental para auxiliar na construção do conhecimento e dos saberes-fazer docentes em geral e, desse modo, para a (re)constituição de suas identidades e aprendizado dos discentes. Freire (2006) contribui com esse entendimento quando afirma que a gestão escolar é formada por pessoas e que, primeiramente, todos que exercessem a gestão são professores e como tais devem estar atentos ao caráter pedagógico das relações de ensino-aprendizagem no interior da escola, contribuindo para que os professores ressignifiquem suas práticas, resgatem a sua autonomia docente, considerando a importância do trabalho coletivo.

Sobre a metodologia de ensino, antes de trazermos as narrativas dos colaboradores da pesquisa, demonstrando como os mesmos pensam e a praticam, gostaríamos de conceituá-la etimologicamente, levando em consideração conceituações formuladas por autores como Libâneo (1994), Fontes (2016), Martins (2005); ou seja, compreendemos metodologia como um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem, ferramentas, recursos para o processo ensino-aprendizagem, métodos de ensino, tecnologia educacional ou técnicas pedagógicas utilizadas, a fim de que se possa alcançar ou conduzir um objetivo estabelecido, todos podem ser considerados termos que descrevem “[...] o conjunto de métodos e técnicas que são utilizados afins de que o processo ensino-aprendizagem se realize com êxito”. (MARTINS, 2005, p.182).

Destaca-se, que a metodologia são as estratégias que os docentes lançam mão para desenvolver um conteúdo, instrumento mais importante para alcançar os objetivos a que se propôs, tornando-se uma forma de coordenar, organizar e disciplinar os processos dos saberes-fazer. Entretanto, não existe um método pedagógico universal e sim vários recursos ou ferramentas que o professor pode utilizar para contribuir com o aprendizado do aluno.

A esse respeito, convém lembrar Martins (2005):

[...] o método é aprendido na prática, não por ela mesma. Isso quer dizer que o professor ao buscar resolver os problemas do cotidiano da aula cria novas respostas e modos de fazer. O “novo” é decorrente da articulação de suas experiências anteriores com as experiências coletivas dos outros professores, com os estudos que realiza nos cursos, com as conversas que mantém com seus alunos. São saberes densos, por que gerados no enfrentamento dos conflitos, ainda que o professor não o compreenda por totalidade. Mas, o professor elabora relações entre conteúdo-forma circunstanciadas pelas finalidades que pretende conseguir com a prática docente desenvolvida, mobilizado pelas contradições que enfrenta no dia a dia da sala de aula (p. 11-23).

Pode-se inferir que as metodologias adotadas e utilizadas pelos professores refletem o caráter ideológico, dos conhecimentos das diferentes abordagens de ensino ou tendências pedagógicas, que possam nortear a prática docente que perpassa o saberes-fazer dos professores, por isso, é imprescindível que os docentes, através de uma análise crítica e reflexiva, avaliem constantemente as abordagens metodológicas, analisando as influências imbricadas ou presentes na sua prática docente. Além disso, é preciso lembrar que toda metodologia caracteriza-se também no contexto histórico em que está inserida, estando, por isso, sujeita às tendências e transformações, adequações em que se configuram as realidades pedagógicas.

Nesse sentido, quando solicitados a falar sobre a metodologia de ensino antes e depois da formação, os professores colaboradores da pesquisa demonstram terem mudado a conduta de uma postura mais tradicional para uma postura mais construtiva na sala de aula.

Vejamos as narrativas dos professores colaboradores da pesquisa:

A formação do PARFOR me fez compreender como é importante utilizar metodologias diversas, buscando dar aulas mais dinâmicas e contextualizadas, utilizando para isso: jogos, brincadeiras, me fez entender como o lúdico é importante na hora de ensinar e aprender. Passei a perceber um planejamento como um elemento norteador das minhas aulas que precisa ser visto

constantemente[...]. Passei, também, a conversar mais com meus alunos, a ouvir eles, a ter uma relação de diálogo onde eu falo e eles falam de forma que ajude a produzir conhecimento (Raimunda Maia Coutinho).

A metodologia do meu trabalho, hoje, está mais dinâmica e interessante, pois uso jogos, brincadeiras, aulas de campo, trabalhos em grupos e foco muito na leitura de textos diversos para facilitar a aprendizagem, prender a atenção dos alunos na aula. Hoje sei que cada conteúdo tem características próprias e exigem formas diferentes de trabalho (Orlando Felix Oliveira).

Compreendo que a metodologia lúdica possibilita ao aluno um jeito novo e mais eficiente e eficaz de aprender, ajudando o aluno a sentir prazer em está na sala de aula, em realizar as atividades, hoje eu procuro utilizar diferentes formas para ensinar, uso: seminários, pesquisas, trabalho em grupo, já eles tem muita dificuldade para trabalhar em equipe... e faço isso com muita segurança, justamente por compreender como os alunos aprendem (Edna de Oliveira Souza).

Nestes excertos narrativos dos interlocutores é possível identificar palavras como inovações metodológicas, (re)construção de estratégias, técnicas de ensino-aprendizagem, produção de conhecimento e outras expressões que demonstram mudanças na forma de ensinar. É interessante lembrarmos que qualquer metodologia usada pelo professor depende de vários fatores, dentre os quais podemos citar alguns: filosofia de vida, suas convicções políticas, seu preparo profissional, econômicos, emocionais, sociais, além das características próprias dos alunos: faixa etária, conhecimento prévio, interesse e disponibilidade, pois o ensinar/aprender é um processo mediado por um diálogo permanente com as experiências pessoais e profissionais que o envolvem, o que ratifica Luckesi (1994), quando afirma que “[...] o professor sofre as influências do meio em que vive; mas, com elas, ele se autoconstrói” (p. 115). A escolha da estratégia tem como objetivo final o desenvolvimento integral das potencialidades do educando, facilitando “[...] os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Compreendendo, que por trás das metodologias de ensino existem abordagens adotadas que refletem o caráter ideológico que perpassa a formação pessoal e profissional, bem como o sistema educacional de contextos determinados, a professora Edna expressa-se da seguinte maneira: “[...] o PARFOR me fez perceber que é preciso [...] buscar sempre o novo para o nosso fazer pedagógico [...] usar metodologias que não estejam articulados ao controle de uma educação tradicional que renega, oprime a maioria dos nossos alunos”. Dessa forma, a narrativa de Edna demonstra a necessidade constante da reflexão crítica acerca da metodologia

adotada pelo professor no ato de ensinar. Por isso, torna-se de fundamental importância que o professor adquira uma postura crítica e reflexiva, ou seja, uma constante reflexão crítica entre a sua formação docente e a sua prática educativa, pois através de uma consciência crítica, é possível que reavaliem as abordagens metodológicas, analisando as influências imbricadas ou presentes nos seus saberes-fazer, já que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou seja, não existe ensino sem aprendizado e vice-versa, e assim ocorre a troca de aprendizagem” (FREIRE, 2006, p. 23).

Quando o professor Orlando diz:

[...] hoje busco usar uma metodologia que leve em consideração o que meu aluno já sabe [...]. Sou um professor que busca trabalhar de forma diversa para atingir todos os alunos e aproveitar todos os tipos de conhecimentos que existem no espaço escolar [...] (Orlando Felix Oliveira).

Percebemos que a metodologia utilizada por ele carrega em seu bojo uma concepção de ensino-aprendizagem como um processo construído conjuntamente entre docente e discente, pois “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada [...]” (FREIRE, 1996, p. 86). Assim, professores e alunos precisam caminhar juntos para tornar a aprendizagem crítica e transformadora. Nesse sentido, Raimunda afirma:

A metodologia que busco usar hoje, é uma metodologia que me leva a pensar nos assuntos que são selecionados pelos currículos oficiais e livros didáticos, pois nada é atoa e nem por acaso, a gente precisar pensar em metodologias que possam dar cada dia mais um significado para a nossa prática pedagógica e ajude também os alunos a questionarem de forma crítica a realidade que vivemos (Raimunda Maia Coutinho).

Na fala da interlocutora Raimunda, existe uma perspectiva crítica de forma que as abordagens metodológicas dos currículos sejam também questionadas, no intuito de que esses referenciais tragam implicações, significados e orientações na formação de uma consciência filosófica, histórica do aluno. Assim, realçamos que a metodologia percebida por essa ótica constituiu técnica autorreveladora das marcas pessoais interferentes no itinerário da prática pedagógica, evidenciando as práticas metodológicas como constructos plurais, distantes da linearidade e da harmonia apregoadas pelas teorias instrucionais de desenvolvimento profissional, as quais retiram dos aprendizes o prazer de aprender.

Nesse itinerário argumentativo/reflexivo, objetivando o desvelamento dos elementos que dizem respeito ao desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, proporcionada pela formação em exercício através do PARFOR e tendo como base as referências didáticos-pedagógicas que elegemos para análise, mesmo os colaboradores da pesquisa sendo unânimes, no tocante às contribuições da formação para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em vários âmbitos, ao serem provocados com a questão se teriam críticas negativas em relação ao programa, a organização curricular, dentre outros questionamentos, dois dos colaboradores da pesquisa expressaram-se da seguinte maneira:

Como já demonstrei anteriormente o curso contribui muito para a minha formação de uma forma que talvez eu nem tenha conseguido expressar bem, mas quando olhava a organização curricular como um todo percebia que ela atendia a uma proposta do curso, mesmo que não fosse importante para alguns, pois as realidades eram distintas e não se tinha a visão do que poderia ser interessante para cada localidade. Tivemos apenas uma disciplina relacionado a Educação do Campo [...] (Raimunda Maia Coutinho).

[...] poderia ter sido melhor e contribuído muito mais do que contribuiu para a minha formação se tivesse sido baseada nas necessidades de cada município, pois cada cidade tem realidades diferentes[...]. Eu mesmo senti falta de disciplinas que nos ajudasse a entender as particularidades da Educação do Campo, já que fui aluno e hoje professor que trabalha nesse espaço e que muitas vezes é esquecido. Embora tivéssemos tido uma única disciplina. (Orlando Felix Oliveira).

Como observa-se nas narrativas acima e voltando um pouco para o desenho curricular do PARFOR, o qual já tratamos nessa pesquisa como categoria teórica, percebemos que o mesmo não cumpre os objetivos de fortalecimento de demandas consideradas reprimidas pela educação pública, tais como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo etc. Para Arroyo (2004) “[...] falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito aos povos do campo” (p.101).

Nunca é demais salientar, que talvez o desenho curricular do PARFOR tenha sido atrelado aos discursos da diversidade tão propagada no início do século XXI, mas sem se dar conta que o currículo do curso de Pedagogia/PARFOR tenha sido estruturado priorizando uma formação generalista propondo-se a problematizar os processos educativos em todas as suas dimensões, já que o curso de Pedagogia/PARFOR apresenta praticamente uma matriz curricular idêntica aos

outros cursos de Pedagogia, que tomam também como centro da discussão à docência como sua espinha dorsal.

Essa discussão remete-nos a pensar que o desenho curricular do curso de Pedagogia/PARFOR, ao ser construído, não foi visto em sua relação com a cultura: como “espaço de contestação, conflitos e negociações culturais”; como território em que “[...] as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual”, como campo em que “os diferentes grupos culturais constroem suas identidades” (SILVA, 1995, p. 90).

Além disso, outros enunciados que seguem no desenho curricular também denunciam esta falta de entendimento como no item habilidades e competências que se repetem em quase todo o texto, enfatizando quais devem ser desenvolvidas ao longo de toda formação. Ênfase essa que esquece-se que o currículo de formação de professores em exercício precisa contemplar distintas dimensões e que cada professor é um agente ativo ao formular o currículo de acordo com as características de seus alunos, por isso, “[...] a seleção considerada apropriada depende das forças dominantes de cada momento e dos valores que historicamente se foram perfilando” (SACRISTÁN, 1998, p.178).

Outra fala que nos remete a discussões relevantes é a de Edna, ao afirmar “[...] o currículo do curso de Pedagogia/PARFOR foi bom, mas tenho certeza que teria sido melhor se tivesse levando em consideração o contexto em que nós como professoras-alunas estávamos inseridas [...]”. Dessa forma, percebemos que o currículo não consegue estabelecer a articulação necessária entre os conteúdos e o contexto de ensino-aprendizagem dos egressos. Nesse sentido, Nunes (1999) defende a importância de cursos de formação que levem em consideração os contextos docentes numa perspectiva de contribuir para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, pois é no “[...] contexto da prática onde a política está sujeita à interpretação e recriação; e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Sendo assim, uma formação que considera o contexto busca a construção de saberes-fazer por meio de projetos e pesquisas,

as quais possibilitam uma aprendizagem real e significativa, fazendo com que o conhecimento seja produzido na interação dos sujeitos, já que, a formação precisa “[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina [...] estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares [...] e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2006, p. 17).

Com base em Freire (2006) e Arroyo (2004), enfatizamos a necessidade dos cursos de formação possibilitarem que os professor pensem o mundo a partir do lugar onde vivem, pois quando pensamos o mundo tendo como referência um lugar que não temos vivência, idealizamos um mundo não vivido, ou seja, vivemos um não lugar. Isso tem acontecido constantemente com os povos do campo, uma vez que historicamente essa população tem sido levada a pensar o mundo e o próprio lugar tendo por base a cidade. Esse modo de pensar compromete a formação cultural do indivíduo, condição fundamental para construção da própria identidade. A esse respeito, Nóvoa (1992) diz-nos que a formação não pode se dissociar do saber e nem pode ser alheia ao território de atuação profissional, isto é, “[...] os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais” (NÓVOA, 2009, p. 229). Tendo em vista que “[...] educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Assim, no que se referem às questões assinaladas pelos colaboradores da pesquisa e com base em uma análise mais profunda do desenho curricular do curso de Pedagogia/PARFOR, percebemos que nos quesitos de fortalecimento de demandas consideradas historicamente reprimidas, o mesmo apresenta um *currículo abissal* “[...] tece hierarquias de des-pertencimentos entre os conhecimentos que são reconhecidos como válidos, eficientes, adequados ou *comuns* nas construções curriculares, ou não” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1517), ou seja, “[...] traçando uma linha abissal, esse currículo habita as construções curriculares [...]” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1517) nos espaços das formações “[...] criando exclusões, invisibilidades e inexistências [...]” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1517-1518), pois desconsidera os conhecimentos produzidos nos espaços das experiências da docência, levando ao não reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos.

Desses encontros com os colaboradores da pesquisa através dos questionários e das entrevistas narrativas, bem como das conversas após o desligar do gravador, que nos deu elementos para análise, construção e interpretação dos dados, emerge através das falas dos colaboradores da pesquisa a necessidade da construção de uma proposta formativa (Apêndice I) que leve em consideração os contextos locais. A mesma será desenvolvida através da pesquisa-ação, identificada como pesquisa colaborativa por Zeichner (1993), que é empreendedora de amplos estudos e rica metodologicamente. A proposta formativa justifica-se por emergir do campo de pesquisa e da necessidade dos egressos envolvidos nesta pesquisa; representando uma possibilidade de contínua intervenção na escola pesquisada, de envolvimento dos colaboradores da pesquisa com o mesmo e de realização de mudanças propiciadas pelo acompanhamento e supervisão sistemática dos trabalhos, pois o objetivo preponderante é melhorar a prática e, concomitantemente, produzir conhecimento. Por partir desse entendimento e reflexões, construiremos uma proposta formativa, buscando estabelecer um diálogo entre os protagonistas parceiros para (re)construir os encontros de formação local, de forma que se promovam reflexões sobre as práticas pedagógicas docentes e os processos de contextualização. Assim, esperamos que, através da formação continuada, além de compartilhar saberes-fazeres, seja possível também a construção de um percurso que possibilite “transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo” (GARCIA, 1999, p. 37)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...]. Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (FREIRE, 1996, p. 53).

Como indica essa epígrafe, somos seres inacabados/inconclusos inseridos em um contexto permanente de busca social, epistemológica por ser mais, por compreender e transformar o mundo e a nós mesmos. Por isso, não há como apresentarmos nesta pesquisa uma conclusão, mas conclusões provisórias, pois não almejamos finalizar o debate, mas vemos estas como um balanço, uma interrupção, uma pausa imprescindível nesta travessia simbólica para refletirmos sobre nossos achados. Nessa linha de pensamento, é uma condição que nos impõe necessariamente a continuidade da busca, já que a história é uma caminhada constante de construção e reconstrução “[...] um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 2006, p. 53).

Nesta travessia, encarada como um tempo de possibilidades, buscamos as nossas indagações, objetivos, compartilhamos e defendemos a ideia de uma formação que valorize o professor e leve em conta todas as suas dimensões: pessoal, profissional e social. Isso supõe uma formação que parta da experiência dos professores e dos problemas que eles encontram em sua prática e que seja solidária aos desafios enfrentados no espaço da sala de aula, de ter que mudar a si mesmo e inovar a proposta educativa. A ação pedagógica não se reduz apenas ao ensino teórico, e sim produz novos saberes originados na prática e na vivência dos professores e discentes.

Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa deu-se a partir de concepções que buscaram analisar como o PARFOR contribuiu para o desenvolvimento da prática pedagógica docente de seus egressos. Nesse processo, fez-se necessário uma análise crítica do programa e de seus objetivos. Além disso, discutimos a formação e as práticas docentes como ponto de partida e chegada para a formação em exercício. No entanto, não defendemos em momento nenhum a prática docente dissociada da reflexão teórica, por termos consciência que “[...] transformar a

experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo” (FREIRE, 2006, p. 33). Discutimos também a concepção de ruralidade atravessada pelas identidades, utilizando-se dos Estudos Culturais e enfatizando que pertencer a uma comunidade é produzir significados em um processo de hibridização cultural, ou seja, é um modo de pertencimento, conformam vínculos e interesses comuns, no entanto, não sendo extinta a noção territorial de espaço, que se forma pela constituição de uma comunidade, onde diferentes culturas se cruzam e produzem, portanto, representações distintas.

Nessa esteira discursiva, ao se iniciar o diálogo com os colaboradores da pesquisa, foi possível construir reflexões que possibilitaram descortinar aspectos significativos sobre a formação em exercício e a prática pedagógica docente, como também os encantos e desencantos, limitações e perspectivas neste campo da produção do saber. Foi possível compreender através das narrativas que os egressos do PARFOR que participaram da pesquisa demonstraram, em suas falas e atitudes, indícios de desenvolvimento das práticas docentes em vários aspectos, dentre os quais podemos destacar: a construção de uma identidade docente, compreendida não como algo fixo nem definitivo, mas decorrente dos processos contínuos de transformações, em que os indivíduos a constroem e a reconstroem ao longo de suas trajetórias de vida profissional e pessoal, sendo, por isso mesmo, fruto da articulação entre uma construção pessoal e uma construção social, resultante de sucessivos processos de socializações.

Da mesma forma, a formação possibilitou uma reflexão do modo de ser e estar na docência, contribuindo para a formação de um docente crítico/reflexivo, leitor que passa a perceber a importância da pesquisa para o processo de ensino e aprendizagem, conduzindo-os a um processo de ação-reflexão-ação, ao mesmo tempo que deu suporte para uma apropriação mais consciente dos seus saberes-fazer. Pelo processo de ação-reflexão-ação os professores começaram a, sistematicamente, buscar novos caminhos de compreensão, para então projetar novas ações de maneira mais consciente, embasadas em uma teoria que permitisse agir estrategicamente. As narrativas elaboradas pelos professores, os quais têm uma capacidade muito grande de dar sentido à vida, ou melhor, aos acontecimentos

do cotidiano, foram paulatinamente demonstrando o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes no ato de perceber e construir: o planejamento, a avaliação, a metodologia de aprendizagem, matéria de ensino, o ato de ensinar e aprender. Ou seja, as narrativas dão-nos subsídios para afirmar que a formação gerou modificações nos saberes-fazer dos professores “[...] à medida que gera condições para que esses indivíduos teorizassem sua prática e produzissem os conhecimentos pedagógicos para modificarem a si mesmos e ao contexto que as produziam” (BENINCÁ, 1992, p. 17).

Destacamos aqui o potencial do PARFOR em possibilitar a reflexão crítica e o desenvolvimento dos saberes-fazer, notadamente atrelados à profissão docente, pois a transformação das práticas pedagógicas docentes ingênuas em práticas pedagógicas críticas não acontece do dia para a noite, mas é resultado de um processo constante de ação-reflexão da própria prática. Visualiza-se também a contribuição da formação para que os professores conseguissem uma conquista social na comunidade em que vivem, traduzida em prestígio e reconhecimento dos mesmos na qualidade de profissionais e seres humanos.

Outra questão que merece destaque foram as lacunas apontadas no desenho curricular do PARFOR, nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, em relação à formação, como a falta de discussão e aprofundamento teórico-metodológico de disciplinas/conteúdos que historicamente foram invisibilizados pelos currículos nas diversas esferas de formação: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo. Desenho curricular esse que, como afirma Santiago (2006), é ao mesmo tempo - texto e a prática que materializa um projeto de educação e de sujeitos, uma vez que “[...] ganha significado e traça identidades através dos processos de ensino e de aprendizagem” (SANTIAGO, 2006, p. 78). Nesta perspectiva, a compreensão das disputas sociais, das tensões e relações de poder que se vivenciam na construção do texto e na execução das práticas curriculares, apresenta-se como uma das necessidades centrais para compreendermos de que forma se dá a exclusão e/ou inclusão da presença da população historicamente invisibilizada.

Nesse viés, algumas das dificuldades encontradas para a realização da pesquisa, em especial, foram a falta de retorno de alguns dos egressos quando das diversas tentativas de contato, tanto através de e-mails, de telefonemas e conversas, resultando que, dos 5 (cinco) egressos situados no local desta pesquisa, escola essa escolhida por ter o maior número de ex-alunos que foram do curso de Pedagogia/PARFOR, apenas 3 (três) responderam ao questionário e concederam a entrevista.

Podemos afirmar a partir da pesquisa que a formação docente que prioriza ensinamentos didáticos descontextualizados deve ser substituída por uma formação que ajude a construir conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática. Por isso, o maior objetivo das licenciaturas para os professores em exercício deve ser possibilitá-los atuar de forma consciente buscando um novo parâmetro educativo no qual os processos mais ativos da educação façam parte da ação pedagógica.

Nessa linha de pensamento, esperamos que essa pesquisa possa ajudar nas reflexões para reorientar os processos de formação docente, principalmente a em exercício, considerando os indicadores da Educação Básica do nosso Estado, desenvolvendo uma abordagem através de uma reflexão que realmente integre o trabalho docente, os saberes da prática e a teoria, sem que cada um deles seja supervalorizado em detrimento dos demais, contribuindo assim para uma formação teórica sólida de modo a impulsionar as demandas de formação na contemporaneidade .

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, n. 702, 2000. Disponível em < <http://www.ipea.gov.br/texto>>. Acessado outubro de 2014.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2003.

_____. **A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores**. Revista Educação, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 270 – 276, set/dez/1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: _____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos (*et al*). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, FASE, 2003.

BALZAN, Newton César; PAOLI, Niervenius J. **Licenciaturas: o discurso e a realidade**. Ciência e Leitura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.

BAUMAN, Z. **Identidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: praxis e resistência**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. CAIMI, Flávia Eloísa (org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, trad. Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves, 4 reimpressão, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar, quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 27 de Abril de 2015.

_____. **Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998.** Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 6.7.1998. [Revogado pela Lei nº 11.784, de 2008]. Íntegra disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678impressao.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10.1.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 12 de março de 2014.

_____. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009a.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Portal eletrônico.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 06 de mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2007a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf Acesso em: 7 de dezembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. 2007b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 14 de Agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação – PDE:** razões, princípios e programas. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> Acesso em: 10 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Publicado no DOU de 9.6.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: 5 de abril de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação – PDE:** razões, princípios e programas. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> Acesso em: 10 de maio de 2015.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Resolução nº 1 de

18 de abril de 2015a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 13 de setembro de 2015.

BREZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha. **Didática das Ciências**: O ensino-aprendizagem com investigação. 2 ed. São Paulo: FTD, 2000.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidade**: novas identidades em construção. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, n. 11, out. p. 53-75. 1998.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão, 1998.

CASTELO, Branco E. L. **Métodos e teorias pedagógicas**. São Paulo: 21 nov. 2008. Disponível em: <http://www.metodato.com.br/ieeb/default.htm> . Acesso em: 20 de maio de 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – as artes de fazer**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber: conceitos e definições**. In: _____. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **Formação de professores e currículo no ensino superior**. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

D'ÁVILA, Cristina M. **A postura do professor frente à ideologia dominante veiculada pelo livro didático**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia, 1990.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Ironias da educação-mudanças contos sobre mudanças**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção Trans).

DINIZ, Júlio Emilio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**.

Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSSEL, Inés. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTOURA, Helena Amaral da. **Analisando dados qualitativos através da tematização**. In: FONTOURA, HA (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Coleção "Educação e Vida Nacional". Niterói: Intertexto, 2011. (p.61-82).

FONTES, C. Modelos **Organizativos de escolas e métodos pedagógicos**. São Paulo, 21 nov. 2008. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: [s.n.], 1988. (Publicado no Chile em 1969).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

_____. **Educação: sonho possível.** In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O educador: vida e morte. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Política e Educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2 ed. São Paulo: Argos, 2008.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. São Paulo: Unijuí, 1998.

GADOTTI, Moacyr. **Construindo a escola cidadã.** Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de Educação à Distância, 1998.

GANDIN, Danilo. **A prática educativa do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores:** a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. **A questão da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Editora Fundação Vitor Civita, 2010.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Plano, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Antenor Rita. **Linguagem imagética e educação**. Guarapari/ES: Ex Libris, 2008.

HALL, S. **A centralidade da Cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 21. ed. Porto Alegre, Mediação, 1996.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção, da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre, Mediação, 2001.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH; Sandra; BAUER, Martins W. **Entrevista narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002. p.90-113.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se pra a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IVONE, G. A. S. **Uma análise das abordagens epistemológicas e metodológicas da pesquisa contábil no Programa do Mestrado Multiinstitucional em ciências contábeis**. 2005. Dissertação de Mestrado - Programa Multiinstitucional e Interregional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis do convênio UNB, UFPB, UFPE e UFRN. UFPE: Recife, 2005.

LARROSA, J.B. **Notas da experiência e o saber de experiência**. Tradução João Vanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/ev/abr, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Alice. R. Cassimiro. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**: quando a integração perde seu potencial crítico. In: Lopes, A. & Macedo, E. Disciplinas e integração curricular – história e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002 a, p.145-176.

_____. **Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil**. In: Moreira, A.F. & Macedo, E. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto, 2002b, p.93-118.

_____. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001, p.1-20.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? In: Revista Brasileira de Educação. RJ/SP: ANPEd/Autores Associados, n.26, pp. 109-118, maio/ago 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação Educacional**: para além do autoritarismo. 12. ed. Rio de Janeiro, Cortez, 2004.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: Em Aberto. Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev./jun. 2000.

LÜDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **A socialização profissional de professores**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1998.

_____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa e o professor da escola básica**: que pesquisa, que professor? In: _____. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1988.

_____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.D.P, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e competência**. In: Lopes, A; Macedo, E.

Disciplinas e integração curricular – história e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.115-143.

_____. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais:** para onde caminha a educação? Teias: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ, nº 1, jun. RJ: UERJ, 2000, p.7-19.

_____. **Competências e Habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. 1999. Disponível na internet pelo endereço <http://upd.cefetsp.br/~eso/competenciashabilidades.html>. Acessado em 03/10/2015.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, 2006.

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec; 2002.

MINOIS, Georges. **A humanização dos deuses.** In: _____. A história do riso e do escárnio. São Paulo: UNESP, 2003. p. 49-76.

MARCELO GARCIA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

MARTINS, Pura Lucia O. **A didática na atual organização do trabalho na escola:** uma experiência metodológica. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. **Saberes docentes.** In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. (Orgs.). Revista Diálogo Educacional. Programa de Pós-Graduação da PUC/PR, Curitiba, PR, v. 5, n. 16, set./dez. 2005. Atlas, 1999.

MARTINS, José de Souza. **O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural.** Estudos avançados, Rio de Janeiro, v. 15. N 43, p. 31-36, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em: 23 de dez. 2015.

_____. **A imigração e a crise do Brasil agrário.** São Paulo: Pioneira, 1978.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral de vida.** São Paulo: Loyola, 1991.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MERLAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do pensamento moderno).

MOREIRA, M. A. **“O mestrado (profissional) em ensino”.** In: Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: ano 1, n 1. Julho de 2004. p. 131-142.

MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

_____. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995b.

_____. **Os professores e as suas histórias de vida**. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

_____. **Prefácio**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. p. 9-12.

_____. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga, Universidade do Minho, 2000.

_____. **Currículo: teoria e prática**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NOVOA, A.(org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (Org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **De professores pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção entre nós professores).

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

_____; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M. G. C. S. M. G. **Formação de professores em serviço**: refletindo sobre uma experiência vivida. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Org.). **Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra**. Santa Maria: Unifra, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RAMALHO, Betania; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **Profissão docente na roça**. Salvador. EDUFBA, 2015.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. **Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro(org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-90.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, Eliete. **Trabalho pedagógico e avaliação educacional**. In: NETO, José Batista & SANTIAGO, Eliete. (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006. P. 121/129.

SALES, Marcea Andrade. **Histórias e personagens que (ainda) não estão em livros: o memorial-formação na licenciatura em pedagogia em Irecê/BA**. In: **Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 1992.

_____. **Arquitetura do desejo de aprender:** a autoria docente em debate. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. **O ensino pela pesquisa uma atividade necessária à formação do professor de Geografia.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação & Saúde, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 6 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____; & MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, José Graziano da (org.). **Novo Rural Brasileiro:** Novas atividades rurais. v.6. Brasília: Embrapa, p. 147-182, 2000.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, D.G.V, TRENTINI, M. **Entrevistas narrativas como técnica de pesquisa.** São Paulo, v. 45, n. 8. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692002000300017&script=sci_bstract&tlng=pt. Acessado em 20 de fev de 2016.

SOUZA, Elizeu. C. (Org). **Educação e Ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. EDUFBA, Salvador, 2012a, p. 181- 2011.

_____. C; PASSEGGI, Maria da C. **Diálogos sobre pesquisa (auto)biográfica, formação e profissionalização docente.** In. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos (Org.). Docência na Educação Básica. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 101-121.

_____. **Acompanhar e formar – mediar e iniciar:** pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B.(Orgs.) Invenções de

vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: Revista Educação em Questão. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRRN, 2006, pp. 22-39.

_____. **Culturas, multisseriação e diversidade**: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PEZEZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. Aprendizagens cotidianas com pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, DP et alli, 2008.

_____. **Modos de narração e discursos da memória**: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs) (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão narrar a vida. Revista eletrônica Educação. Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso em: 20 de Maio. 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Os conselhos municipais de educação no Brasil**: um balanço das referências nacionais (1996-2002). In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. v. 14, n.50, Rio de Janeiro, jan./mar., 2006.

SÜSSEKIND, Maria. Luiza. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 23 de maio de 2016.

TARDIF, Maurice. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. Teoria e Educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, M. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino**: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 15-48, 2001.

_____, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ. 9 ed. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNEB – **PPP/Pedagogia/PARFOR**. Salvador, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

_____. **Planejamento:** Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político - pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____; RESENDE, Lúcia. **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. 2 ed. SP: Papirus, 2009

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós modernidade/GEPCPÓS:** concepções sobre a prática. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? Livro digital. Campinas: FE/UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://libidigi.unicamp.br>. Acesso em: 10 abril de 2016.

WANDERLEY, Maria Nazareth B. **Espaço local.** In: CAMPANHOLA; Clayton;

GRAZIANO DA SILVA, José (org.). O novo rural brasileiro: políticas públicas, v. 4, 2001.

_____. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas:** o “rural” como um espaço singular e coletivo. Recife, UFPE, 2000.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Educação do campo em disputa:** análise comparativa entre o MST e o Programa Escola Ativa. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/mst>. Acesso em: 14 de dez de 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa:Educa, 1993. p.12-52.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamentos e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES – PROPOSTA FORMATIVA E DISPOSITIVOS DE PESQUISA

PROPOSTA FORMATIVA

Formação continuada: formar e educar na/para a diversidade

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Unidade formadora – Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Secretária Municipal de Várzea do Poço

Público alvo: Professores da rede municipal de Várzea do Poço

Pesquisador – Nilcelio Sacramento de Sousa

Orientador – Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Carga horária – 150 horas/aulas

JUSTIFICATIVA

A proposta de formação de professores no contexto da diversidade – articula-se à pesquisa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, intitulada 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 – que propõe promover a formação continuada aos professores municipais, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão democrática e plural de educação, que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais, possibilitando ao mesmo tempo a criação de um espaço de (re)construção dos saberes-fazeres da práxis docente.

Assim, na formação continuada, a qual é o foco dessa proposta formativa, torna-se imprescindível conceitos como diversidade, diferença, igualdade, justiça social, já que têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã. Ao mesmo tempo, é necessário contextualizar essas discussões com a vivência prática de sala de aula, já que a contextualização é de fundamental importância para a compreensão dos processos de saberes-fazeres na formação dos professores e dos alunos, pois “envolve ensinar

e aprender a cultura que nos cerca com todas as suas especificidades de direitos e deveres para o exercício cidadão” (FONTOURA, 2016, p. 67). Por isso, o processo de formação, deve levar em consideração as práticas docentes na articulação e (re)construção dos saberes docentes, a partir do resgate da prática em si, modelando e remodelando-se juntamente com contextos organizacionais, estabelecendo um diálogo com o cotidiano das pessoas envolvidas nesse processo cultural, social, econômico e conhecendo seu contexto.

Neste sentido, articula-se os pressupostos de uma formação continuada, pautada em uma ecologia de fazeres-saberes, os quais precisam ser considerados, problematizados, refletidos no contexto em que estão inseridos, com suas problemáticas e potencialidades. Isso, porque compreendemos a formação como uma espécie de espaço, que considera o contexto, a convivência onde se relacionam aspectos como à cultura, à comunidade, aos valores e representações das subjetividades humanas, e não apenas ao que é científico e palpável, ou seja, não como um processo estático, mas que, acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

2 OBJETIVO GERAL:

- ✓ Promover a formação continuada dos professores municipais, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão democrática e plural de educação, enriquecendo os saberes-fazeres docentes.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Criar espaços para a discussão, (re)construção dos saberes-fazeres da práxis docente, refletindo sobre as diversidades;
- ✓ Oportunizar aos professores aprofundamentos teóricos e práticos para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar.
- ✓ Promover reflexões sobre o significado da formação e da escola, contribuindo assim, para o entendimento desses espaços como locais em que as diferentes identidades precisam ser respeitadas, valorizadas e consideradas fatores enriquecedores de cidadania.

- ✓ Promover e dar visibilidade aos saberes-fazeres e as produções docentes, divulgando a práxis que vem sendo construída por professores e discentes;
- ✓ Refletir até que ponto as discussões realizadas na formação contribuem para o desenvolvimento dos saberes-fazeres docentes dos professores que estão em constante movimento de constituição identitária.
- ✓ Ampliar os fundamentos dos saberes-fazeres que permeiam os conceitos de diversidade na Educação Básica.

3 ALGUNS NÚCLEOS FORMATIVOS

- ✓ Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Educação do Campo.
- ✓ Educação das Relações Étnico-Raciais.
- ✓ Gênero e Diversidade na Escola.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A temática sobre a formação de professores tem se constituído em uma problemática de muitas pesquisas nos últimos tempos, as quais buscam investigar formações que ocorrem nos espaços institucionalizados a exemplo da formação inicial, além daquelas de caráter continuado e em exercício. Nesse sentido, de acordo com o “Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2001), cita dois conceitos para responder a tal questão. O primeiro afirma que a formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostos de formação de determinada sociedade” (FAZENDA, 2001, p. 10). Aponta que a formação proporciona uma forma, sem modelá-la. Assim, é “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo” (FAZENDA, 2001, p. 18).

O segundo conceitua “formação como ação de formar” (FAZENDA, 2001) – do latim *formare* – que como verbo intransitivo significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa. Destaca, ainda, concepções de formação docente vinculadas a enfoques reprodutivistas, construtivistas, sociais-críticos e outros.

A formação continuada é condição importante para a (re)leitura das experiências, (re)construção, desenvolvimentos dos saberes-fazeres docentes e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial, ou seja, como um o processo que, envolve âmbitos como, domínio de conteúdo e práticas pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário entender a formação “[...] como um processo evolutivo, contínuo e sempre inconcluso” (ROCHA; FIORENTINI, 2012, p.126). Dessa forma, podemos entender que o desenvolvimento profissional é a construção da identidade profissional, é um processo que começa com a entrada na profissão através da licença para lecionar e perdura durante toda a carreira profissional, “[...] processos nunca concluído, sempre um vir a ser, mas com etapas conquistadas, ao longo do percurso” (FONTOURA, 2015, p.77). Contudo, não podemos esquecer que fatores de diversas ordens influenciam esse processo de desenvolvimento de vida-formação, sendo eles sociais, culturais ou profissionais, como problemas pessoais que interferem no interesse do profissional.

Segundo Santiago, Alarcão e Oliveira (1997), discutir a formação de professores, seja ela inicial, continuada ou em exercício é, “[...] analisar os diferentes fenômenos na formação [...] é percorrer sempre, através da reflexão, zonas híbridas entre o campo das práticas educativas e sociais e o campo da construção científica” (p. 11), sendo assim, a formação constitui-se em lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no tocante ao processo de ensinagem-aprendizagem da diversidade cultural no contexto escolar.

Pensar em formação continuada, implica pensar em produção, socialização, (re)construção de saberes-fazeres, nos quais a prática pedagógica docente e o contexto das mesmas se constituem como um percurso/atividade de articulações de saberes dos professores, dos alunos, da comunidade e das relações culturais que ocorrem na complexidade da sala de aula, “[...] caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. [...]. Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional” (MIZUKAMI, 1996, p.64).

Para Tardif (1991) a formação docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada no amálgama de uma diversidade de saberes-fazeres, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas, curriculares, da formação e da experiência. Por isso, torna-se praticamente impossível classificar ou definir os processos de desenvolvimento pessoal, profissional e as aprendizagens (re)construídas nesse processo, pois os limites da docência

[...] aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 1991, p.228).

Parece-nos haver nessa discussão trazida por Tardif (1991) a importância do espaço concreto dos saberes-fazeres docentes, bem como da contextualização dessa formação, ou seja, os conteúdos e/ou eixos formativos da formação, assim como da escola não podem renegar, desconsiderarem as experiências e a pluralidade cultural dos sujeitos que participam da formação. Para Silva (2011)

[...] a contextualização da educação não diz respeito apenas às escolas do campo, mas também às escolas urbanas. Os impedimentos ou dificuldades da inserção deste modelo de ensino nas escolas do campo são os mesmos que verificamos nas escolas urbanas, ou seja, é a tradição de um currículo universalista e generalista que temos (p. 59).

Reafirmamos uma formação continuada que tenha como ponto de partida e chegada a prática pedagógica concreta docente, que considere a experiência docente como um espaço de produção de saberes-fazeres, confirmando que é “na prática refletida (ação/reflexão) que o conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p. 135) construindo assim, um caminho para a realização de uma formação que possibilite o empoderamento, da práxis social dos professores, e não perpetue a visão de conhecimento como algo a ser transferido e desenraizado do contexto. Ao mesmo tempo, em que favoreça a compreensão de que - as identidades e as posições políticas não se conformam a binarismos, mas, são essencialmente híbridas; pois esses efeitos de fronteiras existentes são construções discursivas; a proliferação de histórias de vida-formação e temporalidades docentes deve ser considerada, assim como devem ser levadas em conta “[...] a intrusão da diferença, [...] a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo” (Hall,

2003, p. 111), desafiando congelamentos identitários e discursos preconceituosos contra aquele percebido como “diferente”.

Parece-nos pertinente reafirmar que as propostas de formação, inicial, e principalmente continuada e em exercício precisam ser pensadas/construídas e direcionadas por concepções teórico-metodológicas que priorizem um viés colaborativo, associando “[...] ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional” (DESGAGNÉ, 1998, p. 7) partindo do pressuposto que os professores em formação são sujeitos constituídos por conhecimentos diversos; por uma multiplicidade de vozes e pontos de vista, e que essa diversidade de saberes-fazer e ser constituem a natureza própria da atividade e do desenvolvimento humano.

As propostas de formações são pensadas/produzidas com os professores, não apenas para os professores; todos os envolvidos têm vez e voz e estão envolvidos em uma

[...] atividade conjunta na qual participantes se engajam mutualmente na definição e desenvolvimento de objetivos no interior da própria atividade, resolvendo problemas, coordenando esforços, respeitando-se mutuamente como os mais valiosos agentes de suas próprias ações e tentando integrar suas atividades com outros aspectos de suas vidas. (LIBERALI; MAGALHÃES, 2011, p. 11)

Logo, é uma formação que possibilita decisões conjuntas, realização discursivas mediadas pelas dinâmicas das relações sociais vividas pelos participantes da prática social específica de uma “[...]visão negociada, motivada pelo desejo de transformação, de produção de novas visões, crenças teóricas e práticas [...]” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2011, p. 301). A esse respeito, Candau (1996) enfatiza que esse processo precisa apoiar-se numa prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções mas, especialmente, “[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (p. 44), pois é “[...] é exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e contínua como da pesquisa em educação” (TARDIF; LESSARD, GAUTHIER, 1996, p. 26).

Assim, a formação tornar-se-á mais significativa quando é produzida com os professores, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador, além de reforçar que a aprendizagem é um processo cultural, cotidiano, de trocas e construções, sendo a sociedade o meio educativo próprio do professor no qual estão permanentemente envolvidos, mesmo que não se deem conta deste fato.

5 METODOLOGIA

A presente proposta de formação continuada adota como método a pesquisa-ação, a partir da qual buscamos promover uma intervenção, nem que seja de pequena escala no funcionamento do mundo real e um estudo próximo sobre os efeitos desta intervenção. No nosso caso, o 'mundo real' são os professores da Educação Básica do município de Várzea do Poço que participam da proposta e, as suas práticas de ensino nas salas. Na pesquisa-ação o formador, e os professores tornam-se também investigadores dos próprios saberes-fazeres e, juntos, buscam identificar problemas a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo. De acordo com Elliott (2003), na pesquisa-ação o lugar de trabalho dos professores configura-se em contexto de aprendizagem para todos os envolvidos no processo de formação. Para Kincheloe (1997) um dos maiores potenciais da pesquisa colaborativa está no fato de que “[...] ela proporciona melhoria à prática, na medida em que os pensadores críticos minam seus esforços para conquistar espaços emancipatórios” (p. 179).

Tendo em vista os objetivos previstos para a presente formação, as atividades serão desenvolvidas a partir de oficinas, fundamentada na proposta de desenvolvimento de um percurso de aprendizagem em que o diálogo será o elemento principal na (re)construção do percurso formativo. Este percurso iniciar-se-á com um diagnóstico da realidade com intuito de levantar eixos de formativos que venham complementar os que estão assinalados nesta proposta; seguindo de aprofundamento teórico-metodológico-conceitual dos eixos mencionados e dos que surgirão no decorrer das rodas de conversas. As rodas de conversas serão atividades orais, mediadas pelas histórias de vida-formação, discussão e produção de diversos textos, sobretudo, de

textos, vídeos, que discutem os eixos formativos. Além disso, utilizaremos também outras técnicas de (re)construção do conhecimento, como: apresentações cênicas, (re)leitura de práticas pedagógicas, expressão corporal...

Assim, pensamos que a formação será um momento de (re)construção de diálogos democráticos, de saberes-fazer sobre os contextos de diversidade, com menor probabilidade de reproduzir o sistema autoritário de relações que têm dominado na grande maioria as propostas de formação.

6 RECURSOS

- ✓ Livros, textos, artigos, vídeos que tratem de diversidade.
- ✓ Apresentações cênicas; caixa de som; microfone; papel sulfite; data show; pen drive; CD...

7 AVALIAÇÃO

Os professores serão avaliados continuamente, através dos momentos reflexivos, formativo, observando a reflexão conjunta sobre os saberes-fazer, bem como compreende-as e utilizam-nas na prática, pois partirmos do entendimento que a formação crie condições para discussões dialógicas, partilhas para que os professores estruture-se filosoficamente, cientificamente, afetivamente e pedagogicamente para o saber-fazer, que exige uma atitude dialeticamente crítica sobre o mundo e sua própria prática docente. Segundo Gatti (1997), esses momentos de discussão, partilha e a troca de experiências, que ocorrem a partir de uma interação do coletivo, favorecem os conhecimentos prévios que cada professor tem e torna-os aliados no seu saber-fazer, favorecendo a autonomia profissional e a construção da identidade docente.

Dessa maneira, os professores serão avaliados durante todo o processo supracitado acima, já que a avaliação nesse percurso constituem-se em uma prática educativa de responsabilidade de todos aqueles que participam da formação.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V.M.F. **Formação Continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, AM. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.(org). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.
- ELLIOTT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A.(orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 137-152.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTOURA, Helena Amaral da. **Docência e diversidade na Educação Básica.** In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. (Org.). Docência na Educação Básica. Salvador: EDNEB, 2015, p. 67-100.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Hall, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Docência, Trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional.** In: REALI, Aline M. de M. R. e MIZUKAMI, M. da Graça Nicoletti (orgs.). Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. **Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados.** In: TELLES, J. A. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2011. p. 43-66.
- SANTIAGO, Rui; ALARCÃO, Isabel; OLIVEIRA, Lúcia. **Percursos de formação e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1997.
- SILVA, Josemar Martins. **Educação contextualizada: da teoria à prática.** In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. (Orgs). Educação contextualizada: fundamentos e práticas. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2011. p. 45-64.
- TARDIF, Maurice. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In: _____. Teoria e Educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.
- _____; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto Alegre: Rés-Editora, 1996.

WALDMANN, Ivanete Menegon; SCHNETZLER, Roseli P. **Parceria colaborativa:** um espaço de constituição do professor e coordenador pedagógico. v. 2 nº. 3, dez. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/502707-Formacao-continuada-de-professores.html> www.probe.br> Acesso em: 09 de junho de 2016.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Caro Professor,

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre **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**. Para o Mestrado em Educação e Diversidade realizado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus IV, Jacobina/BA. Assim elaborei um questionário como fonte de coleta de dados. Conto com sua colaboração para respondê-lo, baseado em sua experiência na Participação No Programa de Formação de Professores da Educação Básica.

Desde já agradeço. Atenciosamente,

Nilcelio Sacramento de Sousa
Pesquisador

✓ DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome - _____

Data de nascimento - _____

Naturalidade- _____

Formação inicial - _____

✓ SOBRE A PROFISSÃO

Tempo de serviço - _____

a) Por que você escolheu Magistério?

b) Para você o que é ser professor?

Que significa sala de aula para você?

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

- a) Como você vê a sua prática antes e depois da sua formação provinda do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR?
- b) Quais as suas maiores dificuldades na prática de ensino?
- c) Dentro da prática pedagógica docente quais as atividades que desenvolve com maior desenvoltura?
- d) Qual a importância do planejamento na prática do professor?

SOBRE o PARFOR

- a) Qual o significado do PARFOR na sua vida pessoal e profissional? Descreva os aspectos mais destacados
- b) Quais os efeitos do curso na sua prática pedagógica docente?

Positivos – Negativos (se houver)

- a) Que críticas faria ao programa?
- b) O que deixou a desejar?
- c) Como você vê a organização curricular do curso?
- d) Acredita que este currículo atendeu às necessidades da realidade em que você se insere?
- e) Você vê alguma lacuna na formação? Descreva?
 - Que mudanças sentiu em termos atitudinais - o que passou a conhecer /valorizar na sua relação com os alunos?

O que passou a (re) conhecer e valorizar em relação a organização escolar?

- a) Com a coordenação?
- b) Com a gestão educacional?
 - Mudanças Procedimentais

O que mudou no seu fazer cotidiano:

- a) no planejamento
- b) na metodologia
- c) na avaliação
- d) nas reuniões pedagógicas

- Mudanças Conceituais

- a) na compreensão do planejamento de ensino?
- b) na concepção de metodologia de ensino?
- b) na concepção de ensino aprendizagem?
- c) na compreensão de avaliação de ensino aprendizagem?
- d) na compreensão com o ensino das séries do ensino fundamental?
- f) o que é ensinar e aprender depois do PARFOR?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 – Fale um pouco sobre sua formação provinda do PARFOR?
- 2 – Dessa formação, o que você tira de significativo?
- 3 – De que forma a formação em exercício contribuiu para o desenvolvimento da sua práticas pedagógica docente?

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Antenor Rita Gomes, matrícula nº 74.357.561-9, Diretor do Departamento de Ciências Humanas – DCH/IV – JACOBINA, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o pesquisador mestrando **Nilcelio Sacramento de Sousa** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa 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**, a qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 466/12 CNS/MS. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Jacobina/BA, 18 de agosto de 2015

ANTENOR RITA GOMES

Port. 1811/2014



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **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**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: 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.

OBJETIVOS:

✓ Geral

Analisar como o PARFOR contribuiu para o desenvolvimento de práticas docentes de egressos do curso de Pedagogia de Várzea do Poço, buscando oferecer subsídios para uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas no decorrer do curso.

✓ Específicos

- a) Identificar em que medida a formação provinda do Programa PARFOR/UNEB, contribuiu para a (re)construção das práticas docentes dos seus egressos de Várzea do Poço.
- b) Compreender a importância das práticas docentes desenvolvidas pelo PARFOR diante da ruralidade contemporânea e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos.

- c) Compreender o perfil de egresso proposto pelo currículo oficial do PARFOR e suas relações com as práticas desenvolvidas durante o curso para a formação desse egresso.
- d) Desenvolver um relatório diagnóstico, refletindo sobre as práticas docentes desenvolvidas em cursos de formação de professores em exercício, como ponto de partida para as reflexões futuras sobre novos programas a serem desenvolvidos nessa área.

ESPAÇO: Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos

SUJEITOS: Docentes egresso do PARFOR, adultos entre 30 e 51 anos que atuam na docência na referida instituição.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todos as suas implicações; aplicação de perfil biográfico.

Fase II – Questionário semiestruturado, entrega dos questionários, **recebimento dos mesmo respondidos**;

Fase III – Agendamento e realização da entrevista narrativa, as entrevistas narrativas serão gravadas em áudio. Transcrição; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que observará as práticas docentes dos professores egressos, formação e profissão de professores, como constrangimento e situações vexatórias na publicização dos relatos das práticas docentes, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, socializam entre si suas práticas, suas percepções, dentre outros processos. E

mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas práticas docentes, 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.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas ao exercício da docência e da política de formação de professores;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência e formação em exercício;
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores, sobre as questões de formação, trabalho, práticas docentes e suas implicações no trabalho docente para construção de elementos indicadores de análise e produção de políticas públicas para docentes.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de agosto 2015 a dezembro de 2015, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2015;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Nome: Nilcelio Sacramento de Sousa. Endereço: Praça Nova República, Nº 84, Bairro Tanque da Nação, Mairi/BA. CEP: 44630-000. Fone: 74 9940-2536.

- Nome: João Silva Rocha Filho. Endereço: Rua da Fraternidade, Nº 226, Bairro Félix Tomaz – Jacobina – CEP: 44700000. Fone: 74 9188-3809.

Jacobina/BA, 19 de agosto de 2015.

Mestrando
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Paula Luciana Sampaio dos Santos secretária de Educação estou ciente e autorizo o pesquisador Nilcelio Sacramento de Sousa a desenvolver na Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos o projeto de pesquisa 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. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96, e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Várzea do Poço/BA, 19 de agosto de 2015

.....

Paula Luciana Sampaio dos Santos
Secretária de Educação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente termo eu, _____, nacionalidade brasileira, idade _____ anos, estado civil _____, residente na _____, cidade _____, RG _____, órgão emissor _____, CPF _____, autorizo a utilização de minha entrevista (áudio), concedida no dia _____ 2015, para a pesquisa intitulada 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, ao professor Nilcelio Sacramento de Sousa, RG 09019056 40, CPF 004148375 84, participante do curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda do mestrando **Nilcelio Sacramento de Sousa**, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Várzea do Poço/BA, 19 de agosto de 2015.

Sujeito da pesquisa/ responsável



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu Nilcelio Sacramento de Sousa, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto **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**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Jacobina/BA, 10 de julho de 2015

NILCELIO SACRAMENTO DE SOUSA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA- BA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: 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.

Pesquisadora responsável: Nilcelio Sacramento de Sousa

Instituição/Departamento: Universidade Estadual da Bahia / Departamento de Ciências Humanas – DCH IV – Jacobina – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED

Local da coleta de dados: Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos

Os pesquisadores do projeto **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** se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de entrevista narrativas e questionários semiestruturados, utilizando-se do método de Estudo de caso, sendo as entrevistas (gravadas em vídeo e áudio). As entrevistas, e questionários serão realizadas na Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos de responsabilidade da Secretaria municipal de Educação de Várzea do Poço/BA e concorda, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima, sendo os dados coletados, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas na sala do Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação, História e Sociedade – GEPEHS – UNEB, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Prof. João Silva Rocha Filho. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina/BA, 18 de agosto de 2015.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Nilcelio Sacramento de Sousa	
João Silva Rocha Filho	