



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO EDUARDO ALVES SOUZA

**NARRATIVAS DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM HABILITAÇÃO
EM SÉRIES INICIAIS: EXPERIÊNCIAS DO HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE**

**FEIRA DE SANTANA-BA
2024**

ANTONIO EDUARDO ALVES SOUZA

**NARRATIVAS DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM HABILITAÇÃO
EM SÉRIES INICIAIS: EXPERIÊNCIAS DO HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de Feira de
Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva.

FEIRA DE SANTANA – BA
2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

S713n

Souza, Antonio Eduardo Alves

Narrativas de egressas do curso de Pedagogia com habilitação em séries iniciais: experiências do habitar a profissão docente / Antonio Eduardo Alves Souza. – 2024

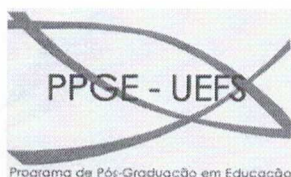
156 p.: il.

Orientador: Fabricio Oliveira da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1. Programa de Formação em Pedagogia, UEFS. 2. Práticas pedagógicas. 3. Professoras egressas. 4. Educação básica . I. Silva, Fabricio Oliveira da, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 378



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ANTONIO EDUARDO ALVES SOUZA

“NARRATIVAS DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM HABILITAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS: EXPERIÊNCIAS DO HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE”.
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 21 de março de 2024

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira Silva Orientador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios Primeiro/a Examinador/a - UNEB

Prof/a. Dr/a. Amali de Angelis Mussi Segundo/a Examinador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. André Ricardo Lucas Vieira - IFSerãoPE

RESULTADO: APROVADO

Dedico às professoras e aos professores que transitaram pelas estradas da vida com destino a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em busca de formação e aprendizado para garantir educação de qualidade a todos/as!

Queridos/as, nós vencemos!

O sentido da vida

Por vezes me pergunto
O sentido de existir
Sei quando cheguei ao mundo
Não sei quando vou partir
Só sei que não vim à toa
Sei também que o tempo voa
E não adianta discutir
E o que vale realmente
No curto tempo da vida
É quem sorri com a gente
É quem nos cura a ferida
Quem no momento difícil
Não mediu o sacrifício
E estendeu a mão amiga
Tem gente que nos cativa
Chega e faz sua morada
Tem gente que pouco fica
E segue logo a sua estrada
E cada um que passa deixa
Um pouquinho da beleza
Que em seu coração guardava
E ao longo da minha vida
Muita gente já passou
Vi chegadas, vi partidas
Tudo isso me marcou
Me fez ver que o importante
É o sentimento confortante
Da amizade que ficou.

Luziane de Araújo¹

¹ Poeta cordelista e do curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês do Instituto Federal do Ceará / IFCE / Campus Tianguá.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo.

Agradeço em primeiro lugar aos Deuses, que vivem neste universo, em especial aos Deuses do planeta Terra, pelas forças emanadas na minha vida, pois sem eles/elas as minhas batalhas seriam mais dolorosas.

Carinhosamente, agradeço a Fabrício Oliveira da Silva, pois, além de ser um excelente orientador, sempre me colocou como amigo nas orientações, ajudando-me a sanar dúvidas e inseguranças durante a minha passagem/travessia pelas encruzilhadas de se fazer/viver/estar no Mestrado. Você, Fabrício, foi, e sempre será, o meu eterno amigo/orientador, obrigado por ser o primeiro professor do Departamento de Educação, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, a orientar um aluno egresso de um programa de formação em serviço, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Você é, foi e sempre será o cara dos caras no DEDU, no PPGE e na minha vida! Dedicado, empenhado, conselheiro que, em vários momentos, durante as orientações, mostrou-me que há momentos na vida acadêmica que não cabem no lattes. Gratidão mesmo!

A Mainha, que mesmo sem saber direito o que é, e nem para que serve um mestrado, sempre se colocou ao meu lado. Mainha, a senhora é a minha luz e a minha inspiração de vida. Obrigado por acreditar e estar ao meu lado em todos os momentos!

A Jones, meu colega, companheiro e, acima de tudo, amigo, pela paciência neste período que adentrei ao mestrado e pelo incentivo para retornar à pesquisa.

As minhas primeiras professoras do mestrado, Fabiola Vilas Boas, Jaqueline Pereira Grilo e Rita de Cássia Breda Mascarenhas, que deixaram marcas e aprendizados importantes sobre ser/estar professor e como trilhar com maestria, habitando a profissão docente, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Professoras, vocês fazem a diferença neste pedacinho do universo, chamado UEFS.

A todos que fazem parte do DIVERSO/UNEB, em especial a professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, que, além de coordenar o DIVERSO, também, coordenava as emoções faladas, escritas, narradas, vividas e sentidas das pessoas que estavam ao seu lado no grupo de pesquisa. Saliento que foi no DIVERSO que eu apresentei pela primeira vez o meu projeto de pesquisa, depois que fui aprovado no Mestrado em Educação/UEFS, com os *diversianos* eu aprendi ainda mais o que é narrar a própria vida.

Ao NEPPU pelo incentivo à leitura, à pesquisa, ao rigor e ao cuidado durante os encontros, às quintas-feiras, em especial, as professoras Ana Carla Ramalho, Cenilza Pereira e o professor Evódio Maurício Ramos com suas colocações potentes e necessárias para quem habita a docência, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Aos professores do segundo semestre, Evódio Maurício Ramos; por me ensinar que o aceleramento pode atrapalhar, e que, na vida, tudo tem o seu momento, e ao professor Charles Maycon Almeida; pela sua linda jornada de pesquisa sobre o Ser-na-roça. Afetos, Afetações e Amorosidades aos dois!

Mais uma vez, a professora Ana Carla Ramalho, por ser minha professora na graduação e como (co)formadora no componente curricular Estágio-Docência no Mestrado em Educação. Levarei para a minha vida tudo que aprendi com a senhora, principalmente a sua organicidade, carinho e respeito aos momentos de cada pessoa/aluno.

Aos meus colegas da PGE/UEFS, em especial Lílían, Maiane e Matheus (coloquei em ordem alfabética os nomes para não rolar ciúmes) pelas risadas, aprendizados, parcerias, pelas trocas, apoio constante e leveza no processo! Ah! Faltou Taís! Lindona, você não é da nossa turma, mas chegou e ficou com a galera!

A minha vó, Lôra (*in memorian*), que se estivesse neste plano terrestre, com certeza, estaria ainda mais feliz por saber que o seu neto é estudioso! Saudades da senhora!

A equipe gestora da escola que atuo no município de Feira de Santana, que foi sensível quando precisei que flexibilizasse o meu horário, para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado e continuasse participando do grupo de pesquisa, todas as tardes de quinta-feira.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ipecaetá pela licença (com vencimentos) para que eu pudesse dar continuidade a minha formação e a todos que atuam direta ou indiretamente na Secretaria, em especial, a Renata Rodrigues, atual Secretária de Educação, Flaviane Almeida, a Cristina Nobre por confiar no meu trabalho quando ficamos lado a lado no Departamento Pedagógico de Ipecaetá e a Adriana Castelo Branco pelas trocas de experiência no DP/Ipecaetá, pelo incentivo à pesquisa e empréstimos dos textos/livros para leitura durante a seleção – devolverei em breve!

A todos os meus colegas de turma da graduação, em especial a Andréia Patrícia Fernandes, Anabella Santana, Bianca Tito, Jean Cerqueira, Vilma Linhares, Wannessa Lopes, e todos estudantes/professores que trilham pelo programa de formação Licenciatura em Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Às professoras e aos professores que atuaram no Programa de Formação Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais, em especial Irlana Jane Menas, Francisco de Assis, Jaqueline

Grilo, Fábio Dantas, Raphaela Dany Freitas, Ana Carla Ramalho, Emary Andrade, Lilian Pacheco, Mônica Borges e o nosso querido Roberto Seixas (*in memoriam*), vocês foram essenciais para a minha formação e pelo o que eu sou hoje em dia enquanto ser humano.

À professora Maria Amélia da Silva Nascimento (*in memoriam*), que foi a minha primeira orientadora, quando adentrei ao espaço/mundo acadêmico, mas, em 2023, partiu pelo universo das estradas cósmicas, espero um dia encontrar a senhora e todas as minhas colegas que partiram por essas estradas durante a formação. Obrigado pelas dicas valiosas que transcendem o mundo acadêmico!

A todos os colegas e amigos da Rede Municipal de Ensino de Ipecaetá e Feira de Santana pelo apoio, em todos os momentos formativos da minha vida.

Aos meus gatos Park e Ned e minha gata Mary Jane, pela alegria e energia que emanavam na minha casa e na minha vida durante a travessia pelo mestrado.

E, gentilmente, ao PPGE/UEFS, pela dedicação, compromisso e responsabilidade social que tem pelos estudantes.

RESUMO

Apresento a vocês a pesquisa que foi narrada na primeira pessoa, por se tratar de uma Pesquisa Narrativa, com ênfase no movimento biográfico-narrativo. Esclareço que a minha trajetória de formação e profissão muito contribuíram para a decisão de tomar como objeto de estudo *as experiências pedagógicas do cotidiano escolar das egressas do Programa de Formação Pedagogia Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, e apresento como *lócus* da Pesquisa o Programa Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. Para melhor desenvolvimento da pesquisa, apresento os objetivos, sendo o primeiro geral e os demais específicos: Compreender como as experiências formativas das professoras egressas do Programa de Formação em Pedagogia/UEFS dialogam com suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar da Educação Básica; Saber quais as contribuições da formação em serviço para o desenvolvimento de experiências pedagógicas das professoras; Analisar as vivências constituídas no trabalho docente desenvolvido pelas colaboradoras na Educação Básica; Evidenciar as experiências com a docência expressas no exercício da profissão através da rotina de trabalho no cotidiano escolar. Esclareço que, metodologicamente, o estudo está ancorado na Pesquisa Narrativa, com ênfase no movimento biográfico-narrativo, uma vez que visa explorar os significados das histórias de vida-formação-profissão. Tomei como dispositivo a Entrevista Narrativa, que foi realizado com 6 (seis) colaboradoras. Por conta da quantidade de aceitação, utilizei como critério de exclusão as respostas de aceitação que chegaram por último ao meu e-mail e/ou contato telefônico. Assim que elas aceitaram participar da pesquisa, eu marquei um encontro virtual pelo *google meet* para alinharmos e apresentar os caminhos. É daí que eu defendo a ideia da sala de aula enquanto espaço de encruzilhadas, pois propomos todos os dias rediscutir e repensar premissas que geram desconfortos para quem habita esse ambiente. Ao final, a pesquisa revelou as lacunas da formação em serviço e os empecilhos que algumas colaboradoras passaram durante a formação, mas que não foram o suficiente para elas desistirem da formação. Outro aspecto relevante percebido ao final da pesquisa, é que o cotidiano vivido pelas narradoras, depois de egressas, tornou-se um espaço de reinvenção em suas multiplicidades de modos de motivações, onde cada professor entende aquele espaço como um local para reflexividade transformadora, gerando assim uma transformação social emancipada.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Formação em serviço. Educação Básica. Pesquisa Narrativa. Experiência Pedagógica.

RESUMEN

Les presento la investigación que fue narrada en primera persona, como es la Investigación Narrativa, con énfasis en el movimiento biográfico-narrativo. Aclaro que mi formación educativa y profesión contribuyeron en gran medida a la decisión de tomar como objeto de estudio las experiencias pedagógicas del cotidiano escolar de los egresados del Programa de Formación en Pedagogía de la Educación Infantil y del Serie Inicial de Educación Primaria, y presento como sede del Programa de Pedagogía de la Investigación con Calificación en Educación Infantil y Primera Infancia. Para desarrollar mejor la investigación, presento los objetivos, siendo los primeros generales y los demás específicos: Comprender cómo las experiencias de formación de docentes egresados del Programa de Formación en Pedagogía/UEFS dialogan con sus prácticas pedagógicas en el cotidiano escolar de la Educación Básica; Conocer los aportes de la formación continua al desarrollo de las experiencias pedagógicas docentes; Analizar las experiencias constituidas en la labor docente realizada por los colaboradores de la Educación Básica; Resaltar las experiencias con la docencia expresadas en el ejercicio de la profesión a través de la rutina laboral en el cotidiano escolar. Aclaro que metodológicamente el estudio está anclado en la Investigación Narrativa con énfasis en el movimiento biográfico-narrativo, pues pretende explorar los significados de los relatos de vida-formación-profesión. Utilicé como dispositivo la Entrevista Narrativa, la cual se realizó con 6 (seis) colaboradores. Debido al monto de aceptación, tomé como criterio de exclusión las respuestas de aceptación que llegaron en último lugar a mi correo electrónico y/o contacto telefónico. Tan pronto como aceptaron participar en la investigación, programé una reunión virtual a través de Google Meet para alinear y presentar los caminos. Por eso definiendo la idea del aula como un espacio de encrucijada, pues nos proponemos cada día rediscutir y repensar premisas que generan malestar a quienes habitan este entorno. Al final, la investigación reveló que las lagunas en la formación continua y los obstáculos que algunos empleados experimentaron durante la formación no fueron suficientes para que abandonaran la formación. Otro aspecto relevante advertido al final de la investigación es que la vida cotidiana vivida por los narradores, luego de graduarse, se convirtió en un espacio de reinención en sus multiplicidades de modos motivacionales, donde cada docente entiende ese espacio como un lugar de reflexividad transformadora, generando así una transformación social emancipada.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía con Titulación en Educación Infantil y Primera Infancia; Entrenamiento en servicio; Educación básica; Investigación Narrativa; Experiencia Pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Início do I semestre (2008).....	888
Figura 2: Final do VIII semestre (2012).....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Panorama das pesquisas na base de dados da CAPES para o descritor: formação em serviço.....	699
Quadro 2: Panorama das pesquisas na base de dados da CAPES para o descritor “formação em serviço”	697
Quadro 3: Panorama das pesquisas na base de dados da CAPES para o descritor “formação em serviço” E “educação básica”	70
Quadro 4: Eixos Curriculares.....	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC: Atividade Complementar;

BCJC: Biblioteca Central Julieta Carteador;

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP: Comitê de Ética em Pesquisas;

CHF: Ciências Humanas e Filosofia;

CNE: Conselho Nacional de Educação;

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

CONSEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

D.O.E: Diário Oficial do Estado;

DEDU: Departamento de Educação;

DIVERSO: Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica;

DLA: Departamento de Letras e Artes;

DNEP: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas;

DP: Departamento Pedagógico;

EDU: Educação;

EFA: Escola Família Agrícola;

EJA: Educação de Jovens e Adultos;

EJA: Educação de Jovens, Adultos e Idosos;

IF: Instituto Federal;

LDB: Leis de Diretrizes e Bases;

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais;

MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário;

NA: Núcleos de Aprofundamentos.

NB: Núcleos de Estudos Básicos;

NC: Núcleos Curriculares;

NEPPU: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária;

NI: Núcleo de Atividades Integradoras;

PGE: Pós-Graduação em educação;

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;

PNE: Plano Nacional de Educação;

PROFORMA: Programa de Formação de Professores;

SECULT: Secretaria de Cultura;

SEDUC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

SEI: Superintendência de Estudos Econômicos;

SINESP: Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa;

TI: Territórios de Identidade;

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso;

UATI: Universidade Aberta à Terceira Idade;

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana;

UNEB: Universidade do Estado da Bahia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CHEGADA: EXPERIÊNCIAS DO SER PROFESSOR.....	18
1 TRAFEGANDO PELAS ESTRADAS, CAMINHANDO PELOS MÓDULOS: NOVOS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA SER PESQUISADOR.....	27
1.1 HERMENÊUTICA DA/NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: O PORQUÊ DA PROPOSTA DA LEITURA COMPREENSIVA.....	29
1.2 ANDANÇAS E PROSAS ENTRE O MÓDULO IV E O MÓDULO VII – O APRENDIZADO QUE SE CONSTRÓI.....	33
1.3 PROFESSORAS-CURSISTAS: FORMAÇÃO E TROCAS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR.....	37
1.4 AS MIL E UMA NOITE DA UEFS EM UMA NOITE NO ATELIÊ REFLEXIVO....	40
1.5 PENSANDO NOS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS COLABORADORAS – ENTRE PORTAS E GENTILEZAS.....	42
1.5.1 Entrecruzando narrativas de si.....	433
2 EU, PROFESSOR, NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DA PEDAGOGIA ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO.....	555
2.1 A IMPORTÂNCIA DE CURSAR FORMAÇÃO EM SERVIÇO NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	60
2.2 LEGADOS E SABERES DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DIANTE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	633
2.3 PROFESSORES E NARRATIVAS: O POTENCIAL DAS PESQUISAS NO CENÁRIO BAIANO.....	666
2.3.1 Ser-pedagoga ou ser-pedagogo também é um ato de pesquisa.....	677
2.3.2 Centralizando o objeto de estudo: somos dados na CAPES/BDTD?.....	711
3 FELICIDADE, EMOÇÃO E MUDANÇAS: NARRANDO AS TRAJETÓRIAS.....	744
3.1 ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS: ESTRADAS, IDENTIDADES E DESAFIOS.....	80
3.1.1 Pedagogia?! Ah, tá! Mas você é da Pedagogia Séries Iniciais, né?.....	855
3.2 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS: OS 4 (QUATRO) ANOS.....	888

3.2.1 Narrativas de formação: mobilizando a mudança no ambiente escolar.....	922
3.2.2 Narrativas de formação: Educação Básica e Ensino Superior.....	955
3.2.3 Narrativas de formação: fundamentando as vivências.....	977
3.2.4 Narrativas de formação: os giros da virtualidade e/no ambiente escolar.....	100
3.2.5 Narrativas de formação: envolvimento e movimentos.....	1033
4 ENCRUZILHADAS DA SALA DE AULA: É LÁ QUE MINHAS HISTÓRIAS SE ENCONTRAM E SE ENTRECruzAM.....	1066
4.1 ITINERÁRIO FREIRIANO AO HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE.....	1088
4.2 SABERES E EXPERIÊNCIAS: O QUE LEVAMOS PARA A UNIVERSIDADE?..	1144
4.3 SABERES POTENCIALIZADOS NA UNIVERSIDADE: O RETORNO PARA O COTIDIANO ESCOLAR.....	1199
4.4 SABERES TRAZIDOS DA UNIVERSIDADE.....	12121
5 (IN)CONSIDERAÇÕES DO MOVIMENTO NARRATIVO QUE NÃO SÃO FINAIS.....	1277
REFERÊNCIAS.....	13232
ANEXOS.....	14141
ANEXO I – Componentes Curriculares e Conteúdos no Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental / 1º ao 8 semestre.....	142
ANEXO II – Números de estudantes matriculados, por semestre letivo, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela UEFS (2007-2011).....	143
APÊNDICES.....	145
APÊNDICE 1 – Termo de Autorização de uso de imagem.....	146
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
APÊNDICE 3 – Carta Convite.....	149
APÊNDICE 4 – Card Convite.....	150
APÊNDICE 5 – Imagem disparadora – Ateliê Reflexivo.....	151
APÊNDICE 6 – Dispositivo para transcrição das falas do Ateliê.....	152
APÊNDICE 7 – Dispositivo para marcação de horários para a Entrevista Narrativa.....	153

APÊNDICE 8	– Dispositivo para transcrição e envio das narrativas das colaboradoras.....	154
APÊNDICE 9	– Dispositivo para transcrição das falas e envio pós leitura do pesquisador.....	155
APÊNDICE 10	– Dispositivo para categorização, recorte e base teórica das narrativas.....	156

INTRODUÇÃO – CHEGADA: EXPERIÊNCIAS DO SER PROFESSOR²

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Bondía, 2015, p.19).

Foram as experiências que me trouxeram até aqui, por isso inicio minhas escritas introdutórias tomando como referência o meu envolvimento/movimento na/pela docência enquanto ser que habita a profissão docente, fazendo e refazendo parte da/na ação formativa. Esclareço que a minha experiência profissional é oriunda do cotidiano do chão da escola; cotidiano esse que me prende, intimamente, onde todas as minhas vivências particulares e coletivas emergem no meu dia a dia, através de situações adversas no campo social, político e, sobretudo, cultural. E, nesta vivência, atravessam discussões sobre práticas pedagógicas e formação de professores, através da experiência, enquanto algo que nos acontece e que me toca.

É deste lugar, também, que inicio a escrita do texto preambular da pesquisa, principalmente, quando, as minhas memórias, ainda latentes, fazem-me lembrar e testemunhar as trajetórias formativas vividas durante a minha primeira formação inicial: o magistério. Formação inicial que garantiu para mim e para vários moradores da minha cidade qualificação e inserção no mercado de trabalho voltado para a docência, principalmente, em escolas públicas.

Tomo essa experiência formativa como sendo a minha primeira formação inicial, pois, nesse período, comecei a estudar sobre o cotidiano escolar e suscitar algumas inquietações sobre o fazer docente durante as minhas práticas educativas, sobretudo, no âmbito da Educação Básica, quando comecei a lecionar em escolas públicas municipais.

Ainda latente nas minhas memórias, pois a memória não tem lugar preciso, “[...] até o instante que se revela no momento oportuno de maneira temporal” (Certeau, 2011, p. 146), recordo que foi no magistério que aprendi a lidar com a importância do planejamento na sala de aula, principalmente no dia que a minha supervisora de estágio visitou a escola e cobrou o meu planejamento, sendo essa uma das minhas primeiras experiências de habitar a profissão docente. Nesse dia, sentamos lado a lado e ela começou a me perguntar sobre a execução do que foi planejado. Eu disse que algumas coisas foram executadas, mas outras não. Como disse,

² Esclareço, nesta pesquisa, a opção pelo uso do termo “professor” seja ele da Educação Básica ou do Ensino Superior identifica todo professor e toda professora que habita a profissão docente na Educação Básica ou na Educação Superior, a partir da compreensão de que a complexidade de habitar a profissão docente está presente nas diferentes formas e singularidades, no que se refere à diversidade e dimensões constitutivas da profissão docente, na Educação Básica e/ou Educação Superior no Brasil.

esse foi o primeiro momento na formação inicial que me fez produzir experiências com/para a docência.

Naquele dia, eu começo a perceber que precisamos de “bons planejamentos” para darmos boas aulas, afinal de contas, nossa memória não dá conta de armazenar todas as informações para que uma aula ocorra bem. Esse saber aparece no magistério e é na universidade que eu o potencializo, quando começamos a trocar experiências sobre os modos de planejar à luz de teóricos que discutem as práticas pedagógicas do ambiente escolar.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999, p.19).

Mesmo habitando a profissão docente, adentro às portas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), à procura de formação (graduação, especialização, mestrado, cursos, capacitações, pesquisas de extensão), pois professorar a experiência de viver e sentir as práticas docentes, em escolas públicas de Educação Básica dos Anos Iniciais, exige cada vez mais a necessidade de formação, seja ela continuada ou permanente. Desse modo, preciso me capacitar para resistir e existirão, tornando o meu conhecimento escrita, principalmente para pessoas que não habitam as universidades. Logo, a “a profissão docente hoje é um tema em disputa que caracteriza um projeto político de privatização da educação, colocando em xeque a legitimidade da docência e reforçando tendências de regulação da profissão” (Rios, 2020, p.4).

Mesmo sabendo que as discussões sobre a formação de professores têm sido um grande desafio para as políticas educacionais, como afirma Gatti (1999; 2019), em suas pesquisas, respectivamente, sobre a *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*, bem como na sua pesquisa sobre *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Diante desses atravessamentos na/pela UEFS, percebo que uma qualificação adequada seria urgente e necessária para o meu labor na sala de aula e, na verdade, continua sendo.

Com o passar do tempo, percebi, legalmente falando, que habitar³ a profissão docente, através da minha primeira formação inicial, o magistério, não era suficiente, visto que as mudanças instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, determinam a formação superior para professores dos anos iniciais, no prazo de 10 anos. A partir, também, dessa determinação e pela necessidade de formação continuada, surge o meu interesse em seguir estudando para potencializar o meu movimento na/pela docência, resultado do chão de escolas públicas da Educação Básica.

No cenário nacional atual, a profissão docente tem tomado rumos cada vez mais desafiadores, levando em consideração a política de esfacelamento da profissão, através da desconstrução da imagem do(a) professor(a) e do seu papel na sociedade. A profissão docente hoje é um tema em disputa que caracteriza um projeto político de privatização da educação, colocando em xeque a legitimidade da docência e reforçando tendências de regulação da profissão (Rios, 2021a, p.13).

As relações que estabeleço comigo, enquanto ser que habita a profissão docente, neste processo de movimento trilhado pela docência durante a minha primeira formação inicial, trouxe uma grande responsabilidade quando me lembro do que passei no início da minha vida laboral, sobretudo nas minhas primeiras práticas docentes, nos meus primeiros olhares naqueles espaços cheios de seres humanos à espera do professor, ou melhor, naquele universo chamado sala de aula. Dessas relações estabelecidas, percebo que a responsabilidade na docência está para além do ambiente escolar. Logo, lecionar na Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais, foi e é uma experiência que me possibilita compreender o que é ser professor e quais caminhos trilhar, garantindo saberes para despertar nos estudantes o gosto pelo aprendizado e pela vida.

À época, quando eu soube, através de leis, portarias e decretos, que havia instituído pela LDB, lei 9394/96, o prazo de 10 anos, determinando a formação superior para professores dos anos iniciais, eu julgava que minha formação inicial era suficiente para o exercício da profissão docente. Para mim, o magistério dava conta de resolver minhas inquietações, garantindo boas práticas pedagógicas na sala de aula. Mero engano! A formação continuada e/ou formação

³ A expressão “habitar a profissão docente”, no decorrer da dissertação, será referenciada à luz de Rios (2020), ancorada na sua pesquisa sobre Modos de Habitar a profissão docente na Educação Básica: estado da arte das pesquisas na Bahia, publicada na *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 4 p. 01-24, out/dez. 2020. Saliento que a concepção de habitar a profissão foi o elemento central do estudo da pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa do tipo estado da arte, realizada no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que visa apresentar uma cartografia das produções [...] identificando as principais temáticas que atravessam o estudo da profissão docente, as abordagens teórico-metodológicas e, sobretudo, as singularidades e tendências das produções realizadas nas universidades públicas baianas.

permanente faziam-se necessárias, pois eu percebia que a qualidade na/da Educação Básica, principalmente em escolas públicas, necessitava ser ressignificada a cada momento, pois (re)construir novas ambiências possibilitaria mais potencialidades para o fazer docente.

O desejo de compreender, (re)viver e de fazer ser compreendido entra em êxtase quando eu habito um programa de formação para professores em exercício: a Licenciatura em Pedagogia – Habilitação para Educação Infantil e Séries Iniciais, ofertada pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, pelo projeto que foi desenvolvido desde 1999, nos turnos vespertino e noturno. Destaco que o meu ingresso, em 2008, neste curso, foi importante para entender as minhas inquietações, bem como para ampliar o meu conhecimento dentro do contexto político-sócio-educacional, pois o trilhar nesta formação poderia melhorar a qualidade da minha prática docente e das professoras, que também habitavam a profissão docente, matriculadas neste programa.

À época, eu optei por cursar à noite, por vários motivos, dos quais faço questão de destacar dois: a gestão pública da cidade ofertava transporte público para os estudantes apenas no final da tarde, logo, restou-me optar pela turma da noite e, em segundo lugar, porque eu trabalhava no diurno. Esses motivos não impossibilitaram o meu movimento de travessia pela universidade, pois eu tive a possibilidade de transitar e conhecer pessoas de vários cursos, principalmente estudantes de Letras, História, Filosofia e Educação Física em eventos ofertados pelos colegiados, departamentos e grupos de pesquisa da Universidade.

Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação para Educação Infantil e Séries Iniciais, em 2008, encerrou o processo seletivo para novas turmas, sendo o último ano para ingresso no curso. Segundo informações no site do Colegiado de Pedagogia, o curso já não atendia o seu objetivo inicial que era assegurar a formação dos professores da rede pública, reduzindo não só o acesso ao ensino superior, mas, também, interrompendo um fluxo de formação de profissionais para a docência nos anos iniciais e na Educação Básica. Todavia, em 2012, foi realizada a renovação e o reconhecimento do curso, informando que:

Diante de diferentes fatores, em especial, em especial, pela implantação e abrangência da oferta do Programa de Formação de Professores (PROFORMA) em convênio com a Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia – SEC, a UEFS não ofertou, nos anos de 2009, 2010 e 2011, novas vagas do seu curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Bahia, 2012, p. 9).

Pelo fato de já habitar a profissão docente, quando adentrei à Universidade Estadual de Feira de Santana, através desse programa de formação para professores/as em serviço, comecei

a perceber que ali seria o início de fortes contribuições para a minha reflexão sobre o meu fazer prático, como também para o engajamento de várias discussões, que foram suscitadas no campo teórico, as quais giravam em torno de temáticas como: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas, Experiências de Vida, Profissionalização Docente, Experiência Formativa, Cotidiano Escolar, Formação Continuada, Formação permanente, Políticas Públicas e tantas outras discussões. Naquele momento, eu sentia que a minha prática trazida da sala de aula se encontrava com a teoria do universo acadêmico, ou seja, eu teria um movimento contrário nesta formação: a reflexão da prática sobre a teoria.

No início da trajetória formativa do ser que habita a profissão, eu sempre me perguntei e, por vezes, ainda me pergunto: Neste programa de formação eu sou/era aluno? Neste programa de formação eu sou/era professor? Neste programa de formação eu sou/era pesquisador? Ou será que eu poderia ser os três? Será que as práticas pedagógicas trazidas do chão da sala de aula poderiam contribuir com alguma coisa na Universidade? Ou será que estávamos ali apenas para cumprir um currículo e sair da universidade com um diploma na mão? Várias eram as inquietações.

Hoje, diante das minhas leituras e discussões, que foram suscitadas durante a formação, coloco-me na posição de professor-cursista⁴, pois levei comigo muitas experiências e práticas pedagógicas que ajudavam os professores da UEFS, que davam aulas neste programa, a entenderem a dinâmica da sala de aula de professores que atuam na Educação Básica. Assim, o que de fato acontecia eram trocas de reflexões de professores da Educação Básica sobre suas experiências de vida com docentes que atuavam na UEFS, com o intuito de fazermos compreender a nossa prática através de teorias.

Pensando em todos os atravessamentos e necessidade de continuidade na minha formação, faço questão de destacar que foi, através dessas vivências experienciais, que acessei alguns cursos de pós-graduação *lato-sensu* e fui aluno especial do mestrado nesta e em outras universidades e, hoje, aluno regular do mestrado.

Tomando como base as relações que são estabelecidas entre a teoria acadêmica e a prática no cotidiano escolar da educação pública básica, pesquiso na graduação – neste Programa de Formação para professores em exercício – em caráter de monografia, intitulada *Narrativas dos estudantes de Pedagogia sobre a sua experiência no Estágio de Regência de*

⁴ A denominação professor-cursista e professora-cursista utilizada por mim no decorrer da pesquisa representa todas as pessoas que habitaram essa formação em serviço. Tomo essa denominação com base no projeto de renovação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental realizada em 2012. Essa renovação foi realizada pelas docentes Amali de Angelis Mussi e Irlana Jane Menas da Silva, docentes do Departamento de Educação / UEFS.

Classe (Souza, 2012), com o objetivo de compreender se a relação entre o que era aprendido nas aulas da Universidade Estadual de Feira de Santana reverberava na prática dos estudantes durante o Estágio nas Séries Iniciais.

Nesse sentido, parto do pressuposto de que se *carreirizar* na docência, especificamente na Educação Básica, não é tarefa fácil, tendo em vista as dificuldades que enfrentamos, tais como: sucateamento da educação pública, desvalorização do professor, falta de investimento em formação permanente e, sobretudo, um tema que me é caro, pois pretendo continuar pesquisando: formação continuada para professores em serviço. No tocante ao carreirismo, na docência, considero pertinente destacar que, enquanto professor, trilho na luta por uma Educação Básica Pública de qualidade há 15 anos, assumindo carga horária de 20h no começo da minha vida laboral, passando depois a 40 horas antes de ingressar na pesquisa.

Vale ressaltar que já passei por vários municípios baianos, trabalhando na área de educação, principalmente, na Educação Básica. Dentre eles: Serra Preta, Feira de Santana, Santo Estêvão, Ipecaetá e nos 12 municípios que compõem o Território⁵ de Identidade da Bacia do Jacuípe, com educação não-formal.

A minha trajetória de formação e profissão muito contribuiu para a decisão de tomar como objeto de estudo as experiências pedagógicas do cotidiano escolar das egressas⁶ do Programa de Formação Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Nesse contexto, apresento como *lócus* da pesquisa o Programa Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Percebo, portanto, um objeto de estudo que dialoga com a linha 2: Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, pois aponta para a reflexão acerca da formação docente, bem como para diálogos sobre prática pedagógica e experiência formativa durante a formação de professoras em exercício. Esses diálogos e reflexões serão necessários para revelar quais são as experiências de habitar a profissão docente das egressas colaboradoras deste estudo, no cotidiano, a partir das suas narrativas.

⁵ A constituição dos Territórios de Identidade (TI) aconteceu a partir de 2007. A SecultBA utilizou-se de conceito da SEI – Superintendência de Estudos Econômicos, para o MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, lastreado pelo conceito de Território, muito adequado à lógica cultural. São reconhecidos 27 Territórios de Identidade, demarcados por critérios ambientais, econômicos e culturais, entre outros, além de observar as populações como grupos sociais relativamente distintos, os quais indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Deste modo, a SecultBA assumiu a Política de Territorialização da Cultura, em todas as suas instâncias, em atenção à diversidade de manifestações culturais dos Territórios de Identidade. (SECUTBA). Acesso em 02/03/2023.

⁶ Durante a escrita da dissertação, optei pela terminologia “egressas”, pois o Programa de Formação que nos dava o título de Licenciado em Pedagogia – Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental era, majoritariamente, feminino.

A presente pesquisa filia-se às discussões sobre experiências formativas de professoras que atuam na Educação Básica e como essas experiências impactam no cotidiano escolar. Para que essas discussões tenham êxito, o aporte teórico da pesquisa versará sobre: a formação de professores, no Brasil; formação docente; formação ao longo da vida; autoconhecimento; autorreflexão; histórias de vida e fazer docente e Educação Básica, dos quais podem-se destacar como principais autores: Nóvoa (1992, 1995, 2013), Certeau (1994), Gatti (2010, 2019), Silva; Mota (2021), Rios (2021a) e outros.

No contexto da pesquisa em questão, as problemáticas trazidas diante do tema são: as Universidades que oferecem Licenciaturas para formação de professores em exercício precisam discutir como essa experiência formativa está impactando no cotidiano escolar; o ingresso desses cursistas se deu pela necessidade da titulação; a carga horária de trabalho das egressas não permitia mais aprofundamento na teoria ofertada no currículo do curso.

A partir dos questionamentos levantados acerca das egressas, contribuo com a Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, levando-a a refletir sobre qual o papel que o estudante-cursista desempenha, durante a sua trajetória formativa, nos Programas de Formação continuada para professores em exercício, principalmente, aqueles que pretendem continuar na Educação Básica. Diante desse cenário, a pesquisa tem como objeto de estudo *as experiências pedagógicas do cotidiano escolar das egressas do Programa de Formação em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica*.

Observo que a relevância desta pesquisa se concentra na possibilidade de reflexão sobre a trajetória formativa e o fazer docente de egressas de Programas de Formação em Pedagogia com Habilitação para professores em exercício, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa que se apresentou como um convite a compreender, cada vez mais, como os professores da Educação Básica desenvolvem os seus saberes e práticas educativas no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que eu me coloco como sujeito dentro dessa possibilidade de pensar os saberes e as práticas educativas, pois, mais uma vez, afirmo: sou egresso desse programa que visa potencializar os saberes e competências educativas de professores da Educação Básica e qualificá-los para a garantia e a manutenção de uma Educação Básica de qualidade. Desse modo, a presente pesquisa foi narrada pelo seguinte problema: Como as experiências formativas das egressas colaboradoras deste estudo dialogam com suas experiências pedagógicas?

Tomando como base a ideia de cotidiano, principalmente a que nos é apresentada em *Invenção do Cotidiano* por Certeau (1994), reforço que a vivência no ambiente escolar e o chão da sala aula serão relevantes neste estudo, pois considero como movimento importante a

reflexão/discussão sobre como a experiência formativa das egressas colaboradoras deste estudo dialogam com suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a partir de suas narrativas.

Outro aspecto relevante deste estudo é atribuir ao cotidiano vivido pelas narradoras, como um espaço de reinvenção em suas multiplicidades de modos e de motivações, onde cada professor/a entende aquele espaço como um local para reflexividade transformadora, gerando, assim, uma transformação social emancipada. Nessa perspectiva, como afirma Certeau (2011), seria uma mudança de direção na formação dos sujeitos que habitam as escolas, praticantes do cotidiano, ativos, produtores de narrativas, saberes e fazeres.

Nessa busca por respostas para as minhas inquietações, compreendo que esta dissertação contribuirá com a produção e discussão dos docentes das universidades que ofertam componentes curriculares para essas formações e entender como se revelam as práticas pedagógicas das egressas depois da experiência formativa nesses programas. Para melhor desenvolvimento da pesquisa, apresento, a seguir, os objetivos, sendo o primeiro geral e os demais específicos:

- Compreender como as experiências formativas das professoras egressas do Programa de Formação em Pedagogia/UEFS dialogam com as suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar da Educação Básica.

- Saber quais são as contribuições da formação em serviço para o desenvolvimento de experiências pedagógicas das professoras;

- Analisar as vivências constituídas no trabalho docente desenvolvido pelas colaboradoras na Educação Básica;

- Evidenciar as experiências com a docência, expressas no exercício da profissão, através da rotina de trabalho no cotidiano escolar.

Assim sendo, informo que este texto dissertativo, de cunho narrativo, está estruturado em 4 (quatro) capítulos e em todos eles a experiência e o cotidiano da sala foram colocados em pauta à luz de autores, diretrizes e das narrativas das colaboradoras.

No primeiro capítulo: Trafegando pelas estradas, caminhando pelos módulos: novos caminhos para ser pesquisador, eu narro e reflito sobre uma das etapas mais importantes da pesquisa: a metodologia. Nesse capítulo, eu discorro sobre as concepções e características que as literaturas trazem sobre a Pesquisa Narrativa e, sobretudo, a sua importância para as pesquisas em educação. Além disso, destaco a natureza e o tipo de pesquisa e quem são os sujeitos participantes e o dispositivo de pesquisa para a produção de dados.

Eu, professor, na formação em serviço: políticas e pesquisas é o segundo capítulo. Nesse, abordo algumas políticas de formação em serviço, bem como autores que foram

precursores com pesquisas na área de formação de professores e, atualmente, autores e grupos de pesquisa, que trazem para a discussão, no cenário baiano, e apresentam para o mundo a formação de professores na Educação Básica. Nesse momento, aproveito para dialogar sobre a qualidade da formação do professor dentro de um contexto geral, bem como os discursos de valorização e problemas na formação e na prática docente, resultantes de políticas educacionais na formação.

O terceiro capítulo, intitulado *Felicidade, emoção e mudanças: narrando as trajetórias*, aborda a entrada na formação universitária. Nesse capítulo, eu narro, com mais profundidade, a minha história de vida e aproveito para apresentar ao leitor como estava estruturado o projeto do curso, seus objetivos, currículo, componentes curriculares e como era estruturada cada componente. Além disso, problematizo autores colocados como base nas ementas de cada componente curricular. Uma das intenções, nesse capítulo, é mostrar ao leitor qual era a concepção do curso, bem como seu benefício para o cenário baiano.

Por último, mas não menos importante, o quarto capítulo, intitulado *Sala de aula: é lá que minhas histórias se encontram e se entrecruzam*, versará sobre os saberes da profissão. Apresentarei, nas narrativas, quais saberes eu atribuo à formação e quais saberes que levei para ela foram potencializados na experiência formativa entre universidade e cotidiano da sala de aula na Educação Básica e que, conseqüentemente, reverberam nas práticas pedagógicas.

Portanto, penso que não termina por aqui, até porque pesquisas vindouras sobre esta temática podem dar início a outras, mas espero que você, leitor, compreenda que as pessoas que habitaram essa formação em serviço sentiram-se abraçadas e abraçaram as adversidades que uma universidade pode oferecer. Caminhei por esse pedacinho do universo, chamado UEFS, mas hoje deixo o meu legado ao fazer parte de uma formação em serviço ofertada pelo DEDU: sou professor Antonio Eduardo, fruto da Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e aqui, eu findo esta pesquisa, evitando a colonização acadêmica e trazendo à baila os propósitos de ser/estar numa universidade pública.

1 TRAFEGANDO PELAS ESTRADAS, CAMINHANDO PELOS MÓDULOS: NOVOS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA SER PESQUISADOR

⁷Orientando perguntou: Orientador, pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?

Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Orientador.

Eu não sei para onde ir! – disse o Orientando.

Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve – disse o Orientador (adaptado). (Souza, 2023⁸).

Quando evoquei, no início desta pesquisa, lá na introdução, o tópico *Chegada: experiências do ser professor*, a intenção foi confrontar em mim um movimento reflexivo que conduziu às minhas escolhas metodológicas, escolhas essas que vão desvelar as experiências pedagógicas oriundas da formação em serviço. Por isso, esclareço que, metodologicamente, este estudo está ancorado na Pesquisa Narrativa, com ênfase no movimento biográfico-narrativo, uma vez que visa explorar os significados das histórias de vida-formação-profissão, pois a Pesquisa Narrativa, na atualidade, tornou-se um lugar de encontros e cruzamentos entre as diversas ciências.

Como salienta Denzin (1995), a pesquisa narrativa coloca em pauta uma séria “fissura” na abordagem qualitativa, pois a experiência vivida não é algo enlaçado na pesquisa; na verdade, é produzida na própria experiência investigada, que, no caso desta pesquisa, refere-se às experiências pedagógicas de professoras egressas de formação em serviço. Isso porque “a narrativa nos proporciona entender a vida, o mundo na sua complexidade. Na medida em que narro, sou provocado a refletir criticamente sobre os fatos que experiencio e, por isso mesmo, estes se tornam acontecimentos, porque estão impregnados de significações” (Vieira, 2022, p. 49).

Diante do que propus nesta pesquisa, ficou evidente que não há outra forma de narrar o tempo vivido, a não ser na forma de narrativa. Por isso, justifica-se a escolha da Pesquisa Narrativa, tomando como centralidade para este estudo as experiências de vida-formação-profissão de professoras-cursistas, que se constituíram professora, também, no programa de formação em serviço, que foi o *lôcus* desta pesquisa, sendo empírica.

⁷ Escolhi adaptar esse trecho do livro *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, pois precisamos compreender que tudo que fazemos em nossas vidas requer um propósito, precisamos pensar no impacto que algumas escolhas podem nos causar, principalmente, as escolhas metodológicas em pesquisas com narrativas.

⁸ Saliento que as referências (Souza, 2023) referem-se ao autor da pesquisa – Antonio Eduardo Alves Souza –, pois, em alguns títulos e/ou subtítulos, eu iniciei com alguns questionamentos e/ou chamamentos reflexivos que serão discutidos no decorrer dos títulos e/ou subtítulos.

É diante da minha experiência na formação em serviço, que eu começo a pensar no movimento da ancoragem da pesquisa, enquanto lugar de encontro e intersecções. Assim, apresento, à luz de Connelly; Clandinin (2006), três lugares comuns da Pesquisa Narrativa: a *temporalidade*, a *sociabilidade* e o *lugar*, pois, quando narro, eu me posiciono diante das experiências vividas, expresso uma trajetória de vida com os acontecimentos a partir do presente, abordo as condições pessoais e sociais envolvidas entre a minha narrativa e a das colaboras, e informo o lugar/*lócus*, que será crucial para o texto narrado. Nesse contexto, posso dizer que “la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas” (Bolívar, 2011, p. 4).

Nesse sentido, apresento, no decorrer deste capítulo, em primeiro lugar, como foi desenvolvido e analisado o estudo, utilizando como método a Pesquisa Narrativa, associada à abordagem qualitativa, por possibilitar pensar a respeito das experiências pedagógicas à luz de autores que serão apresentados no decorrer da pesquisa, que, além disso, dão sentido aos acontecimentos e experiências, através de um conjunto de narrativas: “narrativas autênticas e pessoais, que têm o potencial de representar a experiência vivida” (Bolívar, 2011, p. 1), através de cinco postulados, apresentados pelo autor citado: narrativa, construtivista, contextual, interacionista e dinâmico.

O autor ainda reforça que:

La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. (Bolívar, 2015, p.2).

Diante da pesquisa desenvolvida, percebo que a pesquisa qualitativa é, na verdade, uma pesquisa narrativa. Dessa forma, as entrevistas realizadas durante a execução da pesquisa, como destaca Gudmundsdottir (1996), se configuram como narrativas, pois apresentam elementos, principalmente, as histórias que as egressas contaram, as histórias que eu ouvi, que me ajudaram a tecer a escrita desta pesquisa.

Bolívar (2006) reforça que o movimento biográfico-narrativa tem se fortalecido nos últimos tempos, diante das contribuições oriundas das entrevistas em profundidade ou, muitas vezes, por conta das histórias orais/escritas, focadas em momentos da vida das pessoas.

Segundo ele, a abordagem biográfica-narrativa não se limita apenas em recolher testemunhos com o objetivo de mostrar o que está escondido, ou ajudar a denunciar, mas sim, trazer veracidade aos processos dialéticos de negociação e busca que são geradas em várias situações.

Preconizo, desse modo, uma abordagem mais integrada ao movimento biográfico-narrativo, pois procuro revelar não apenas um fenômeno na produção da experiência humana narrada, como também um texto narrado à luz de experiências pedagógicas singulares. Nesse sentido, apresento, no decorrer da pesquisa, experiências pedagógicas que combinam e produzem significados na construção da experiência social.

La investigación biográfico-narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia, altera los modos habituales [...]. Dentro de una metodología de corte "hermenéutico", permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción [...]. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar *et al.* 2006, p.3).

Esse caminhar pelas estradas, módulos e corredores da UEFS, fez-me encontrar a metodologia para dar sentido a esta pesquisa. Todavia, esclareço que não foi tarefa fácil, afinal, lidar com a experiência vivida é compreender como elas foram vividas. Melhor dizendo, foi trazer fortemente à luz das narrativas das colaboradoras como constituinte das suas histórias de vida-formação, uma vez que, no campo da pesquisa biográfica-narrativa, nesta pesquisa, a investigação começou com a recolha de histórias, numa situação de diálogos, como o objetivo de entender a narração da vida-formação-profissão das colaboradoras, uma vez que a abordagem qualitativa dentro do movimento biográfico-narrativo adquiriu identidade própria.

1.1 HERMENÊUTICA DA/NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: O PORQUÊ DA PROPOSTA DA LEITURA COMPREENSIVA

Cada pessoa tem sua narrativa própria, pois a narrativa é testemunho do vivido/sentido pelo narrador. (Souza, 2023)

Dessa forma, quando penso o movimento reflexivo, tomo a interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur (1989, 1996, 2010), tendo como centralidade estudos e pesquisas na área de educação, uma vez que a pesquisa em questão exige uma reflexão diante do método de interpretação nas obras do autor, ou seja, elaboro e produzo pesquisas no campo da educação à luz do autor. No mesmo caminho da discussão de Ricoeur (2010), Taylor (1998) também

reivindicou a narrativa na constituição da identidade no campo do desenvolvimento moral e da educação.

Vale ressaltar que a narrativa em Paul Ricoeur (2010) é um ponto de encontro ou intersecção entre diversas áreas e que atravessa vários estudos. Trata-se, nesse sentido, de um ponto transversal em qualquer campo de estudo, pois a narrativa revela um mundo singular, uma história com autonomia própria, com abertura para um mundo possível em relação ao seu autor, cuja mensagem pode se dirigir a qualquer leitor.

Como fazer leitura compreensiva das narrativas das colaboradoras desta pesquisa, sem antes entender que a vida pode ser entendida como uma narrativa? Como discutir nesta pesquisa temporalidades sem antes entender que os projetos de vidas das colaboradoras foram uma estratégia de constituição da identidade delas?

Diante do que foi vivido com as colaboradoras da pesquisa, percebo que a compreensão hermenêutica revelou que as narrativas não podiam ser compreendidas somente no plano psicológico, valorizando apenas a vida pessoal das colaboradoras, mas, principalmente, compreendidas à luz das experiências pedagógicas que elas produziam no cotidiano escolar, revelando uma dimensão de ações da vida social, política e, principalmente, profissional. Por isso, Ricoeur (1989) deixava claro que a narrativa tem a função de descrever, criar realidades e revelar.

Para o hermeneuta, é o texto que possui um múltiplo sentido; (...). Ora, este problema do múltiplo sentido não é já hoje só o problema da exegese, no sentido bíblico ou inclusivamente profano da palavra; é em si mesmo um problema interdisciplinar que eu quero em primeiro lugar considerar num único nível estratégico, num plano homogêneo, o do texto. (...) Na hermenêutica não há clausura do universo dos signos (Ricoeur, 1969, p. 66-67).

Por isso, reforço que escolhi a interpretação⁹ hermenêutica para esta pesquisa, à luz de Ricoeur (1989), pois ele, nos seus textos, chama a atenção do pesquisador que a interpretação hermenêutica requer uma atitude reflexiva para que haja, na esfera da educação, que é o caso desta pesquisa, discussões relevantes e possibilidades de produção de conhecimento ou elaboração de obras no âmbito da educação.

Desse modo, a função da hermenêutica é colocar em evidência o problema da interpretação, através da reflexão da própria interpretação, melhor dizendo, sob a via da hermenêutica, considero, nesta pesquisa, que o processo da minha interpretação diante das

⁹ Fica claro que, em 1989, no início dos estudos de narrativas, o foco estava na interpretação, numa leitura de um sobre o outro. Mas, na contemporaneidade, essa ideia abriu espaço para a compreensão, para uma leitura compreensiva-interpretativa.

narrativas que foram coletadas na Entrevista Narrativa, terá a função de preservar a “amplitude, a diversidade e a irredutibilidade dos usos da linguagem” (Ricoeur, 1989, p. 24).

Quando eu comecei a compreender, nesta pesquisa, que as relações que eu estabelecia comigo dialogavam com as vivências e desafios das colaboradoras, entendi que a compreensão é fazer pensar o funcionamento da consciência reflexiva, aquilo que a hermenêutica reforça ao dizer que: refletir é reajustar a “coisa” para pensarmos além de uma reflexão ingênua ou com suposição neutra da realidade.

A construção dessa consciência para a escrita desta pesquisa foi fruto do vivido/sentido/experimentado, pois evocar o passado para pensar o presente é, também, considerar a noção de tempo. Logo, tive que considerar o tempo reflexivo, sendo o tempo do sujeito, ou seja, o meu e o das colaboradoras; e o tempo cosmológico, que o é o tempo do mundo (Ricoeur, 1989). Nesse interim, fica claro que:

Não há como separar a experiência em si do sujeito que a vive. Nessa direção, entendemos a noção de experiência como abertura ao vivido, ao saber-com, à produção da diferença, da heterogeneidade e da ruptura com as racionalidades técnicas e colonizadoras do sistema educacional que seleciona e hierarquiza os saberes escolares (Rios, 2020a, p. 17).

Nesse caso, a narrativa de quem habitou uma formação para professores em serviço e que, por um tempo, ficou se perguntando se aquele era o melhor caminho, visto que, na minha trajetória, antes da formação na/pela UEFS, eu percebia que havia resistência em várias escolas por pais/responsáveis e equipe gestora, sobretudo, nas particulares, com docência masculina, principalmente da Educação Infantil. Durante as aulas na UEFS, minhas colegas sempre perguntavam: “Eduardo, como é tu dando aula para criança”? “É esse caminho que tu quer seguir”?

À época, eu precisava fazer escolhas – mesmo sabendo que vivia/vivo todos os dias experiências novas, travessias de riscos, (in)certezas e transgressões na minha vida-formação-profissão – pois me tornar um profissional frustrado não seria algo bom, principalmente, por estar na área de educação, habitando vários espaços.

Cito educação, mas, em qualquer área de formação, o profissional frustrado tende a fazer um péssimo trabalho. Assim, tomo essa adaptação do trecho do livro *Alice no País das Maravilhas*, citado no início deste capítulo, para apresentar a minha dúvida, também, quanto a qual caminho seguir na escolha do dispositivo para esta pesquisa, pois tive que escolher outros, afinal, o primeiro teria muitos desafios e, talvez, não chegasse a tempo ao meu destino. Aliás, não chegaria!

E como diziam nos corredores e nas formações da UEFS: caminhar é fácil, difícil é saber o caminho. Aproveito essa lembrança, para colocar uma frase que a minha orientadora, na graduação, falava comigo sempre, sobre o ato de pesquisar: “saber o que é pesquisa é fácil, difícil é pesquisar”.

Quando eu ouvia as minhas colegas, durante as aulas, eu sabia que a minha volta para casa seria complicada, nada de cochilo, apenas questionamentos e vários papos comigo mesmo (conversando sozinho): o caminho que escolhi para minha vida profissional foi o melhor? O caminho traçado nesta formação será o melhor para os cursistas? Percebo que, desde a graduação, eu trago questionamentos sobre qual caminho seguir.

Nessas travessias metodológicas, caminhei, percebendo que as escolhas da metodologia e dos dispositivos devem ser feitas de forma cuidadosa, pois o ato de narrar, além de importante para a construção do conhecimento da humanidade, tornou-se muito utilizado nas pesquisas em educação – aproveito para citar as vastas pesquisas nessa área, da professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e do professor Fabrício Oliveira da Silva – colocando as pesquisas com narrativas no topo do cenário baiano.

Para além das pesquisas em educação, percebo que todo o processo de pesquisa com narrativas é educativo e libertador, que cabe, em qualquer campo da ciência, pois todo ser humano pode falar sobre o vivido ou experienciado na interação com outras pessoas. Nesse movimento da pesquisa, os métodos e os dispositivos metodológicos para produção dos dados ganham sentido nas formas de pesquisar.

Confesso que eu não conhecia esse método com tanta precisão como eu conheço hoje em dia, tanto é que, na graduação, eu levei narrativas na minha pesquisa monográfica, mas o método escolhido à época não dialogava com o dispositivo. Caminhos! Aprendizados! Escolhas! Tudo isso faz parte do processo formativo.

Ressalto, neste momento, que pensar na adoção da metodologia para a realização desta pesquisa, implicou pensar nos procedimentos e nas estratégias que orientaram o caminho que eu percorri, pelos “espaços de aprendizagens¹⁰”. Nesse sentido, e com base nas minhas vivências, também na graduação, percebo que a metodologia constituiu um elemento muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, segundo Minayo (1994, p.16), a metodologia deve dispor de um dispositivo “claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para os desafios da prática”. Esclareço que o caminho foi escolhido, mas o apresentarei, nas minhas narrativas, com mais calma e no decorrer da prosa!

¹⁰ Esclareço que *espaços de aprendizagem* nesta pesquisa fazem alusão aos espaços de formação que existem na Universidade Estadual de Feira de Santana. Espaços que possibilitam a troca de informação e de ideias.

1.2 ANDANÇAS E PROSAS ENTRE O MÓDULO IV E O MÓDULO VII – O APRENDIZADO QUE SE CONSTRÓI

Precisamos de novas pesquisas com dispositivos até então inacessíveis, devemos abrir as dobradiças entre a teoria da ação e da ética para as reflexões que utilizem a experiência profissional (Geertz, 1994).

A metodologia que propus nesta pesquisa não ficou isenta de perigo e limitações, pois este querer saber/expor sobre a vida-formação-profissão tornou-se para mim um alerta em relação à Pesquisa Narrativa, melhor dizendo, um alerta ético neste entrecruzamento de narrativas. Por conta de algumas questões, compreendo que essa metodologia que, cuidadosamente, demandou um dispositivo claro e coerente durante a sua utilização, possibilitando-me entender a dimensão ética das pesquisas com narrativas em educação. Vale ressaltar que autores, como Bárcena; Mèlich (2000); Dubar; Tripier (1998) têm defendido a educação como um acontecimento/movimento ético, percebi isso quando iniciei o bate-papo no nosso primeiro encontro inspirado no Ateliê Reflexivo, no qual narrarei mais à frente e durante a realização das entrevistas narrativas.

Várias foram às decisões éticas que eu tive que tomar, quando comecei a acessar as informações narradas pelas colaboradoras, principalmente permitir que a subjetividade fluísse em meio às histórias compartilhadas. Portanto, eis uma das especificidades que muda nos princípios éticos na Pesquisa Narrativa: construção mútua de uma história e a singularidade do seu caso particular.

Dessa forma, as narrativas que apresento me fizeram tomar decisões quanto à documentação de uma vida, um acontecimento social, tornando as experiências pedagógicas das professoras em um material que explica as situações vivenciadas por elas na atualidade. Essas situações são, na verdade, reflexos de uma formação em serviço. Por isso, “não seria exagero dizer que a luta diária de uma vida própria se tornou a experiência a coletiva [...] viver a própria vida pode significar uma biografia eletiva e reflexiva” (Beck; Beck-Gernsheiml, 2003, p. 73).

Diante dessas perspectivas éticas apresentadas, evoco as experiências do ser professor; confronto em mim um movimento reflexivo; penso na escolha metodológica; mas também, não deixo de lado que preciso compreender que as pesquisas com seres humanos devem ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, pois em se tratando do dispositivo que será utilizado, preciso colocar em pauta os aspectos éticos. Além disso, levo em consideração “a

relação entre o dever de confidencialidade-segredo-sigilo e o dever de livre acesso-publicização-demonstração dos procedimentos e das fontes, no universo da ética em pesquisa” (Carvalho, 2019, p. 67).

Una vez hemos accedido a las personas, conviene dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir, y establecer una especie de “contrato narrativo”: cómo se va a garantizar el anonimato (empleo de códigos numéricos, nombre ficticio o pseudónimo), el uso de los registros sólo a fines de la investigación, o que la función del entrevistador es recoger esa experiencia de vida, en ningún caso evaluar (Bolívar, 2015, p. 7).

Vale ressaltar que, em se tratando de pesquisas atreladas às experiências pedagógicas de professores em serviço, principalmente da Educação Básica, o campo da memória precisa ser trabalhado, visto que, minhas memórias não são isentas de afetos, dores, sabores e mágoas de quem vive em/na formação. Nesse sentido, penso na memória, mas entendo que “o ato de escrever sobre uma experiência leva muito mais tempo e é muito mais intenso do que a própria experiência que você deixou somente com o que você escreveu” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 191).

Ao longo da minha vida formativa e, principalmente, pela escolha da Pesquisa Narrativa, enquanto método para a pesquisa do Mestrado em Educação, percebo que o conhecimento sobre ética se torna importante e necessário, pois, na Pesquisa Narrativa, assuntos éticos serão narrados ao longo do processo.

Todavia, enquanto idealizador da pesquisa, tendo como *lócus* a Licenciatura em Pedagogia com Habilitação da Educação Infantil e nas Séries Iniciais, segurei todos os princípios éticos pertinentes ao trabalho com narrativas, visto que, ela está vinculada a uma pesquisa maior, que pertence ao Núcleo de Estudos Pesquisas em Pedagogia Universitária – NEPPU, grupo de pesquisa, ligado ao Departamento de Educação, credenciado e certificado, legalmente, pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

Adoto esse cuidado com as questões éticas, pois o CEP/UEFS está cadastrado no Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisas, envolvendo seres humanos¹¹ (SISNEP), tornando-se obrigatório o cadastro dos pesquisadores responsáveis pelos projetos de pesquisa. Nesse caso, a pesquisa do NEPPU.

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que

¹¹ Neste sentido, a Resolução 466/12, II.14, considera-se como Pesquisa com Seres Humanos, pesquisas que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos.

envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos (Hermann, 2019, p. 22).

Percebi que, através das narrativas das colaboradoras, eu pude obter informações que caracterizam as experiências formativas e as suas práticas pedagógicas, oriundas do cotidiano escolar. Segundo Silva; Oliveira (2018, p. 311), o dispositivo “entrevista narrativa favorece ao sujeito a ordenação e a sucessão de suas experiências, buscando explicar os acontecimentos que marcam suas experiências (...)”. Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2007, p. 9), afirma que “por isso será pertinente a problematização metodológica, que se inicia pela reflexão sobre as formas de ouvir, registrar e interpretar as narrativas”.

Ao atravessar essa formação – Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais – vários conceitos no campo da educação foram essenciais para que eu pudesse desenvolver minhas práticas na sala de aula, bem como para trocar experiências com as colegas de turma. Logo, o que foi vivido e experienciado será contado nesta pesquisa, através das minhas narrativas, como um testemunho das minhas vivências e das colaboradoras.

Estudiosos como Connelly e Clandinin (1995) defendem a potencialidade das narrativas como um modo dos professores narrarem suas experiências e produzirem significados, pois, ao narrarem, tornam-se autores, narradores e protagonistas principais de um tempo e lugar, uma vez que, na investigação narrativa, os fenômenos são chamados de “histórias” e a investigação de “narrativas”, ou seja, “a narrativa nomeia a qualidade estruturada da experiência a ser estudada e nomeia os padrões de investigação para seu estudo”. (Connelly e Clandinin, 1995, p. 2).

Nesse sentido, compreendo, nas escritas de Gatti (2019), que, além do pesquisador precisar ter conhecimentos metodológicos claros durante as escolhas de processos de produção de dados com o problema e o tema escolhido, afim de validar os achados, para a análise de dados durante as interpretações, faz-se necessário que ele compreenda os princípios éticos que envolvem a relação estabelecida entre si e os colaboradores da pesquisa nas suas peculiaridades. Por isso, busquei compreender como as experiências formativas de egressas desse Programa de Formação dialogam com suas práticas pedagógicas, no cotidiano escolar da Educação Básica, uma vez que, as experiências, segundo Bondía (2015, p.19) “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca”.

Percebo que, para a adoção da metodologia, a minha trajetória de formação e profissão contribuiu para a decisão de tomar como objeto de estudo as narrativas de experiências pedagógicas do cotidiano escolar das egressas do Programa de Formação, que habilitava para

atuarem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Nesse contexto, narrar a minha trajetória me permite compreender como foi o meu modo de existir e agir na formação, pois “[...] existir autenticamente é escolher o que se é, no sentido de escolher as próprias possibilidades de ser”, como afirma (Gorner, 2017, p. 78). Isso porque, o meu envolvimento/movimento na/pela docência, enquanto ser que habita a profissão docente, fazendo e refazendo parte da/na ação formativa e as minhas experiências profissionais são oriundas do cotidiano do chão da escola; cotidiano esse que me prende, intimamente, onde todas as minhas vivências particulares e coletivas emergem no meu dia a dia, através de situações adversas, no campo social, político e, sobretudo, cultural.

Foi por conta dessas questões apresentadas até aqui, que eu me inspirei na Pesquisa Narrativa, pois percebi que esse era o caminho capaz de proporcionar aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa: as narrativas de experiências pedagógicas do cotidiano escolar das egressas do programa de formação que nos habilitava para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como por compreender que a narrativa é um texto temporal.

Quando olho para trás consigo compreender a relação entre passado, presente e futuro, principalmente quando tomo algumas temporalidades, que me fizeram refletir sobre os caminhos dessa formação para professores em serviço, dos quais destaco de 1999¹² a 2012, início e fim do projeto do curso; 1999 a 2012 entrada e saída das primeiras professoras-cursistas neste programa de formação e 2008 a 2012, pois se trata das reflexões que serão construídas nesta pesquisa, à luz das experiências vividas, ou seja, 4 anos que serão refletidos em dois anos de formação da pesquisa do mestrado, considerando as vidas e as vozes que serão ouvidas e transcritas.

Foi a partir disso que me submeti a refletir sobre o tempo e o espaço (a formação na UEFS) que está sendo construída essa narratividade. Assim, pensar a respeito da articulação entre experiência formativa e práticas pedagógicas me convoca e, ao mesmo tempo, me convida a pensar sobre o que sou hoje. Logo, quando evoco essas experiências, desenvolvo, na Pesquisa Narrativa, a possibilidade de rememorar e narrar todas as minhas vivências e o meu percurso

¹² O projeto do curso foi elaborado por um grupo de professores do Departamento de Educação da UEFS, no ano de 1999, com proposta articulada às exigências das políticas educacionais para formação em serviço. Saliento que a proposta de formação em serviço não era recente na UEFS. Segundo o projeto do curso, as primeiras turmas começaram a funcionar em 1999. Conforme conta no projeto, quando o curso foi iniciado, sua carga horária era de 2800 horas para as licenciaturas plenas de formação de professores para o ensino básico, o que viabilizou a conclusão em 3 (três) anos, diferente das duas últimas turmas, que, depois da atualização do projeto, a conclusão acontecia depois de 4 (quatro) anos (Bahia, 2012).

de formação. Com isso, ratifico que as narrativas serão analisadas à luz da teoria-interpretativa de Ricoeur (1996).

1.3 PROFESSORAS-CURSISTAS¹³: FORMAÇÃO E TROCAS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR

Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam (Clandinin; Connelly, 2015, p. 99).

Apresento aqui a possibilidade de pensar a experiência como modo de evocar acontecimentos para rever um momento de meus percursos da docência na Educação Básica e na UEFS. Logo, sou convocado a apresentar a minha experiência como mola propulsora que envolve, não apenas a minha vivência, como também a de várias professoras que trilharam por essa formação. E ratifico: uma formação árdua que, às vezes, parecia que não iria terminar nunca, com alguns momentos exaustivos, dolorosos e desanimadores. Durante a realização da entrevista narrativa, as colaboradoras relataram que o primeiro semestre foi maravilhoso, pois elas estavam ainda vivendo aquela sensação única de estar na universidade, mas, a partir daí, alguns desafios começaram a aparecer, como manifesta a professora Eva, sobre sua travessia pela formação:

“No início foi muito bem, o primeiro semestre, foi maravilhoso, no segundo semestre eu acabei engravidando e esse foi o maior desafio. Minha gravidez foi de risco, logo [...] fazia com que eu perdesse várias aulas, chegasse atrasada, tive minha bebê durante a formação, então também foi difícil, transporte, chegar” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Para além das experiências formativas e das práticas pedagógicas que emergiram na pesquisa, saliento que as narrativas das professoras-cursistas foram importantes para que eu percebesse como as suas práticas pedagógicas estão depois de quase três décadas de implantação desse projeto no DEDU/UEFS, bem como depois de egressas dessa instituição que contribui com a formação de várias pessoas.

Diversas ideias surgiram quando pensei em como recepcionar as colaboradoras desta pesquisa. Imaginei uma roda de conversa debaixo de uma das árvores lá na praça do módulo

¹³ Esclareço que os nomes das colaboradoras, nesta pesquisa, são fictícios, reportando-se a uma das características evidenciadas em suas trajetórias de vida-formação-profissão. Usar os nomes fictícios foi uma opção para preservar as identidades pessoais e garantir que se cumpra a exigência do Comitê de Ética em Pesquisa, que aprovou o projeto do qual o presente estudo se originou.

III, ouvindo o cantar dos pássaros e das cigarras, sentindo e revivendo os momentos experienciados na UEFS. Também pensei em ouvi-las, apreciando o pôr do sol na praça do módulo VII, pois, para mim, a viração do dia representa mais um dia de vida que nos foi concedido pelos deuses para trilhar por esse mundo, mas, como isso, talvez, fosse complicado, tomei outros meios para esse diálogo inicial acontecer.

Durante a pesquisa, eu entrei em contato com o Colegiado de Pedagogia¹⁴ da UEFS para coletar informações referentes aos arquivos do Colegiado de Pedagogia Séries Iniciais, mas fui informado pela secretária que este colegiado deixou de existir em 2013. Com a extinção, os documentos tornaram-se arquivo morto¹⁵ e foram enviados para outro setor. Mandeí um e-mail para a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, solicitando o projeto de atualização do curso, mas fui informado que esse documento se encontrava nos arquivos do departamento e me avisaram que, no próprio site da instituição, havia um *link* que dava acesso a todas as resoluções e portarias referentes ao curso e aos editais, com nomes das colaboradoras aprovadas/egressas nas/das seleções. Encontrei o documento do curso e comecei a fazer os convites às estudantes, para que elas pudessem ser colaboradoras da pesquisa.

As colaboradoras foram convidadas a participarem da pesquisa, através de uma carta convite¹⁶. Essa carta convite foi encaminhada de duas formas: algumas colaboradoras receberam essa carta pelo e-mail e outras receberam pelas redes sociais (Facebook¹⁷ e/ou Instagram¹⁸). Como as colaboradoras da pesquisa foram egressas da mesma turma que eu, esclareço que eu tenho os e-mails de algumas, bem como as tenho nas minhas redes sociais. Aquelas que eu não tinha o e-mail e/ou rede social, eu solicitei essas informações das próprias colegas da turma. Além de informar sobre a pesquisa na carta, eu coloquei o meu contato, para que elas pudessem retornar a aceitação via e-mail e/ou ligando para mim. Foram 21 (vinte e um) convites enviados, 15 (quinze) colaboradoras aceitaram, mas, por conta da quantidade de

¹⁴ O colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana está localizado no Módulo IV. O colegiado faz parte do Departamento de Educação – DEDU. Durante o funcionamento da Licenciatura para formação de professores em serviço, o DEDU manteve os dois colegiados: o Colegiado de Pedagogia e o Colegiado de Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais. Quando iniciei a pesquisa, quem coordenava o colegiado era a professora Irlana Jane Menas da Silva, mas, atualmente, quem coordena é a professora Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, ambas professoras efetivas do Departamento de Educação.

¹⁵ A terminologia “arquivo morto” refere-se a documentos importantes ou não que não estão sendo utilizados, mas que precisam ser guardados.

¹⁶ A carta convite encontra-se nos apêndices.

¹⁷ No Brasil, o Facebook é uma rede social muito utilizada por meio de perfis profissionais e pessoais por várias pessoas. Através dessa rede social podemos enviar imagens, fotos, etc.

¹⁸ No Brasil, o Instagram tornou-se uma rede social muito utilizada por perfis profissionais e pessoais. Além do entretenimento, várias pessoas a utilizam para o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração diretamente do aplicativo de celular ou no computador.

aceitação, tomei como critério de exclusão as respostas de aceitação que chegaram por último ao meu e-mail e/ou contato telefônico.

Foi doloroso tomar esse critério de exclusão, pois eu sei que algumas colaboradoras responderam por último porque suas demandas de trabalho as deixavam acarretadas, sei que não foi má vontade e/ou descompromisso com a pesquisa/pesquisador/amigo/colega, pois as sobrecargas de trabalho profissional/familiar as impossibilitaram, tanto é que, depois, algumas das que não responderam me ligaram para falar que estavam sem tempo para participar da pesquisa.

Restaram apenas 8 (oito) colaboradoras, mas, no decorrer da pesquisa, duas desistiram, desistência essa que veio acompanhada de lindas e educadas desculpas, por conta da vida laboral e dos afazeres, que estão para além do trabalho com a sala de aula.

Assim que elas aceitaram participar da pesquisa, eu marquei um encontro virtual pelo *google meet*, inspirado no Ateliê Reflexivo, Silva (2017), para apresentar, nesta pesquisa, o perfil de cada colaboradora, trazendo reflexões entrecruzadas com as minhas, visto que vivemos momentos singulares na universidade durante a nossa formação. De um modo geral, o encontro inspirado no Ateliê teve como objetivo reviver as experiências, numa troca dialógica, em que a experiência de uma é compreendida e refletida pela outra, como relatou umas das colaboradoras durante o Ateliê: “hoje eu estou sentindo a mesma emoção quando estava na sala de aula na UEFS, tudo foi tão rápido, nem parece que já são quase 12 anos que saímos de lá” (Professora Coralina, Ateliê reflexivo, 2023).

No que tange a este momento relacionado ao Ateliê, tomo Silva (2017), pois o Ateliê Reflexivo traria a possibilidade de favorecer as colaboradoras desta pesquisa um retorno no tempo, no qual elas pudessem trazer à tona as experiências vivenciadas na formação. Além disso, “perceber como os sujeitos se portam diante da sua própria experiência, bem como diante das experiências dos outros” (Silva, 2019, p.60), como relatou a colaboradora Ruth, na noite que realizamos o ateliê reflexivo, ao se lembrar das nossas aulas na UEFS como “momentos importantes e inesquecíveis para trocas de conhecimentos”.

Como salienta Silva (2017), o ateliê proposto não serviu apenas para que as experiências fossem narradas, mas para problematizar a imagem que eu propunha durante o nosso bate-papo, quando elas faziam suas reflexões diante das suas vivências, que reverberaram durante a realização da Entrevista Narrativa. Para além disso, o Ateliê foi importante para nos conhecermos um pouco mais, falarmos sobre a pesquisa, bem como fazer a leitura do Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹⁹). Talvez possa soar estranho eu falar que o Ateliê foi importante para nos conhecer um pouco mais, tendo em vista que trilhei a minha formação lado a lado com essas colaboradoras, mas as narrativas delas revelaram que, às vezes, precisamos sair e desconstruir esse lugar da perfeição, da professora nota 10, desse lugar da ingenuidade.

Saliento que, depois do encontro inspirado no Ateliê Reflexivo, criamos um grupo no *WhatsApp* para mantermos contato e agendarmos o nosso bate-papo, que se tornou o nosso dispositivo de pesquisa: a Entrevista Narrativa. Como aponta Vieira (2022, p. 46), “quando narro aos outros sobre as minhas próprias experiências de forma reflexiva, estou aprendendo e ensinando”.

E, além disso, inspiro-me na pesquisa de Mota (2021), pois, para compreender as minhas trajetórias nesta pesquisa, foi necessário pensar os movimentos de *acontecências* da pesquisa narrativa, evidenciando outras formas que não sejam as canônicas de pesquisar. Destaco ainda que a pesquisa narrativa me fez refletir sobre o significado da minha vida, compreendendo qual foi o meu lugar na formação em serviço, para pensar nas minhas experiências. Logo, ainda à luz de Mota (2021), passo a pensar a pesquisa narrativa como a experiência do vivido, demarcando condições e possibilidades para os meus processos de vida.

1.4 AS MIL E UMA NOITE DA UEFS EM UMA NOITE NO ATELIÊ REFLEXIVO

O encontro inspirado no ateliê reflexivo aconteceu no dia 29/05/2023, segunda-feira, com início por volta das 19:40h, pelo *google meet*. Esse encontro foi gravado e transcrito as narrativas. Das oito colaboradoras que aceitaram participar da pesquisa, apenas seis compareceram, duas avisaram que não daria continuidade à pesquisa, pois algumas demandas de cunho pessoal e/ou profissional as impediam de participar. Entendo este momento como algo que acontece na vida de boa parte das professoras que atuam na Educação Básica, principalmente, nos Anos Iniciais, que é lidar/resolver questões profissionais e pessoais, sobretudo, quando são mulheres casadas e mães de família. Todavia, essa recusa me fez lembrar os relatos de algumas colegas durante a formação. Ser mãe e estudante não é tarefa fácil! E, além disso, percebo que situações como essa se configuram como dados, como o lugar do não julgamento, por conta da ausência.

¹⁹ O TCLE encontra-se nos apêndices.

Para além dessa situação, esclareço que, no dia, eu fiquei tenso, não por ter que apresentar a pesquisa, reviver as experiências, falar dos nossos aprendizados, mas receoso por não tornar o momento cansativo, afinal de contas todas as colaboradoras tinham vida laboral diurna, sendo que, à noite, para muitas delas, ficou para o descanso, como disse Coralina: “Ôh gente, desculpas o atraso, mas hoje eu estava na correria. Além do trabalho tive que fazer uns exames, mas graças a Deus estou bem! Que vida essa nossa, viu!”.

Ademais, o tempo e a ausência da presencialidade poderiam atrapalhar, uma vez que estávamos saindo de um momento posto pela pandemia da Covid-19, onde todos os movimentos formativos e/ou aulas aconteciam por meio de plataformas virtuais. Mas, durante o Ateliê, tudo fluiu muito bem, começamos às 19:40h e terminamos quase às 23h. Lembrando que nas falas iniciais durante o Ateliê, eu disse às colaboradoras que eu não iria estender muito, pois compreendia a rotina diária delas, afinal de contas eu também me coloco neste lugar de quem habita a profissão docente, durante o dia, e a noite utiliza para descansar.

Para além das boas vindas, iniciei o Ateliê com um slide, com várias lâminas falando da minha pesquisa, mas a primeira lâmina do slide trazia uma imagem²⁰ com algumas situações vividas/experienciadas na Universidade Estadual de Feira de Santana. A partir dessa imagem, eu pedi que todas colaboradoras observassem/refletissem e, em seguida, socializassem um pouco sobre o que vinha à mente delas, diante das experiências vividas, sentidas e narradas na UEFS, ao longo da formação.

Nessa noite, as narrativas me atravessavam, quando elas falavam sobre as amigas construídas na formação, os desafios vivenciados para dar continuidade a ela e como tudo isso foi rápido, principalmente, quando Professora Clarice (Ateliê Reflexivo, 2023), relatou que “ao entrarmos na UEFS, parecia que tudo seria uma eternidade, mas depois percebemos que tudo passou, que ficou apenas as lembranças e os aprendizados”.

A partir desse Ateliê realizado no *google meet*²¹, agendei outros momentos presenciais, nos quais realizamos a entrevista narrativa, que foi gravada pelo celular. Todos esses áudios foram transcritos e encaminhados para as colaboradoras, para que elas percebessem que havia apenas o que foi dito no momento da entrevista. Além dessas transcrições, cada colaboradora recebeu uma cópia da dissertação antes da defesa, para que elas analisassem, novamente, as transcrições, agora à luz da análise compreensiva-interpretativa de Ricoeur (1996).

²⁰ A imagem utilizada no encontro inspirado no Ateliê Reflexivo encontra-se nos apêndices. Apêndice – I.

²¹ O *google meet* é um aplicativo utilizado para realização de videoconferências, permitindo a realização de reuniões à distância, superando as barreiras geográficas. Ressalto que o aplicativo foi muito utilizado pelos professores, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior, durante o ensino remoto emergencial – ERE.

1.5 PENSANDO NOS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS COLABORADORAS – ENTRE PORTAS E GENTILEZAS

Início este tópico parafraseando Marisa Monte, cantora e compositora brasileira, com a letra de duas canções cantadas por ela, respectivamente, Gentileza e Portas. A primeira música me fez pensar sobre o quão gentil é uma professora, que, mesmo apressada pelos fazeres da escola, dispunha-se a participar da pesquisa, pois ela entende que o mundo é uma escola e, muitas vezes, percebe que a sabedoria é, de fato, mais inteligente do que o livro. E a segunda, pois compreendo que, na pesquisa/formação, há várias portas nos mostrando que vivemos em mundo diverso de conhecimentos que, muitas vezes, transcendem os muros da universidade. Afinal, qual a melhor porta? Qual a porta certa? Qual a melhor?

Pensando neste contexto musical, tomo alguns critérios de forma cuidadosa, para a escolha das colaboradoras que compartilharam nas prosas, através do dispositivo da Entrevista Narrativa, suas vivências na/da formação, suas portas na escola da vida e seus fazeres, que foram aprendidos com a escola da vida. São esses:

- Ser egressa do Programa de Formação Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais;

- Ter cursado esse programa de formação, entre os anos de 2008 a 2012.

Desvelando a respeito do movimento de pensar, agir e sentir o caminho metodológico, compreendi a Pesquisa Narrativa como uma proposta relacional e escolhi o método que será apresentado a seguir, por conta da minha vivência na formação. Logo, ancoo essa escolha a partir do pensamento de Ricoeur (2005), para discutir sobre o papel das narrativas, trazendo à tona reflexões de professoras que serão as colaboradoras durante as entrevistas narrativas e ao longo do Ateliê. Nesse contexto, busco considerar o movimento narrativo que se constitui a partir dos processos formativos, durante os 14 anos de existência do curso.

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participante, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus* [...] concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51).

Desse modo, considero o movimento narrativo, que se constituiu a partir dos processos de vivências e experiências nas estradas e nos corredores da universidade, evidenciando como se deram a trajetória formativa e as práticas pedagógicas, no contexto de quem passou por essa

formação. Neste sentido, abordo as nuances para expor, de forma mais coesa, ao longo desta pesquisa, o dispositivo utilizado, detalhando o porquê da escolha, bem como a Pesquisa Narrativa, enquanto método para o que pretendo narrar.

1.5.1 Entrecruzando narrativas de si

Precisamos da voz dos sujeitos do cotidiano para compreendermos os fenômenos sociais, uma voz que foi perdida, por isso que o movimento biográfico-narrativo tornou-se cada vez mais sedutor (Bolívar, 2010 [tradução minha]).

A vida desta pesquisa ganhou mais forma, quando encontrei vocês²². Vocês que narraram, sentiram, lembraram e me ajudaram a dá vida a ela, no desabrochar da Entrevista Narrativa, dando sentidos aos modos de ser-pedagoga ou ser-pedagogo, oriundos/as de formação em serviço. Penso dessa forma, pois acredito que as pessoas – em especial os professores – ao narrarem, partilham suas vidas-formação, através de histórias do seu passado, as histórias do seu presente e vislumbram um futuro com base nas suas experiências de vida.

Para pensar no desabrochar, tomei Goodson (2004), pois ele reforça que o pesquisador narrativo não pode limitar-se apenas a coletar vozes. Sendo assim, eu tive que desempenhar um papel ativo e observador durante o bate papo, percebendo questões relacionadas à construção do social, pois as histórias narradas por vocês e ouvidas por mim foram singulares, diversas, seletivas e específicas, localizadas no espaço e no tempo.

Durante o bate-papo com vocês, eu percebi que todos nós, mesmo vivendo a mesma formação, nossas histórias de vidas eram/são e serão diferentes, como também os nossos percursos de formação e profissão foram diferentes, condicionados a fatores que se cruzam com outras formas de ser/estar professor na Educação Básica, ou não, exigindo de nós um esforço para sermos quem somos: profissionais egressos de uma formação em serviço.

Dessa forma, “ao narrar a singularidade de uma vida, refletem também a comunidade social da qual fazem parte – Tradução minha” (Bolívar, 2015, p. 7). É por isso que o fio condutor das minhas narrativas sobre história de vida-formação estabelece as relações necessárias, entrecruzadas com a de vocês, de uma forma narrativa.

²² Neste subtópico, utilizei o pronome de tratamento “você(s)” para me remeter às minhas interlocutoras, ou seja, as professoras colaboradoras desta pesquisa.

Com vocês eu percebi que o entrecruzamento das narrativas me permitiu compreender as dimensões afetivas e profissionais vivenciadas na formação/profissão, quando eu transcrevia as narrativas, percebendo o poder da subjetividade enquanto condição necessária para o diálogo comigo mesmo e, também, como ouvinte. Por isso, narrar as próprias experiências é condição necessária do conhecimento social. “O estudo da experiência como uma história é uma das formas mais relevantes de pensar a experiência – Tradução minha”. (Bolívar, 2015, p. 3). Nesse sentido, apresento abaixo as colaboradoras da pesquisa, que deram sentido a ela, através das suas trajetórias de formação-profissão, que são narradas a partir das experiências. Assim, como diz Bruner (1988, p.27), “o objeto das narrativas são as vicissitudes das intenções humanas”.

Professora Ruth:

“Eu cheguei na APAE uma menina; uma menina de 17 anos, cheia de anseios, cheia de sonhos e [...] aos poucos eu me deparei com pessoas em vulnerabilidade social, desassistidas, marginalizadas. Antes o nome não era APAE, era Pastoral da Educação, era uma pastoral da Igreja Católica e aos poucos com a demanda e a necessidade se tornou uma instituição. Eu era voluntária, trabalhava no turno da tarde, mas a demanda de aluno só aumentava, logo sentimos a necessidade de transformar, legalmente falando, numa instituição, então formou-se a APAE” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

Essa citação inicial é para informar que todos os movimentos de Ruth, desde a graduação giram em torno da educação inclusiva. Atualmente, Ruth é coordenadora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de um município e Coordenadora da Educação Básica, nos Anos Iniciais, em outro, sendo que ambos os municípios estão localizados no estado da Bahia. Com experiência na área da educação há mais de 15 anos, ela relatou que, quando iniciou a graduação no curso de formação para professores em serviço, assumia carga horária de 40 horas na APAE, mas, como foi citado acima, hoje em dia permanece com as 40 horas, mas divide sua carga horária nos dois municípios.

Professora Ruth fez duas especializações, uma em Educação Especial e Inclusiva e a outra em Gestão e Coordenação Escolar, além de vários cursos, capacitações, seminários, congressos e formações, com destaque na área de educação inclusiva. Para ela não foi fácil lidar com essas experiências formativas, pois enfrentou vários desafios. “Precisava trabalhar o dia inteiro, imagine aí o cansaço, e depois ir para a Universidade à noite, lidamos com sol, com chuva, com estrada, com acidentes, com buracos na pista, então foram muitos desafios superados” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

Para a colaboradora a organização do tempo foi/é um fator que deve ser levado em conta para as pessoas que fazem curso de formação em serviço. Para tanto, ela citou o Plano Nacional

de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como exemplo, esclarecendo que a falta de organização pode atrapalhar e limitar o estudante na busca de conhecimentos. Assim, ao estudar para os seminários e as demais avaliações que eram propostas pelos professores, salienta:

“Então eu acho que a questão do tempo mesmo acabou dificultando mais, porque a gente trabalha do dia inteiro, às vezes o final de semana estudava também, além de estudar no turno da noite, que a gente já chegava em uma exaustão física e emocional grande, às vezes tínhamos aulas também dia de sábado e isso acabava assim acarretando a nossa rotina e, consequentemente, a gente não conseguia ter uma qualidade melhor nas nossas escolhas” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

Professora Eva:

Emocionada, com semblante de felicidade e dando gargalhadas.

Essas foram as emoções durante o bate-papo, acho que o bate-papo mais leve, na verdade, pois desde a graduação que Professora Eva era assim: alegre e cheia de vida! Segundo a colaboradora, ela não acreditou quando viu o seu nome no resultado final para ingresso no curso de Pedagogia Educação Infantil Séries Iniciais. “Eu não acreditei, verifiquei o meu nome várias vezes, eu estava entrando na UEFS, uma instituição consagrada [...]. Eu acho que é o sonho de muitas pessoas” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023). Na verdade, estar na UEFS, adentrar uma universidade pública ainda é um sonho.

Atualmente, com idade entre 30 a 40 anos, Professora Eva atua na Educação Básica, especificamente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais há mais de 15 anos. Durante a sua trajetória na formação, ela tinha a vida laboral de 20 horas, atuando em turmas do 1º ano, mas, atualmente, Professora Eva trabalha 40 horas, sendo que 20 horas ela assume uma turma de Educação Infantil e as outras 20 horas ela atua como coordenadora pedagógica numa escola pública dos Anos Iniciais. Segundo ela narra, “tornei-me especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica, pois percebi que precisava dar continuidade aos meus estudos” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

“Eu sou uma professora que sinto a necessidade de sempre está estudando, eu acredito que a UEFS me deu uma bagagem boa, porque ela soube fazer com que eu atrelasse a teoria e colocasse em prática, porém eu vejo que ainda eu sinto a necessidade de buscar mais [...] questões sobre o meu dia a dia” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Para além das gargalhadas durante a entrevista, o semblante e a entonação da voz de Eva mudaram, quando ela relatou sobre os desafios sofridos durante a sua formação, desafios

esses que foram colocados por várias colaboradoras, mas cada uma dentro de um contexto diferente que narrarei no decorrer da prosa.

“No início foi muito bem, o primeiro semestre foi maravilhoso, no segundo semestre eu acabei engravidando e esse foi o maior desafio. Minha gravidez foi de risco, logo [...] fazia com que eu perdesse várias aulas, chegasse atrasada, tive minha bebê durante a formação, então também foi difícil, transporte, chegar” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Durante as suas falas ficou claro que alguns/algumas docentes que atuaram em nossa formação não se solidarizavam com a situação vivida por ela e por outros alunos. Dessa forma, o que Professora Eva trouxe abaixo representa a relação professor e estudante na universidade, sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. De certa maneira, diante das experiências vividas por Professora Eva na formação, “a relação professor e estudante na universidade tem sido debate que se presentifica nos estudos em que a ideia seja compreender como a relação entre quem ensina a quem aprende na universidade gera condições efetivas de aprendizagem”, como salientam (Ribeiro; Silva, 2022, p.11).

“Teve uma certa vez que uma professora não gostou quando eu levei a minha filha para aula e a professora tratou muito mal, não teve nenhum pinga de empatia, aquilo ali me magoou pensei em desistir, e nesse percurso eu adoeci também, que eu precisei me ausentar da Universidade quando eu precisei pedir atividades domiciliares alguns professores também acharam que não, que não era importante [...]” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Mesmo com todos os desafios apontados por Professora Eva, ela conseguiu concluir o curso, o que, para ela, seria algo quase impossível. Emocionada, ela relata: “no momento que eu me formei, que eu peguei assim meu certificado, acho que foi a parte mais feliz” (Professora Eva, 2023). Para ela, essa formação também foi importante, pois queria ser professora e atuar apenas com o curso de magistério não era o suficiente. Havia no semblante de Professora Eva o desejo e a necessidade de melhorar a prática com o conhecimento teórico da universidade, aquilo que eu venho defendendo nesta pesquisa: a universidade potencializou o que levamos.

Professora Coralina:

Das colaboradoras desta pesquisa, Professora Coralina foi a única que nunca habitou a profissão docente em escolas públicas dos Anos Iniciais. No entanto, possui mais de 20 anos habitando a Educação Básica numa escola particular. Durante a entrevista, deixou claro que ao longo da sua formação, bem como atualmente, ela assume carga horária de 40 horas semanais,

lecionando em turmas do 4º ano. No que se refere à formação, ela está concluindo duas especializações: Especialização em Educação Inclusiva e Especialização em Gestão de Pessoas.

A colaboradora foi aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da UEFS, onde cursou duas disciplinas como aluna especial. Além dessa experiência enquanto aluna especial, Coralina fez parte do Núcleo de Estudos em Pesquisas e Pedagogia Universitária (NEPPU), mas, durante a entrevista, não ficou claro, na sua fala, se fez parte enquanto membro cadastrado via CAPES ou se foi como visitante. Para a colaboradora, o seu maior desafio na formação em serviço foi as 40 horas de docência e, principalmente, os trabalhos extra UEFS, como cita:

“Além dos dias normais, eu utilizava os finais de semana para fazer tudo, tanto as leituras dos textos da UEFS, quanto os trabalhos da escola. Eu trazia várias coisas para fazer em casa, como a gente sabe que a vida de professor também é assim, traz trabalhos para casa e a minha dificuldade maior era **organizar o tempo ou achar tempo** (grifo meu) para dar conta de todas as demandas, tanto da UEFS, quanto da profissional. E, além disso, tinha a Coralina mãe, a Coralina pessoa que tem uma vida secular e tudo isso aí” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

Outras colaboradoras falam sobre o “tempo”, mas abordaram, no decorrer da entrevista, a necessidade de saber geri-lo, que foi o caso de Ruth, quando relatou que “precisamos nos organizar para não perder tempo ou achar que não temos tempo para nada, que isso muitas vezes é desorganização” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

Quando Professora Coralina soube que ela tinha sido aprovada na seleção, ficou muito feliz, embora não tivesse sido a primeira escolha dela, pois aguardava a segunda chamada no processo seletivo para cursar Letras Vernáculas na UEFS, mas resolveu cursar Pedagogia Séries Iniciais. “Eu lembro até hoje da minha alegria. Comecei a chorar [...], foi muita emoção”. (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

Assim como outros estudantes, ela não sabia como era a proposta do curso, sabia que existia e conhecia pessoas que cursaram, mas as travessias e as vivências que a tocariam ela não imaginava como seriam. Durante o bate-papo, Coralina relatou que o magistério contribui bastante com a sua formação, principalmente, no que se refere a práticas de leituras e escrita. Logo, fica claro que a formação em serviço, realizada na UEFS, não foi a sua formação inicial. Além disso, ressalto que Professora Coralina já tinha feito, antes do magistério, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa²³, que, para ela, foi uma das formações mais

²³ Criado em 2001 pelo Ministério da Educação – MEC, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa, era destinado a professores/as formadores/as com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em 27/07/2023.

importantes na carreira docente, pois foi a partir daí que começou a compreender o processo de alfabetização das crianças e dos adultos.

No que se refere a conhecimentos atuais que não foram vistos na universidade, Professora Coralina esclarece a necessidade do uso das tecnologias, mas é preciso saber dosar. Para ela, uma boa discussão na universidade, hoje em dia, seria, talvez, questões relacionadas à inteligência artificial, por exemplo, o chat GPT (um chat de inteligência artificial). “Você criar questões, por exemplo, fazer as perguntas certas. Você pode obter qualquer informação desse chat”. (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023). A proposta de Professora Coralina, quanto ao uso do site GPT, é polêmica, mas necessária aos debates atuais, uma vez que as tecnologias permitem avanços na construção de saberes/fazeres docentes diversos.

Depois de quase 11 anos de egressa de Pedagogia Séries Iniciais, Professora Coralina trouxe uma narrativa que me emocionou e, ao mesmo tempo, me fez pensar sobre o papel e a importância da universidade pública no cenário brasileiro, ao relatar:

“Eu gosto da UEFS, sou fã da UEFS, amo demais aquela casa, voltei depois da graduação, fiquei mais um ano lá, sinto saudades de estar lá, não da correria do dia a dia como eu sempre cito, mas é bom a gente estar em contato com as vivências, com as discussões que eu acho que torna a nossa prática mais plausível. Como eu falei anteriormente, tudo que a gente aprende é válido. Essa vivência me trouxe conhecimentos! Foram válidos” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

Ao contrário da narrativa posta por Professora Eva, a narrativa de Professora Coralina reforça o que estudiosos no campo da pesquisa universitária apresentam em seus estudos, quando sinalizam que a relação professor e estudante interfere no processo de desenvolvimento dos estudantes, pois o modo como eles se relacionam na universidade influencia as relações que eles estabelecem, individualmente ou de forma coletiva. Assim, a narrativa da Professora Coralina deixa claro o que abordam Silva; Trindade (2022, p. 125), ao salientar que

[...] professores devem criar condições relacionais com os estudantes, com o objetivo de que estes possam compreender a dinâmica do trabalho educativo na universidade, sobretudo pela clareza que deve se instaurar nos princípios pedagógicos de que lançam mão, os professores, para desenvolver aprendizagens.

Professora Ana:

“Eu sou uma mulher preta, black e pedagoga. Eu não quero que a humanidade avalie as pessoas ou seu currículo pela sua aparência. Fiz UEFS, participei de vários projetos, seminários, congressos, fui pibidiana, publiquei trabalhos, mas isso não faz de mim

melhor do que ninguém, mas eu sei que isso pesa” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Durante o nosso bate-papo, Professora Ana relatou que chegou à docência motivada pela tia, que era professora, bem como motivada a trilhar pela sua primeira formação inicial, o magistério. Com idade entre 40 e 50 anos, Professora Ana foi uma das cursistas do programa de formação para professores em serviço. À época, ela dividia o tempo de formação com 20 horas de serviço laboral numa escola particular, com turmas da Educação Infantil. Atualmente, ela trabalha 40 horas, sendo 20 horas numa escola pública e 20 horas numa escola particular, atuando em ambas com turmas dos Anos Iniciais. Nascida, criada e residente na cidade de Feira de Santana, Ana é especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Especialista em Psicopedagogia. Vale ressaltar que ela atua numa clínica particular em Feira de Santana, fazendo atendimento educacional especializado às crianças com alguma deficiência, além de ser membro de um projeto social, que ela desenvolve com outras pessoas.

Segundo a colaboradora, cursar Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais na UEFS foi uma realização muito grande, para ela “foi uma das primeiras vitórias na vida” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023). Todavia, atuar fora da sala, ou seja, nos projetos sociais e na clínica permitiu-lhe compreender outros campos aprendidos na formação, principalmente porque são atribuições diferentes do cotidiano da sala de aula, como narra:

“Os dois campos de atuação são complexos, pois na sala de aula a responsabilidade se dá com vários alunos, o emocional, o cognitivo do aluno. O AEE fica voltado muito para sala de recurso, mas o professor lida com vários... Na sala de aula você tem um maior número... Na sala de recursos vai ser uma, duas crianças... Depende daquele grupo como pode ser atendido e na sala de aula você lida com quantidade. São complexidades diferentes, porém são grandes trabalhos” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Para a colaboradora, a universidade, também, mostrou que todas as pessoas que habitam a profissão docente precisam ter responsabilidade, além de estudo e pesquisa. “O que eu conheço hoje ainda é pouco, não conheço nada, tenho esse pensamento para que eu perceba que eu tenho que pesquisar todos os dias, preciso me atualizar, pois só assim terei um retorno social” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Professora Clarice:

“Eu entrei na escola com sete anos, mas na minha sala tinha crianças de 7 anos, crianças de 10 anos, 11 anos, 12 anos [...]. Era uma turma que tinha crianças desde a

alfabetização, porque naquela época não existia educação infantil” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

Alegro-me com as histórias lindas, mas também, reflito com as histórias que nos causam dor, sofrimento e reflexões internas, ao imaginar que a vida de uma pessoa tinha tudo para ter dado errado. Trago essas colocações, depois do bate-papo que eu tive com Professora Clarice, pois, em alguns momentos, suas histórias de vida dialogam com a minha, principalmente, quando ela narra suas vivências na roça, seu berço familiar, a dificuldade de quem, no passado, morava nas comunidades rurais e precisava se deslocar para os grandes centros urbanos para estudar.

Durante o nosso bate-papo, sob o cantar das cigarras e dos pássaros, em uma das cantinas da UEFS, me veio uma sensação de nostalgia, por tudo que eu passei para chegar até aqui, não estou falando agora da experiência formativa, pois me refiro a situações que não cabem no currículo lattes²⁴, mas que foram importantes para eu trilhar na escola da vida. Complemento esse sentimento nostálgico, com a narrativa de Professora Clarice, ao dizer que:

“A minha história de vida é uma história muito difícil, eu fui criada na zona rural com meus avós, minha mãe era alcoólatra, nunca achei incentivo para estudar, meus avós eram analfabetos, eles nunca me ensinaram nenhuma atividade, a fazer minha atividade, eu fazia era sozinha, minha mãe nunca me ajudou nesse sentido, de incentivar mesmo, de sentar ali para fazer uma atividade, então, assim, eu nunca sonhei na minha vida que eu iria fazer uma graduação. Nunca! Com o passar do tempo eu me imaginei sendo professora [...] minha tia foi a minha inspiração, eu fui alfabetizada por ela. Então, para mim, ela foi exemplo que eu tinha de mulher, pessoa e de profissional. Ela era referência onde nós morávamos!” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

Lacrimizei em vários momentos durante as transcrições das narrativas de Professora Clarice, talvez, esse seja o ônus da Pesquisa Narrativa, fazer com que o narrador sofra sem sentir na pele o sofrimento dos colegas, apenas ouvindo e refletindo sobre o potencial de uma professora, que passou por tantas adversidades na vida, pelo potencial de uma professora que habita o chão da sala de aula e que fez da sua vida, quando criança, um motivo para fazer o melhor na sala de aula, à medida em que ela foi se constituindo professora. Por isso, costumo dizer que, dentro de uma narrativa, há sempre outras e outras.

Professora Clarice, querida, seja bem vinda ao texto!

Com idade entre 30 e 40 anos, Professora Clarice atua na área de educação há mais de 20 anos. Segundo a colaboradora, durante a sua experiência formativa, ela tinha uma vida laboral de

²⁴ No Brasil, o Currículo Lattes tornou-se um “cartão de visitas”, principalmente, para estudantes e pesquisadores que desejam registrar sua vida acadêmica. O Currículo Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia.

40 horas, assumindo turmas de Educação Infantil, com alunos do Grupo 2 e alunos do Grupo 5. Não diferente do período que ela estava na formação em serviço, pois ela, atualmente, continua com a mesma carga horária, no entanto, desenvolve seus trabalhos com turmas do Grupo 1 e Grupo 4. Reside em Feira de Santana, mas foi alfabetizada em escolas multisseriadas do campo. Especialista em Alfabetização e Letramento e Especialista em Educação Inclusiva, Professora Clarice tem interesse em levar as suas pesquisas para serem desenvolvidas no mestrado, principalmente pesquisas sobre práticas pedagógicas na/com educação inclusiva.

Diante das suas vivências, ela esclareceu que o professor “tem que estudar, tem que ler bastante, aproveitar as redes sociais e sites que ajudam com situações que nos afetam na sala de aula” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023). Logo, nas suas narrativas iniciais, ficou claro que Professora Clarice tem uma preocupação muito grande com causas relacionadas à educação inclusiva, isso porque ela tem percebido, na escola em que trabalha, e em outras, o quantitativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de outras deficiências.

Com narrativas de práticas desenvolvidas com alunos que precisam de atenção especial, Clarice, narrou o seguinte:

“Eu quero ser lembrada como uma professora que sabia, que ouvia os alunos, que estava atenta aos que eles queriam falar, que estava ali próxima para ouvir mesmo, para ajudar diante das dificuldades deles; das dificuldades de cada um, das dificuldades que afetam o coletivo” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

Por outro lado, ao conversar com a Professora Clarice, percebi que foi, na graduação, que eu comecei a compreender que precisamos sair desse lugar da perfeição, desse lugar onde ninguém pode errar, onde tudo dá certo. Para a colaboradora, o mais importante hoje em dia para quem habita o chão da sala de aula é procurar entender o seu aluno, compreender o social. Dessa forma, paradoxalmente, “temos a mania de generalizar nossos alunos, mas precisamos entender que cada um tem as suas especificidades. Sou uma boa professora, mas não quero generalizações, pois nem sempre ‘foi assim’, já tive práticas que não eram boas” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023). Quando Professora Clarice relata práticas que foram boas, ela se recorda de posturas tradicionais, quando ainda não estava em formação na UEFS.

Nesse sentido, fica claro a importância da Universidade Estadual de Feira de Santana, enquanto espaço que valoriza políticas públicas para a formação em serviço, “todavia a vivência extra universidade, aquilo que chamamos de escola da vida, também, exerce muita importância, agregando saberes e práticas, que, infelizmente não foram vistos, nem aprendidos na universidade”. (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023). Mas ainda assim levo em consideração a narrativa

de Professora Clarice, quando diz que muitas coisas ela aprendeu fora, mas “a graduação foi a porta de entrada” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

Professor Ziraldo:

“Eu passei muitos perrengues, principalmente no primeiro semestre, foi muito complicado. A volta era muito complicada, a ida não tinha problema, a ida tinha transporte, tinha van²⁵, tinha ônibus, só que na época, no primeiro semestre, não tinha ônibus até às 22h ou 22:30h. Então, o último ônibus saía às 22h da rodoviária e eu saía da rodoviária às 22h, então não tinha como eu chegar na rodoviária 22:30h. Tinha que ir para o transbordo, chegar lá pegar um ônibus que ia para o polo, descia na BR 324, meu cunhado ia me buscar no posto de gasolina. Eu chegava cedo na aula, mas o problema era a volta” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023).

Com idade entre 40 e 50 anos, Professor Ziraldo, foi um dos poucos homens que cursaram essa formação em serviço, não diferente do que apontam os dados no documento do curso, dos 100% dos cursistas, apenas 5% eram homens. Isso ratifica o que muitos pesquisadores revelam sobre a ausência da docência masculina, habitando o chão de escolas na Educação Básica, especificamente, em turmas dos anos iniciais, comparada com a de mulheres.

Professor Ziraldo atua na área da educação há mais de 15 anos, vale ressaltar que, quando trilhava seus estudos na UEFS, ele trabalhava 20 horas em turmas do 5º ano, com as disciplinas de matemática e ciências. Todavia, a Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais não foi a sua primeira formação, sendo que ele foi mais um dos vários cursistas que têm o magistério como a primeira formação inicial, mas ele narrou que sempre foi “professor”, pois, “desde criança na igreja, eu dava catequese, era catequista, então eu acho que isso já foi moldando, já foi criando, já foi encaminhado” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023). Atualmente, ele trabalha 20 horas semanais, dando aula de matemática para alunos dos Anos Finais, sendo 20 horas no distrito de Humildes e 20 horas na cidade de Anguera, atuando em escolas do campo.

Professor Ziraldo não conhecia a proposta da formação quando adentrou a UEFS para cursá-la, nem pessoas que já tinham trilhado por essa formação, segundo ele narra: “Se eu soubesse como era a proposta, jamais teria feito” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023). Tanto é que, diferentemente das demais colaboradoras, sua aprovação na seleção não representou muita coisa na vida dele. Saber que foi aprovado no processo seletivo não foi motivo para causar nenhuma emoção,

²⁵ Aqui na cidade de Feira de Santana é muito comum as pessoas se referirem aos transportes públicos e/ou transportes privados de passageiros e/ou mercadorias menores como micro-ônibus ou carros com capacidades para 15 a 20 pessoas de “van”. Geralmente, esses veículos trafegam dos bairros/distritos mais distantes até o centro da cidade.

até porque essa formação não foi a primeira que ele tentou na UEFS, ele queria apenas estar na UEFS.

Seu primeiro vestibular foi para Pedagogia, graduação que é ofertada, também, pelo Departamento de Educação da UEFS, depois tentou Economia, também na UEFS e fez três semestres no curso de administração, numa faculdade particular, mas desistiu para cursar Pedagogia Séries Iniciais. Ainda assim, segundo ele: “Inicialmente, mesmo achando a formação fraca, ela permitiu que eu saísse de uma bolha. Eu estava acostumado com o meu cotidiano, sem explorar outras vivências” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023).

Durante o nosso bate-papo, Professor Ziraldo esclareceu que enfrentou vários desafios para estudar e se manter na UEFS, pois, morando no distrito de Humildes, as situações que enfrentava, principalmente, com o transporte público não foram fáceis, mas nada que o impedisse de estudar e continuar a sua formação, tanto é que Professor Ziraldo se tornou especialista em Metodologia do Ensino da Matemática, Especialista em Docência no Ensino Superior e está concluindo uma Especialização ofertada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC.

Ele foi aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – na UEFS e aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Mestrado – na UNEB, Campus I – Salvador. Dessa forma, ficou claro, nas suas narrativas, que ele não parou depois de egresso, no entanto, ele trouxe um relato muito marcante, ao narrar:

“Se eu voltasse para universidade, hoje, talvez, eu não escolhesse pedagogia, apesar de gostar muito da pedagogia, de trabalhar com esse público, mas o campo da pedagogia para o homem, ele acaba sendo muito restrito, muito com um olhar de “cuidado” e de muito preconceito. Eu não vivi isso na prática porque, como eu trabalhava em Humildes, e eu conhecia todo mundo [...] estudei ali, a maioria são filhos das pessoas que estudaram comigo, são filhos de amigos, filhos conhecidos, então eu estava num lugar cômodo, mas eu repensaria fazer essa formação” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023).

Para Professor Ziraldo, a experiência formativa na UEFS não foi o que esperava, pois ele achou mediana comparada com as demais que ele iniciou ou, quando conversava com outras pessoas sobre a experiência formativa, assim narrou:

“Achei fraca parecia que estávamos lá apenas para cumprir tabela. Tínhamos bons professores, no início, mas no decorrer da formação, eu percebia que algumas assumiam a função de mãezona, sabe, eu acho que alguns perceberam o nível de alguns alunos da turma, que não eram tão boa assim e não quiseram pegar pesado, além disso, tinham aqueles que não tinham cara de professor universitário” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023).

Dada à complexidade, diversidade e singularidades que apresentei até aqui sobre as colaboradoras da pesquisa, posso dizer que cada uma delas criou condições favoráveis ao exercício da profissão, uma vez que a formação em serviço não se limitou a habitar a profissão docente.

Esse será o ponto de partida que me ajudará a delinear o próximo capítulo, quando eu me debruçar nas políticas de formação, que assegurem a oferta da formação em serviço no Departamento de Educação da UEFS.

2 EU, PROFESSOR, NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DA PEDAGOGIA ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

A narrativa, portanto, é o elemento de apropriação do sujeito, para que em primeira pessoa se possa dar e revelar os sentidos para a trajetória de formação [...] É desse lugar, de poder narrar e de ser autor de sua própria história [...] que a narrativa o faz olhar para seu interior e compreender que ele é e como pensa sobretudo quando considera ouvir as narrativas dos seus colegas (Silva, 2019, p. 65).

Narrar o que compreendi na travessia pela formação, principalmente, no entrecruzamento das narrativas, através de professoras docentes da UEFS e dos colegas de turma, que a Pedagogia é uma ciência necessária, pois possibilita às novas gerações o acesso ao conhecimento, sobretudo, o conhecimento produzido na/para a Educação Básica foi imprescindível, uma vez que, historicamente, bem como na atualidade, há uma desvalorização da Pedagogia e, principalmente, das políticas de formação em serviço, que ainda são um assunto complexo e que, infelizmente, ainda está desvalorizado nas políticas educacionais e, principalmente, quando se trata de pesquisa de cunho acadêmico. Todavia, a discussão sobre o campo da Pedagogia está em evidência no atual momento.

A pedagogia pode ser considerada como uma prática social que procura organizar/compreender/ transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Digamos que a Pedagogia impõe um filtro de significados à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, de abrangência e de significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Esta filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é na realidade um processo de regulação e, como tal, um processo educativo (Franco, 2016, p. 2).

Não tão distante do atual momento que estamos vivendo, durante a experiência formativa na Universidade Estadual de Feira de Santana, principalmente no programa de formação em serviço, a Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais e, agora, nas narrativas de algumas colaboradoras, ficou clara a desvalorização da formação em serviço que cursamos, a desvalorização do curso de pedagogia ofertado a nível nacional e, muitas vezes, desvalorização da formação em serviço que cursei em relação ao próprio curso de Pedagogia ofertado pela UEFS, no matutino.

Entendendo esse cenário de desvalorização à luz do que Gatti (1999) reforça quando diz que o Brasil já fez várias tentativas de valorização dos professores, principalmente, no que tange a questões salariais e melhores investimentos em políticas nacionais de formação profissional. Ainda assim, a situação atual continua crítica, pois foram várias negativas na história da educação

brasileira, que perduraram durante muito tempo e que, infelizmente, demonstram a magnitude e a complexidade do problema. Contudo, no bojo dessas discussões, concordo que, à luz de Franco (2017, p. 2), “[...] a pedagogia é, ou deveria ser, o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas; ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nestas práticas educativas”.

Posto esse cenário de desvalorização por Gatti (1999), à luz do que vivi na formação, penso que o mais importante é articular e desenvolver ações de pesquisas e formações, entendendo a Pedagogia como Ciência da Educação. Além disso, faz-se necessário, compreender a educação como prática social, em diferentes contextos sociais e institucionais, como narraram as colaboradoras durante a Entrevista Narrativa, esclarecendo e problematizando que a nossa formação, mesmo sendo uma formação para professores em serviço, não se limitaria apenas a espaços escolares.

Levo em consideração, também, que a Pedagogia deve ser colocada como um ciência estruturante de saberes e práticas educativas humanizadoras, as quais são necessárias à construção de uma sociedade democrática, plural e, sobretudo, equânime, onde a minha capacidade, enquanto professor, seja a de somar conhecimentos, posturas afetivas, criticidade, respeito, ação e, em conjunto com meu aluno/a, pensar na transformação da sociedade.

Desse modo, a prática educativa se tornará humana e, profundamente, transformadora, o que “[...] implica ainda processos, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade” (Freire, 2008, p. 109). Mesmo não tendo essa discussão na formação, eu acredito que a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, deve fazer com que o estudante seja capaz de promover discussões, pesquisas e estudos sobre a formação e, além disso, potencializar interlocuções que fomentem à problematização do ser-pedagogo/ser-pedagoga e seus desafios na atualidade, principalmente, na Educação Básica.

A respeito da desvalorização, desafios e perspectivas epistemológicas da Pedagogia, a colaboradora Ruth assim pondera:

“Nossa formação foi de qualidade e igual a todas, [...], muito embora sempre houve uma certa desvalorização, tanto dos séries iniciais quanto do pedagogia, temos que levar em consideração que o professor, seja na formação em serviço ou não, ele é, muitas vezes, desvalorizado mesmo, principalmente a **desvalorização financeira**. A Pedagogia, ela é uma ciência, então a gente ali para a gente lidar no trato com o outro a gente conseguiu desenvolvimento do outro a gente precisava se valorizar mais, e também ter esse retorno, porque, porque tudo parte da educação” (grifo meu). (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2022).

Ainda que a colaboradora perceba qualidade na formação em serviço e que as políticas de formação em serviço precisam ser mais valorizadas, eu levo em consideração que todos os estudantes que passaram por essa trajetória tinham boas expectativas de melhorias no futuro, sobretudo, no que tange à valorização. Nesse sentido, cito mais uma vez Gatti (2009), quando ela reforça esse pensamento da Professora Ruth, ao esclarecer sobre os impasses e desafios de professores no Brasil:

A valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria **formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários** vinculadas a ela, bem como pelas **condições concretas de trabalho nas escolas**, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das **novas gerações** (grifo meu). (Gatti, 2009, p. 246).

Ainda no que se refere à desvalorização da profissão, uma das colaboradoras trouxe, nas suas narrativas, que a desvalorização não se limita apenas à desvalorização do professor, como aponta Gatti (2009), ao tratar do cenário da profissão docente, porém essa ideia não aparece na fala da colaboradora Professora Ruth, quando ela equipara o curso de Pedagogia ofertado no matutino com a nossa formação em serviço. O que se sobressai na discussão refere-se à desvalorização referente à Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais existente no imaginário social de algumas pessoas que não conheciam a proposta do curso.

Em sua narrativa, Professora Eva conta:

“Quando eu falava que eu tinha sido aprovada nesta seleção, o povo já chamava logo de pseí, que era um vestibularzinho, vestibulinho tentando diminuir a aprovação das pessoas, sendo que nós tínhamos passado por um processo seletivo tão concorrido quanto o outro vestibular [...] o pessoal falava assim: ah! tu vai ser matricular à noite? A noite é só enrolação é só para conseguir diploma, quando eu entrei eu fiquei com o pé atrás, [...] mas na primeira aula, eu percebi que não era nada daquilo que o pessoal falava e a cobrança era tanto quanto ao curso pedagogia ofertado no matutino” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Posto essas narrativas, uma questão será apresentada aqui e discutida no próximo capítulo: O que temos de pesquisas sobre Políticas de Formação em Serviço, principalmente, voltadas para a licenciatura Pedagogia Séries Iniciais, nos principais bancos de dados utilizados por pesquisadores e acadêmicos no Brasil?

Tendo dito isso, percebo que as narrativas postas por Ruth e Professora Eva revelam o que as literaturas e pesquisadores apontam sobre a história da educação brasileira, informando que as

discussões no campo da pedagogia não são discussões atuais, visto que os problemas de cunho pedagógico e formativo já existem em nossa educação desde a chegada dos jesuítas, em 1549. Logo, posso afirmar, diante dessas literaturas, que a pedagogia, ao longo de vários séculos, alicerçou uma tradição teórica e científica sobre a prática educativa. Por isso, segundo Saviane (2008), perdurou durante muito tempo a ideia da educação como o fazer consciente do processo da educação.

Para melhor compreensão das narrativas postas por Professora Ruth e Professora Eva, quanto aos desafios, desvalorização e formação de qualidade na Pedagogia, preciso citar, nesta pesquisa, que, há quase 50 anos, Franco (2017) tem estudado os caminhos e os descaminhos da história da pedagogia brasileira. Nesses estudos foram observadas as transformações e as fragilidades nos discursos sobre a pedagogia, além do contingenciamento por diferentes concepções pedagógicas por pesquisadores que a vivenciam. Dessa forma, reafirma a autora, ao dizer que “[...] as concepções pedagógicas materializam-se nas práticas, consubstanciadas por teorias, políticas públicas e múltiplas interpretações requeridas pelo exercício da práxis” (Franco, 2017, p. 161).

Nesse sentido, saliento que a Pedagogia, segundo Durkheim (1965), foi entendida como uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contra posição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa esta acometida à sociologia da educação. Todavia, outros pesquisadores, a partir dos anos 70 do século XX, esclarecem que a pedagogia enveredou por um caminho de autonomia científica, que já não é mais suscetível de maiores contestações. Genovesi (1999) ainda salienta que a pedagogia é “[...] justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição” (1999, p. 7).

Para além do pensamento de Durkheim (1965) e Genovesi (1999), percebo que a nossa formação não poderia trilhar pelas veredas trazidas por eles, visto que o próprio Genovesi (1999, p. 80) salienta que a “[...] pedagogia como “ciência autônoma”, com uma linguagem própria que se expressa segundo um método e fins próprios, gerando um corpo de conhecimentos que, baseados em experimentações e técnicas, lhe permitem construir modelos educativos”. Nesse contexto, posso afirmar que trilhei por um programa de formação onde nossas experiências foram o ponto crucial para discutir a teoria.

Diante das minhas experiências de/na formação, eu me coloco como umas das pessoas mais implicadas para poder narrar sobre a importância das políticas de formação para professores em serviço no nosso país, ou tecer qualquer tipo de crítica, elogio, apontar lacunas ou fragilidades; até porque, depois de 4 (quatro) anos imerso nesta formação, seria fácil trazer com avidez, ancorada na veia narrativa, tudo que me foi posto nessa trajetória, uma trajetória de escolhas, conhecimento e comprometimento com a minha formação, bem com a escolha da universidade.

Além disso, seria fácil delinear, em textos narrativos, com precisão, o quantitativo de leis e autores que fundamentam a necessidade e os motivos pelos quais essas formações existem ou existiram, principalmente, a Licenciatura em Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Aliás, essa formação não existe mais! Porém, garanto a vocês que as literaturas e as leis que tramitam nesse campo de formação são vastas.

Assim, como a bíblia tornou-se o livro mais lido do mundo, na minha experiência formativa, a LDB tornou-se a lei mais citada e consultada por todas as docentes e professoras-cursistas, pois precisávamos compreender como ela propunha a formação de professores, até mesmo para entender o porquê da necessidade do projeto de curso que eu estava inserido. À época, lá nos primórdios da criação do projeto do curso, 1997/1998, essa Lei fixava o prazo de 10 anos para que professores sem formação, que atuassem na Educação Básica, passassem a ter formação adequada. Todavia, em 2013, por alteração na LDB, volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei no 12.796/2013 (Brasil, 2013), o que foi reafirmado pela Lei no 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Confesso que pensei em apresentar uma tabela, ou talvez um quadro com todas as leis mapeadas até o momento, durante a realização do Estado do Conhecimento²⁶, para difundir a escrita desta narrativa e poder apresentar um contexto histórico, mas seria desnecessário, faço questão de narrar, no decorrer da pesquisa, pois vários foram os pesquisadores basilares encontrados da realização do Estado do Conhecimento, mostrando que o conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só para acompanhar o processo de escrita desta pesquisa, mas, prioritariamente, para contribuir com pesquisas futuras sobre formação em serviço.

Para quem almeja compreender um pouco mais além das diretrizes normativas, apresento Bernadete Angelina Gatti, José Carlos Libâneo, António Nóvoa e Cristina Maria D'Ávila Teixeira como precursores em pesquisas sobre formação de professores, escolas, democratização do ensino, e a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, professora doutora da UNEB e Fabrício Oliveira da Silva, professor doutor da UEFS, pelo potencial de pesquisa sobre Educação Básica no cenário baiano.

Aproveito para citar, também, três diretrizes e políticas nacionais para a formação de professores em exercício e um breve resumo da sua descrição. Primeiro, a LDB, por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, e também por ela ser a lei mais citada durante os meus 4

²⁶ Ancoro o Estado do Conhecimento nesta pesquisa, à luz de Bittencourt *et al* (2021), com o objetivo de buscar um aprofundamento não só teórico, mas também prático, discutindo as abordagens conceituais de uma metodologia assaz, importante para a construção do campo científico de um determinado tema, num determinado território e num determinado espaço.

(quatro) anos de formação na UEFS; segundo, o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, pois ele dispõe sobre a implantação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, visando à melhoria da Educação Básica e, por último, a portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação.

Assim, de certa forma, depois de apresentar algumas diretrizes que subsidiaram essa formação para professores em serviço, não posso deixar de lado que a diversidade formativa vivenciada na minha vida-formação antes da UEFS, durante e depois, foi alvo de estudo de pesquisadores para compreender o cenário social nas relações de trabalho, bem como analisar as funções docentes em diferentes níveis de ensino, uma vez que “a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais” (Gatti, 2014, p. 35).

2.1 A IMPORTÂNCIA DE CURSAR FORMAÇÃO EM SERVIÇO NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A universidade me ensinou que não devemos desistir dos nossos objetivos, temos que criar nossos objetivos, nossos sonhos, nossas metas e o mais importante: corra atrás, ele pode não chegar logo, mas se você se mantiver firme, você vai conseguir (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Neste ano de 2023, completam-se 25 anos que essa formação para professores em serviço passou a existir na UEFS. 25 anos que o primeiro edital foi disponibilizado no site da instituição e em várias mídias digitais da cidade de Feira de Santana, informando sobre a oferta de vagas para professores em serviço, que se enquadrassem naqueles critérios estabelecidos. Depois de quase 3 (três) décadas, pergunto-me: qual a relevância social dessa formação? Quais efeitos ela surtiu para o cenário baiano?

Ao longo do texto, apresento as respostas e algumas problematizações, mas quero trazer uma narrativa que, com veemência, contempla o que foi para mim e muitos estudantes que cursaram a Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, pois, mesmo com tantos desafios e impasses, havia uma admiração pela UEFS, pela sua história, seus legados, como narra Professora Eva:

“A nossa universidade é consagrada! Essa formação mudou a minha vida e a de muitas pessoas, essa experiência foi importante para que eu pudesse repensar as minhas práticas na sala de aula. O curso de Séries Iniciais foi um curso válido, pois me faz refletir sobre os impasses de ser/estar professora” (Professora Eva, Entrevista Narrativa 2023).

Tal compreensão narrada por Professora Eva pode ser ancorada nas pesquisas de Gatti (2014), pois presume, em suas pesquisas sobre a formação de professores, no Brasil, que, para além do cenário brasileiro que instituiu várias diretrizes para formação em serviço, outros países, nas últimas duas décadas vêm desenvolvendo políticas com o foco no professor, buscando formá-los de maneiras mais consistentes e, ao mesmo tempo, proporcionando a eles bons planos de carreiras e salários adequados.

Trazendo essas problematizações, evoco as minhas experiências vividas para esclarecer que, ao retornar para a universidade em busca de formação em nível superior, sou convocado a dialogar com as minhas práticas da sala de aula, as quais são resultantes do cotidiano, melhor dizendo, o grosso da sala. Assim, ratifico, mais uma vez, que, ao longo da pesquisa, o uso da palavra *experiência* possibilita apontar os tremores nos modos de dizer e de pensar, que estão para além dos discursos já postos.

A experiência posta por mim ancora-se à luz de Larrosa (2015), pois perambula por um espaço ligado aos caminhos da vida-formação. É deste lugar que eu me apresentei e continuarei a me apresentar nesta pesquisa. Também é deste lugar que esta pesquisa ganha sentido nas minhas formas de narrar, tornando as minhas travessias palco para que eu possa caminhar entre corredores e espaços formativos da UEFS, compreendendo conceitos que me serviram como base para pensar a formação de professores no Brasil e, sobretudo, diante das expectativas de muitos estudantes em cursar uma universidade pública.

E desse lugar de estar numa universidade pública que eu percebo semelhanças entre as narrativas de Professora Ruth em relação às narrativas de Professora Ana e as narrativas de Professora Eva, quando a primeira evidencia as suas expectativas em estudar numa universidade pública e quando ela se depara com a possibilidade de fazer, para complementar as práticas desenvolvidas por ela na sala de aula. Com o semblante de alegria e respiração forte, ela narra: “Foi algo assim, extraordinário! Foi uma felicidade coletiva, minha formação não é somente minha e todo um conjunto, foi uma evolução tanto pessoal quanto profissional dentro de uma universidade pública”. (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

No tocante à formação, especificamente no meu caso, que caminho pela Educação Básica, Delors (2010, p.21), recomenda:

Uma formação de professores, com seu pleno acesso à educação permanente, com a revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela Educação Básica e com um maior envolvimento dos professores nos meios sociais **menos favorecidos e marginalizados**; nesses ambientes é que, precisamente, eles podem contribuir para uma **inserção mais bem-sucedida dos jovens e adolescentes na sociedade** (grifo meu).

É nesse caminho apresentado por Delors (2020), que Professora Clarice, assim como Professora Ruth, relatou sobre a importância da universidade pública, mas deixou claro que algumas discussões, à época, voltadas para pessoas menos favorecidas e que, muitas vezes, são marginalizadas, não foram tão contundentes durante a formação, tanto é que depois de formada ela retorna para a sala de aula para lidar com estudantes deficientes, com grau/suporte elevado e que não consegue desenvolver trabalhos na Educação Básica, à luz do que ela viveu/aprendeu na formação em serviço.

No entanto, ela deixou claro que a universidade ensinou que devemos ser pesquisadores, buscar sempre não se limitar apenas com o conhecimento oriundo da universidade. Assim, ela narrou:

“Eu cheguei na escola e me disseram que eu tinha um aluno com autismo e outro que era deficiente físico e eu não sabia o que fazer. A universidade, não me ajudou a lidar com situações como essa! **Tive que fazer o quê? Estudar! Tive que procurar artigos, tive que ler, tive que buscar e, tive que conversar com a mãe.** Porque quem me ajudou muito naquele momento na questão prática, do que fazer, de como lidar com ele foi a mãe dele. Que é outro ponto importante, que é a gente conhecer o aluno e conhecer a família, porque quem tá ali o tempo todo com ele é a família. Quem sabe o que é desregula ele, quem sabe o que é que irrita, quem sabe o que é que ele gosta de comer ou o que ele não gosta, quem sabe quais são as facilidades que ele tem, quais são as dificuldades dele é a família. Muitas vezes a gente quer afastar a família, a gente acha que a família é chata, a gente não quer a família na sala, porque incomoda, a gente acha que vai atrapalhar o nosso trabalho, que vai dar palpite no nosso trabalho” (grifo meu).

“Lidar na sala de aula com alunos que possuem alguma deficiência não é tarefa fácil, assim o primeiro passo é você conhecer as deficiências, as características principais, os sinais principais, até porque têm alunos que não tem como você perceber de imediato. Por exemplo, o autismo não é uma deficiência que você percebe logo de cara, principalmente se ele for nível I de suporte, apenas com o convívio [...] você perceberá alguns sinais. Se você não conhecer, você só vai achar que é uma criança estranha, diferente, que está com dificuldade de aprender ou o contrário, uma criança que tem facilidade para aprender, mas é uma criança que não se senta, uma criança que não conversa com outras crianças, que não interage, que não se relaciona, tem dificuldade da comunicação, tem dificuldade na interação. E tem outra questão, Eduardo, durante as nossas práticas na sala de aula, nós percebemos que, às vezes, até a família não sabe, a família não percebe, não tem conhecimento, e, eu acho que nós como professores, devemos ficar atentos a qualquer sinal, informar a equipe gestora e pedir para entrar em contato com a família” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

Vejo, nas narrativas de Professora Clarice, quando ela se refere sobre formação, o que aborda Delors (2010), como necessária e urgente, mas, de certa forma, não posso entender a formação de professores com uma missão salvacionista. Sou professor, mas, com o passar do tempo, principalmente pelas trocas de experiências com as professoras-cursistas, entendo que não irei sair

da formação com o poder de salvar a humanidade, pois o meu papel enquanto professor era/é limitado.

Logo, preciso saber até onde ir, pois, em vários momentos, à noite, durante as aulas, os professores traziam textos que discutiam a periodização sobre as políticas de formação de professores no Brasil, com ênfase em professores em serviço. Nesse contexto, havia uma preocupação em formar professores conscientes e críticos sobre esse processo de formação em serviço.

Compreendia, nessas aulas, que, para além de melhoria das práticas pedagógicas articuladas com a experiência formativa, fazia-se necessário entender sobre a qualidade da formação e a necessidade de atualização do projeto de formação, para que a Licenciatura em Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais não fosse descaracterizada.

Com uma turma de alunas-cursistas oriundas de várias localidades e com culturas diferentes, foi necessária uma formação articulada nas dimensões prático-profissionais, que não se confundem com praticismo pedagógico. Cabe, no entanto, ressaltar que teoria é sempre uma boa prática, e uma prática que se constitui em uma interessante teoria.

Quando apresento essa lógica, percebo que as vivências na formação universitária foram necessárias para o desenvolvimento de saberes da profissão. Logo, entendo a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de criticidades, reflexão, problematização e análise.

Ainda no tocante à discussão apresentada em nossas aulas, levo em consideração o que garante a LDB sobre a formação adequada para professores, especificamente, aos profissionais da Educação Básica. O inciso III, do artigo 63 da LDB, define que as instituições que promovem formações devem garantir programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

2.2 LEGADOS E SABERES DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DIANTE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

“Eu não estava sozinho no barco, aprendemos de forma coletiva” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023).

Lá na Introdução do texto, eu fiz questão de refletir sobre o profissional que eu sou hoje, depois de ter passado por essa formação, não quero romantizar aqui, dizendo que tudo mudou, mas posso garantir que aprendi a sair da zona de conforto, em algumas situações vivenciadas no cotidiano escolar, diante das narrativas que se encontravam e, ao mesmo, se atravessavam durante

os movimentos da presencialidade. Mas, é de lá da formação em serviço na UEFS onde inicio todo o entrelaçamento formativo, para construir a minha prática e perceber que meus legados futuros serão frutos dessa universidade pública, localizada na segunda maior cidade da Bahia e que, também, é conhecida como a Princesa do Sertão, a nossa querida Feira de Santana.

Situações como essa foram expostas pelas colaboradoras e, em certo sentido, englobaram outras discussões sobre os legados diante da formação em serviço, principalmente, quando as colaboradoras disseram que eram gratas a UEFS pelo potencial que ela tem enquanto universidade pública, pelos professores que habitam a profissão docente no Ensino Superior, professores esses que passaram pela vida delas, no curso de Pedagogia Séries Iniciais. Diante desse potencial falado por elas, Professoras Coralina e Professora Clarice ainda reforça:

“Graças a Deus a formação me trouxe vários legados, esses dias eu encontrei uma aluna que me disse que a aprovação dela em medicina se deu por conta das técnicas de reescrita que eu fazia com ela, todas essas técnicas eu aprendi na UEFS, com a disciplina de letramento. Sou grata a minha formação, quando uma aluna passa em algum processo seletivo e fala: pró, a senhora também faz parte disso! Tem um dedo da UEFS, aprendi a incentivar cada vez mais os alunos lá. Isso são saberes!” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

“Eu amo essa universidade, ela foi muito importante na minha vida, mas eu queria voltar para discutir um pouco mais sobre educação na perspectiva inclusiva [...], não só por conta do meu filho que é recém-diagnosticado, até porque o meu interesse nessa área não surgiu a partir dele, já é de bem antes. E neste momento eu percebo, também, falhas no curso da gente, porque eu acho que a disciplina cursada em único semestre não deu embasamento para as nossas práticas” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

Bem, como foi característico dessa formação em serviço, que, em até certo ponto, foi a primeira formação inicial para várias professoras-cursistas, fica claro que inúmeros atravessamentos foram necessários: idas ao colegiado do curso para sanar dúvidas, deslocamentos até a biblioteca para fazer empréstimos de livros, imersão nas leituras dos livros lá mesmo na biblioteca e, além disso, várias conexões estabelecidas, depois de egresso, para chegar até o mestrado e, conseqüentemente, na construção desta dissertação. Narrar aqui os legados da experiência da formação em serviço é dialogar comigo mesmo qual lugar que eu habito hoje em dia, diante das experiências vividas na formação.

Permeado por essas andanças formativas, identifico-me com a seguinte ideia ressaltada por Silva (2017, p. 61):

A formação inicial compreendida no cenário das trajetórias de vida e de formação, constrói-se a partir da inserção do sujeito, em diferentes temporalidades, no cotidiano das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e

gerando espaço para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si no percurso de sua própria formação.

Acredito nessa ideia supracitada de produção de sentidos atravessadas entre a vida e a formação, porque esse transitar me oportunizou perspectivas de que, talvez, não tenha experiência nessa área, não consiga o que é o chão da sala de aula, a poeira, o pó de giz, a garganta inflamada e, muitas vezes, a sensação da aula não ter servido para nada.

Isso tudo me ensinou e continua me ensinando no cotidiano escolar. Lá, nada é estático. Ou seja, e deste lugar da vivência e da experiência vista como um alicerce para tais reflexões.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensa mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 20).

Desse modo, quando eu penso na formação vivenciada, também entendo que “[...] muito há que se fazer para melhor qualificarmos o currículo e a formação de docentes para Educação Básica” Gatti (2019, p.11). No bojo dessas vivências, não posso deixar de lado a responsabilidade que me foi dada depois de egresso dessa formação, pois parecia que, na minha testa, tinha um brasão da UEFS, informando que as minhas práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, seriam as melhores do mundo e que todas as crianças que passassem por mim dominariam todos os aspectos inerentes à formação delas.

Como diziam em vários encontros formativos: “você estuda na UEFS, vamos ter boas notas nas avaliações institucionais”. Não importava o contexto vivido pela criança, tampouco o contexto em que a escola estava inserida, eu seria o salvador daquela escola, a pessoa que iria fazer e acontecer para que os alunos se tornassem os melhores.

No que se refere a essa pesquisa, e tomando como base as vivências no ambiente escolar, o termo cotidiano será fundamentado nos estudos de Certeau (1994, p. 31), pois ele entende que “[...] o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes, velada”. Nesse sentido, corroborando com o pensamento de Certeau, Silva (2017), em suas pesquisas sobre o cotidiano, ressalta que:

O cotidiano institui-se, assim, em uma presentificação por meio da qual as práticas comuns e as experiências particulares dos sujeitos emergem como forma de tornar factível o entendimento do vivido, na condição de um espaço e um tempo de produção da existência e dos conhecimentos, de práticas e valores que se fazem no dia a dia e

que nele ganham novos sentidos, sobretudo nas trajetórias de vida e formação. (Silva, 2017, p. 133)

No tocante ao cotidiano escolar, levo em consideração outro aspecto importante a se pensar: “[...] o cotidiano enquanto lócus da produção de experiências do ser professor” (Silva, 2017, p. 31), pois as reflexões sobre as experiências formativas emergem no chão da escola e são ressignificadas a partir das experiências formativas.

Pesquisadores, como Rios e Silva (2019) vêm desenvolvendo vastas pesquisas sobre a temática, principalmente, sobre as experiências formativas de professores e professoras que habitam a profissão docente no seio da Educação Básica. Eles asseguram que “[...] a aprendizagem experiencial que se desenvolve no contexto da atividade docente resulta de um processo de saberes sobre a docência” (Rios; Silva, 2018, p. 19).

No tocante ao ato de pesquisa, Freire (1997, p. 32) assegura que: “[...] o que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Daí a importância de resgatar e incorporar a dimensão pessoal aos processos de formação do professor, o que implica conhecer os professores não apenas como profissionais, mas como pessoas, buscando compreender como suas experiências pessoais influenciam sua vida profissional (Nóvoa, 1995).

2.3 PROFESSORES E NARRATIVAS: O POTENCIAL DAS PESQUISAS NO CENÁRIO BAIANO

Iniciarei este subtópico salientando que a Licenciatura em Pedagogia com Habilitação da Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto programa de formação em serviço, foi destaque nas licenciaturas ofertadas pela UEFS, segundo informa o projeto do curso (Bahia, 2007). Isso denota as qualidades das formações em serviço no cenário baiano. Executada pelo Departamento de Educação da mesma instituição, essa formação ganhou notoriedade por ter cursistas que moravam em diferentes municípios da Bahia. Essa licenciatura, além de potencializar meus saberes trazidos da sala de aula, também, alinhava as discussões teóricas, com base nas minhas vivências. Na verdade, essa formação foi uma proposta certa, inovadora, e imprescindível para o nosso estado.

Mesmo com tantos benefícios na formação, que serão apontados no fio das narrativas desta pesquisa, eu acredito que as práticas pedagógicas potencializadas e construídas na formação foram tomadas com base no referencial curricular proposto pelos idealizadores do projeto. Sendo assim, um dos objetivos do projeto era trazer/ofertar para os cursistas uma formação pautada no professor

crítico e reflexivo. Desse modo, eu vejo o curso de Séries Iniciais como uma proposta inovadora, mesmo sabendo que ele precisava de algumas mudanças, sobretudo, para os estudantes que estudavam à noite, como narra a colaboradora Coralina sobre essa experiência:

“Eu avalio que o Pedagogia Séries Iniciais foi muito bom, mas precisava de muitas melhorias, principalmente à noite, porque não condizia com horário que a gente fazia, não condizia com a carga horária que a gente fazia, por exemplo, no nosso histórico tem que a gente saia 23:30h ou era 22:30h, eu não lembro, mas com a nossa realidade que pegava, pegávamos ônibus, eu até vinha com outro tipo de transporte, porém tinham colegas que vinham de ônibus, só ficava até 22:00h e era o último ônibus. Mas no geral, eu acho que o curso foi muito bom, **foi uma pena ter acabado, que era oportunidade para que as pessoas que não tiveram condições de fazer a pedagogia no tempo certo ou em outra ocasião e que validava, o nosso magistério**” (grifo meu) (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

Em 2012, finda-se a última turma dessa formação em serviço, turma da qual eu fazia parte, e, um ano antes, o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) previa, em um dos seus objetivos, que a qualidade e melhoria da educação em nosso país seria alcançada, quando houvesse valorização do magistério. Essa valorização, segundo o documento, só poderia ser obtida por meio de uma política global do magistério, pautada, simultaneamente, em: formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. Tais condições sempre foram colocadas em pauta por Gatti (2010), em suas pesquisas. E, assim, em 2012, finda-se, colocando-nos como possibilidade de melhorias da educação em nosso estado.

2.3.1 Ser-pedagoga ou ser-pedagogo também é um ato de pesquisa

“Pesquisar é o caminho! Eu penso que estudar e pesquisar são as palavras-chaves para que nós, professores, produza um trabalho sólido, do contrário isso não acontece. E quando eu estudo, eu acabo até incentivando mais pessoas. Veja o exemplo da minha e da sua história de vida! Conseguimos superar com os nossos estudos e nossas pesquisas, mudamos a nossa realidade de vida. Precisamos de novas histórias. Seremos exemplos para outras pessoas. Aliás, somos!” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

No início deste capítulo, eu abordei sobre a importância de autores e diretrizes que foram encontrados durante o Estado do Conhecimento, mas destaco o potencial do Observatório da Profissão Docente²⁷, pela responsabilidade e por colocar as pesquisas produzidas no topo do cenário

²⁷ Banco de informações e produções sobre Profissão docente, oriundo das pesquisas, formações, narrativas e produções sobre/com professores/as da Educação Básica, realizadas pelo/com o Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. O Observatório reúne dados

baiano e ser difundidas internacionalmente, para que os pesquisadores de outros países percebam os seus impactos. No Observatório, existem duas pesquisas de grande porte: Formação Docente e Diversidade na Chapada Diamantina e Profissão Docente na Educação Básica. Além dos vários livros físicos, o Observatório lançou 6 (seis) coletâneas virtuais, que dialogam sobre cenários da profissão docente, formação de professores na Educação Básica, Memória, narrativas e docências, entre outras.

Além do Observatório, destaco o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU²⁸, pelas vastas pesquisas que discutem a pedagogia universitária na interface com questões da docência na universidade e na escola básica e, por fim, o banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, para mapear as dissertações dos últimos 10 (dez), que dialogam ou que trazem diálogos, os quais atravessam a minha temática. Logo, cito as pesquisas abaixo:

- Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível, da pesquisadora Geruza Ferreira Ribeiro de Souza, defendida em 2022;
- Relação afetiva entre professora e estudante do Ensino Superior: sentidos, desafios e possibilidades, da pesquisadora Cleudinete Ferreira dos Santos Souza, defendida em 2016;
- Formação continuada em serviço e o Programa Gestar: um estudo sobre a prática de professores de língua portuguesa, da pesquisadora Tânia Maria Nunes Nascimento, defendida em 2015.

Até a presente data, entendi que essas pesquisas, no banco de dados da PGE/UEFS, apontam elementos que eu posso problematizar com as minhas narrativas. Todavia, não encontrei, nesse banco, pesquisas que discutem a formação de professores em serviço ou políticas públicas que dialogam sobre a formação em serviço. Logo, percebi que as pesquisas não deveriam limitar-se ao banco de dados da PGE/UEFS, pois fazer isso seria generalizar esses achados sobre Formação de

estatísticos, documentação narrativa de experiências pedagógicas, memórias docentes, diários da profissão, narrativas de formação, foto, biografias, materiais didáticos, relatórios de pesquisa, artigos, livros, entre outros. (Informações encontradas no site do observatório).

²⁸ Criado em 2005, o NEPPU já realizou sete grandes pesquisas, das quais cinco contaram com financiamento de agências de fomento. Como resultado desses estudos, os pesquisadores do NEPPU produziram trabalhos que foram apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos qualificados da área de educação e em capítulos de livros. O NEPPU organizou diversos eventos locais, como o seminário: “Pedagogia do Ensino Superior: trajetória histórica de práticas educativas inovadoras”, que objetivou apresentar à comunidade universitária os resultados da pesquisa com o mesmo título, financiada pelo CNPq e, no plano mais amplo, o “I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior”, que resultou em dois livros: “Docência universitária: profissionalização e práticas educativas”, editado pela Editora UEFS e “Docência no ensino superior: desafios da prática educativa,” editado pela EDUFBA. Informação retirada do site do NEPPU/UEFS.

Professores, Experiências com a Docência e a Formação em Serviço há um único banco de dados, essa postura engessaria a pesquisa.

O caminho que tomei, enquanto pesquisador, foi de debruçar-me sobre dois bancos de dados, que são referências em pesquisas científicas no Brasil: o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, para mapear pesquisas.

No banco de dados da CAPES, eu procurei traçar um panorama das pesquisas de forma aspeada sobre “Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e Anos Iniciais”, nos últimos 20 anos. Para a minha surpresa não apareceu nenhuma pesquisa.

Para não ficar na dúvida, mudei o descritor, coloquei sobre “Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais”, mas o resultado foi o mesmo. Logo, resolvi diminuir o critério de busca para “Pedagogia Séries Iniciais”, com essa mudança 10 (dez) recursos foram encontrados, sendo todos artigos, com aparições relacionadas à Educação a Distância (4), Education & Educacion Reasrch (3), Educación (1), Ambiente Virtual de Aprendizagem (1) e Formação de Professores (1). No entanto, meu foco, nos bancos de dados, foi mapear teses e dissertações.

Como o estudo em questão está relacionado, também, à formação em serviço, resolvi pesquisar, no banco de dados da CAPES, trabalhos nessa área. As tabelas abaixo indicam e revelam o quantitativo de pesquisas encontradas, quando não pesquisamos de forma aspeada, para delimitar os descritores ou quando utilizamos aspas:

Quadro 1: Panorama das pesquisas na base de dados da CAPES para o descritor: formação em serviço

Total de recursos Encontrados	Periódicos revisados por pares	Tipos de recursos	Principais aparições	Recorte temporal das produções
9. 952	7.135	Dissertações (151) Atas de Congresso (19); Conjunto de dados (19); Recursos textuais (7)	71 títulos variados	Últimos 20 anos

Fonte: Quadro criado pelo autor da pesquisa, com informações do banco de dados da CAPES. Acesso 02 de março de 2023.

Quadro 2: Panorama das pesquisas na base de dados da CAPES para o descritor: “formação em serviço”

Total de recursos Encontrados	Periódicos revisados por pares	Tipos de recursos	Principais aparições	Recorte temporal das produções
357	219	Artigos (335) Dissertações (13) Atas de Congresso (6); Capítulos de livros (3)	Serviço Social (42); Form. Profissional (35); Education (27); Formação em Serviço (27); Formação de Professores (22)	Últimos 20 anos

Fonte: Quadro criado pelo autor da pesquisa, com informações do banco de dados da CAPES. Acesso 02 de março de 2023.

Quadro 3: Panorama das pesquisas na base de dados da CAPES para os descritores: “formação em serviço E “Educação Básica”

Total de recursos Encontrados	Periódicos revisados por pares	Tipos de recursos	Principais aparições	Recorte temporal das produções
23	14	Artigos (23)	Formação em serviço (3) Formação de Professores (2) Diferença (2) Education & Educational Research (2) Educação Básica (2)	Últimos 20 anos

Fonte: Quadro criado pelo autor da pesquisa, com informações do banco de dados da CAPES. Acesso em: 02 de março de 2023.

Depois do mapeamento no banco de dados da CAPES, percebi que aparecem várias pesquisas sobre “Formação em Serviço” e/ou “Educação Básica”, no entanto, apenas cinco apontam esses descritores para pesquisas que servem de inspiração ou referência à pesquisa em questão. Durante as leituras dessas 5 (cinco) pesquisas, ficou claro que elas não discutem assuntos relacionados ao *lócus* ou objeto desta pesquisa, pois suas temáticas estão focadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e pesquisadores acadêmicos.

Ressalto que a realização do Estado do Conhecimento não pretende trazer à tona informações de todos os trabalhos encontrados, como está quantificado no primeiro quadro, uma vez que utilizei apenas os títulos, as palavras chaves e, principalmente, os resumos das pesquisas encontradas para compreender o que elas revelavam. Ainda sobre o Estado do Conhecimento, Bittencourt *et al* (2021, p. 23) nos dizem que ele “dar conta da complexidade do tema e busca retratá-lo em profundidade”.

No banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, os resultados encontrados foram outros. Diante dessas informações, minha ideia era tomar como descritores e recorte temporal os mesmos utilizados na CAPES, pois bastou colocar aspas em “Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e Anos Iniciais”, que apareceram 12 trabalhos, sendo que 8 (oito) eram Dissertações e 4 (quatro) eram Teses.

Depois de fazer a leitura cuidadosa dos resumos e dos sumários dos trabalhos encontrados, percebi que apenas 3 (três) pesquisas dialogavam com a minha, sendo que os dois primeiros títulos se referem a Dissertações e o último a uma Tese:

- *A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença*, apresentada em 2011, discute a relação entre formação e experiência e ampliação da esfera de presença na formação de professores. Essa pesquisa teve como campo de estudos o do Projeto Irecê, que é um Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais/Ensino Fundamental. O

diferencial dessa pesquisa para a minha é que a autora toma a experiência à luz de John Dewey²⁹ e, além disso, ela não foi aluna-cursista na formação.

- *Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida*, apresentada em 2012, aborda a importante função do professor dentro da escola e da sociedade. A pesquisa analisa as vozes de professoras experientes, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo tecida pela veia narrativa, segundo o que aborda (Connelly; Clandinin, 2015).

E, por fim, a Tese intitulada *Aprender a ensinar Geografia: a visão de egressos do curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana)*, defendida em 2006, que, para mim, foi o trabalho mais potente encontrado nos bancos de dados. Ao ler esse trabalho, eu percebi a imersão da autora na escrita, mas senti falta de uma discussão mais aberta, pois a autora focou apenas nos métodos de um componente curricular: a geografia.

Na pesquisa, a autora busca compreender como estão sendo desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem nos currículos dessa formação em serviço, e como essa formação repercute nas práticas cotidianas. Enquanto egresso dessa formação, eu acredito que a autora poderia trazer mais narrativas ao longo do texto sobre os desafios e as lacunas da formação. Nesse sentido, Gatti (2010) salienta que existem muitas lacunas a serem supridas no que se referem às políticas públicas de formação de professores no Brasil.

Saliento mais uma vez que o Estado do Conhecimento pode e deve trazer informações e dados que dialoguem com a centralidade do objeto de estudo, mas, como informei acima, em ambos os bancos de dados, não foram encontradas pesquisas que dialogassem com os descritores escolhidos. Para reforçar essa informação, eu fiz outro Estado do Conhecimento, utilizando, de forma mais contundente, dois descritores que centralizam e atravessem o objeto de estudo da pesquisa. Logo abaixo, eu informo o desenrolar das/dos informações/dados encontradas(os).

2.3.2 Centralizando o objeto de estudo: somos dados na CAPES/BDTD?

O que temos experienciado, narrativamente, nos bancos de dados sobre pesquisas relacionadas à formação em serviço? Precisamos mobilizar as pessoas que habitam os programas de formação em serviço (Souza, 2023).

²⁹ John Dewey (*in memórian*) foi um psicólogo, filósofo, educador e cientista político social estadunidense, doutor em filosofia pela Jhns Hopkins University. Com vastas pesquisas, Dewey tem como preocupação central o conceito filosófico de pragmatismo, através da busca de uma ideia razoável dos problemas subjacentes às dificuldades, que experimentamos na vida prática.

Eu queria iniciar este tópico trazendo várias discussões sobre os descritores que utilizei para a realização do Estado de Conhecimento; descritores postos por mim, com o intuito de trazer diálogos com o objeto de estudo. Todavia, ao me debruçar no primeiro banco de dados – o banco de dados da CAPES – eu me dei conta de que não há pesquisas, seja ela artigo, dissertação ou teses, que dialoguem com os descritores que centralizam e atravessam o objeto de estudo. Isso aconteceu quando coloquei, no sistema da capes, os três descritores, utilizando aspas e com auxílio do indicador booleano “E”: **Experiências Pedagógicas, Pedagogia Séries Iniciais e Cotidiano Escolar** (grifo meu). Por isso, a pesquisa teve que acontecer de forma individual, mas, ainda assim, os resultados não foram tão satisfatórios, mesmo colocando a janela temporal de 20 anos.

Ao iniciar a pesquisa, no banco de dados, com o descritor **“Experiências Pedagógicas”** (grifo meu), apareceram várias pesquisas, na área de educação, sociologia, artes, filosofia, mas, destaco duas: a primeira pesquisa, por discutir a experiência pedagógica realizada com alunos de 8 a 12 anos, numa escola pública brasileira, localizada em Rio Grande do Sul, onde a pesquisadora discutiu as experiências no cotidiano escolar, relacionadas ao poder da imaginação no ato de ler e escrever, através de poemas; e a segunda, mesmo sendo uma dissertação com o tema que, aparentemente, parece distante da minha pesquisa, que discutia os limites e as possibilidades das experiências pedagógicas com as TIC, no contexto da educação brasileira, vejo, nessa pesquisa, (in)surgências diante das mudanças que estão predominando a formação de professores e espaços escolares.

Enquanto isso, ao pesquisar o descritor **“Cotidiano Escolar”** (grifo meu), no mesmo banco de dados, percebi que as pesquisas eram mais vastas, sendo que foram encontradas 17 dissertações que dialogavam com esse descritor, no entanto, apenas 2 (duas) traziam discussões que serviram de referência/inspiração para a minha pesquisa.

Dessas, faço questão de destacar a primeira, que refletia sobre as dimensões pedagógicas de professoras da educação infantil e anos iniciais, pois apresentava uma análise reflexiva de professoras de diferentes lugares e contextos escolares diferentes, inclusive daquelas que atuam no mesmo município. Ao final dessa pesquisa, a autora revela que há pouca reflexão sobre as dimensões pedagógicas empreendidas no ambiente escolar, dimensões essas que dialogam com as narrativas postas pelas colaboradoras da pesquisa, que serão apresentadas com mais força no capítulo IV. E, não menos importante, a segunda dissertação, que trouxe uma discussão sobre a necessidade de formação continuada para professores no espaço escolar, com o objetivo de trocar experiências sobre as implicações da sala de aula.

Não diferente do banco de dados da CAPES, no banco de dados da BDTD também não foi encontrado nenhuma pesquisa com os descritores que centralizam e atravessam o objeto de estudo

da pesquisa. Dessa forma, para que não houvesse dúvidas, segui o mesmo caminho quando pesquisei no banco de dados da CAPES, inclusive, utilizando o mesmo indicador booleano e a mesma janela temporal.

Mas quando pesquisei de forma individual, os resultados foram outros, pois eu encontrei 315 dissertações com o descritor “Experiências Pedagógicas”, e um quantitativo bem maior a esse, quando utilizei o descritor “Cotidiano Escolar”. Para reduzir as pesquisas encontradas e trazer uma reflexão mais consistente, tomando como base o objeto da pesquisa, utilizei o indicador booleano “e” com os dois descritores, mas, para a minha surpresa, a quantidade de dissertações diminuiu consideravelmente. Além disso, dessas, apenas uma trouxe uma discussão que eu poderia dialogar com o meu objeto de estudo.

Esse Estado do Conhecimento foi importante para mim enquanto pesquisador, que pretende se debruçar em programas de formação em serviço, para entender e compreender que poucos pesquisadores têm demonstrado interesse em pesquisar formação em serviço e, aqueles que se debruçam, muitas vezes, vieram de outras áreas de formação.

Enfim, a partir do que narrei até aqui, penso ter apresentado um pouco das minhas experiências vividas na formação em serviço, bem como algumas articulações entre o programa, pesquisadores e as políticas públicas que estão inseridas no debate sobre as melhorias na formação de professores em nosso país.

3 FELICIDADE, EMOÇÃO E MUDANÇAS: NARRANDO AS TRAJETÓRIAS

A história de vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p 69).

Eu não poderia iniciar este capítulo sem falar da emoção que senti, quando o resultado final da seleção do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, destinado a professores em exercício, foi divulgado no site da Universidade Estadual de Feira de Santana, em 2008. Recordo-me que a seleção era feita em processo seletivo específico, para o qual, exigir-se-iam conhecimentos básicos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza.

O projeto do curso tinha como objetivo “qualificar professores da Educação Básica (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), em exercício, em escolas da microrregião de Feira de Santana” (Bahia, 2012, p. 42). Esse objetivo do curso foi percebido, na prática, quando eu comecei a vivenciar a experiência formativa, tanto é que a colaboradora Ana, durante o nosso encontro para a realização da entrevista, foi objetiva, ao trazer narrativas que dialogavam com a proposta do curso, principalmente quando ela narrou:

“A nossa formação já tinha um diferencial, pois foi para professores que estavam em serviço, então tínhamos disciplinas com o objetivo de ajudar esse profissional que estava atuando na sala de aula a desenvolver suas práticas. Essas disciplinas dialogavam com as nossas experiências e nós fazíamos aquela discussão na UEFS da experiência com a teoria, então foi ajudando a gente desenvolver a se aproximar melhor da sala de aula, do nosso cotidiano” (grifo meu). (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Assim como Professora Ana, Professora Clarice pontuou questões relacionadas à formação, todavia, ela, na sua narrativa, trouxe algumas questões relacionadas às disciplinas ofertadas pelo programa, bem como a ausência da prática em algumas explicações dadas pelos docentes. Nesse sentido, ratifico as suas falas, pois eu também vivenciei, principalmente quando eu percebi que o documento que subsidia o curso apresentou todas as ementas das disciplinas que foram ofertadas durante a formação, aquilo que seria a base para que cada professor universitário elaborasse o seu plano de ensino, “se bem que em alguns semestres algumas referências e/ou explicações/discussões se repetiam, quando eles questionavam as nossas

práticas pedagógicas, principalmente, as rotinas de sala de aula” (Professora Eva, Ateliê Reflexivo, 2023).

Para além das repetições informadas por Professora Eva, em conversa com Professora Clarice, durante a Entrevista Narrativa, ela relatou que alguns professores trouxeram propostas que não dialogam ou se distanciam da prática dela, na sala de aula, enquanto professora. Assim, ela narrou:

“Faria mais sentido se eles nos mostrassem na prática, ficamos no campo na teoria sem saber de fato como aquilo acontecia. Faltou mais prática mesmo, a discussão teórica era boa, mas seria melhor se visitássemos algumas instituições. Esse foi o lado bom da disciplina de Literatura Infantil, lembra? Discutimos a teoria e depois fomos para o campo com a professora” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

As narrativas de Professora Ana e Professoras Clarice, imbricadas, revelam o que preconiza a reformulação do curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, que é, também, cunhado e adequado, tomando como base não somente o que estabelece a LDB e a Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Pedagogia, informando as referências e as cargas horárias dos componentes curriculares. Para além disso, a importância de dialogar com as experiências do professor-cursista, pois “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Bondía, 2002, p.26).

Retomo as minhas emoções, lembro-me que olhei várias vezes para ter a certeza de que aquele nome e aqueles dados eram meus. A felicidade irradiou o meu coração e a minha alma. Foi uma sensação maravilhosa! Contudo, ao me reportar ao passado, percebo que essa memória é um acervo infinito, no qual registro fragmentos da minha aprovação, primeiro contato com a turma e alguns desafios encontrados para habitar essa formação.

Para completar, talvez, não me sentirei confortável para escrever aqui tudo o que vivenciei durante esse processo, mas me lembro da narrativa de uma colaboradora que me fez pensar sobre pesquisas que discutem relação professor e estudante na universidade, pois “os estudantes universitários, principalmente do primeiro semestre de curso, precisam transpor barreiras no campo das **relações universitárias** (grifo meu), caso desejem êxito no percurso formativo que vivenciam no cotidiano da instituição” (Silva, 2020, p.2).

“Com o meu adocimento eu tentei trancar o curso, mas não podia, por que a pedagogia séries iniciais era a última turma do curso, então não poderia trancar, então pedi para fazer as atividades domiciliares, alguns professores se recusaram em passar

essas atividades, acabei sendo reprovada em algumas disciplinas por falta e tive que no semestre seguinte pegar essas disciplinas já com a sobrecarga, porque já ia para universidade todas as noites, ainda tinha que pegar disciplina no turno da tarde, então para mim foi muito difícil esse período, eu acho que essa questão mesmo. Foi quando eu percebi na pele que tinha diferença sempre em pedagogia séries iniciais e pedagogia normal. Por ser a última turma, a gente nada poderia, tinha que cursar e terminar de qualquer jeito de qualquer forma e não podia pensar em trancar em pular, escolher disciplinas a se cursar” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Mesmo com algumas situações desagradáveis, vivenciadas na formação, lembro-me, como se fosse hoje, que o meu coração batia de forma acelerada, parecia que iria sair pela boca. À época, foi uma mistura de felicidade, paixão, desejo de continuar estudando, emoção e, principalmente, a certeza de que eu não seria o mesmo depois de adentrar naquele espaço, chamado UEFS – a querida Universidade Estadual de Feira de Santana. Diante disso, percebi que o rapaz de família pobre estava a poucos passos de (re)construir, na UEFS, seu movimento/envolvimento de (de)formação e transformação, que mudaria a vida e suas práticas/experiências pedagógicas.

Essa foi umas das experiências que tocou a minha vida antes, durante e depois de egresso desse programa de formação, envolvendo a minha experiência formativa durante quatro anos de travessias e atravessamentos na/pela universidade. Além disso, percebo que as relações construídas entre professores e estudantes foram necessárias e válidas durante essa travessia, pois “a relação professor e estudante na universidade tem sido debate que se presentifica nos estudos em que a ideia seja compreender como a relação entre quem ensina a que aprende na universidade gera condições efetivas de aprendizagem” (Ribeiro; Silva, 2022, p. 11).

Destaco que essa formação tinha vários objetivos específicos, que giravam em torno do desenvolvimento das competências, propiciando o pensar e o fazer pedagógico, bem como desenvolver competências que pudessem nos levar a formular questões e a propor soluções para os problemas vivenciados. Logo, teríamos articulações entre Educação Básica e universidade. Nesse sentido, cito-os para melhor compreensão, sendo o primeiro geral e os demais específicos.

Qualificar professores da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), em exercício, em escolas da microrregião de Feira de Santana.
Garantir a oferta de consistente **formação teórica**, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso (grifos meus);
Favorecer o desenvolvimento de atitudes de investigação e de pesquisa na formação dos professores, através da associação entre teoria e prática;
Valorizar e trabalhar as diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e relação interpessoal – para tornar possível a construção e reconstrução de conhecimentos, valorizando a crença na própria capacidade, na disponibilidade e curiosidade para aprender;

Desenvolver competências que propiciem aos professores compreender o pensar e o **fazer pedagógico** em sua totalidade, no âmbito da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (grifo meu) (Bahia, 2012, p.42).

Para além dos objetivos citados, confesso que, à época, eu não sabia a fundo a proposta daquela graduação, até porque eu precisaria conhecer de forma detalhada o documento que organizava o projeto do curso ou ouvir de algum professor da UEFS como o programa de formação seria desenvolvido. Lembro que procurei alguns cursistas da minha cidade, que estudavam neste programa e as explicações foram genéricas, do tipo: “ah, você vai ter que estudar muito”, “a UEFS é maravilhosa”, “lá o mundo é outro”, “você vai conhecer pessoas de vários lugares da Bahia”. “Aproveite, pois o tempo é curto”, “os professores são maravilhosos...”. “É, realmente, foi uma experiência maravilhosa” (Professora Ana, Ateliê Reflexivo, 2023).

Depois de ingressar no curso, percebi que essas “explicações” estavam mais direcionadas ao saudosismo à universidade e pouco ou quase nada de informação em relação ao projeto, como, por exemplo: proposta, justificativa, objetivo, currículo, bases legais, organização e funcionamento, matriz curricular, avaliação, corpo docente e, além disso, perceber como seriam os diálogos entre a Educação Básica e a universidade. Melhor dizendo, compreender como se dava/acontecia a relação professor e estudante na/com universidade.

Ainda assim, era visível, no semblante deles, a felicidade pela minha aprovação e por perceberem que mais um serrapretense³⁰ entraria para a estatística de alunos oriundos de escolas públicas, que estudaram em Universidades Públicas, no cenário baiano. Mesmo citando, anteriormente, ratifico que, além de aluno de escola pública, coloco-me enquanto professor que teve a sua primeira formação inicial no Magistério, também em escola pública.

À época, um fato chamou a minha atenção, pois percebi que, em meio a tantas professoras e professores que habitavam a docência na Educação Básica, especificamente nos Anos Iniciais, no município de Serra Preta, apenas um professor do município havia cursado esse Programa de Formação para professores em serviço. Mesmo sabendo disso, eu esperava encontrar um quantitativo maior de professores aprovados no processo seletivo, mas, para a minha surpresa, na turma, havia apenas dois homens, eu e outro rapaz, representando a docência masculina.

Assim como todo curso de Licenciatura na UEFS tem a sua proposta, o curso em questão, segundo a última atualização do projeto, em 2007, visava “oferecer a qualificação em nível superior para professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, seja na

³⁰ Serrapretense é o gentílico das pessoas naturais do município de Serra Preta, localizado no estado da Bahia/Brasil.

rede pública ou da iniciativa privada”, conferindo, assim, o título de Licenciado em Pedagogia, por concluir o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, reconhecido pelo Decreto Estadual nº 9.900 de 14/03/2006 e publicado no Diário oficial do estado (D.O.E.) de 15/03/2006.

Esclareço que, desde a sua elaboração, em 1998, o projeto do curso passou por duas atualizações, ou seja, a primeira em 2002 e a segunda em 2007, pois precisava de revisão e adequação, de acordo com os aportes na legislação brasileira, como os pareceres e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Durante o processo de elaboração do projeto do curso, a professora Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, que não era professora da UEFS, a convite do Conselho Estadual de Educação, participou da comissão de verificação do curso de Pedagogia na modalidade tradicional em serviço, na UEFS.

Felicidade e emoção à parte, comecei a perceber que algumas mudanças deveriam ser feitas na hora de planejar e criar novas estratégias para organizar a minha vida, principalmente a vida laboral, pois, atuar na Educação Básica, principalmente dos Anos Iniciais, significa, quase sempre, ter que planejar, nas Atividades Complementares (AC) e levar demandas inacabadas do planejamento para terminar em casa.

Aproveito para ratificar que esse era um dos critérios para cursar o programa de formação oferecido pelo Departamento de Educação (DEDU): ser professor dos Anos Iniciais em escolas públicas do município e/ou estado³¹ ou ser professor da rede privada.

Para além desses critérios, tínhamos ainda que ter formação de nível médio, isso porque vários professores que atuavam em escolas particulares não tinham como primeira formação o magistério ou outras que os habilitam para trabalhar naquele segmento e, além desses, terem sido classificados/convocados no processo seletivo realizado pela UEFS.

O projeto do curso (Bahia, 2007), descreve sobre uma cota para professores que atuavam em escolas dos Anos Iniciais da rede pública e particular. Os critérios, ofertas e números de vagas, segundo o projeto, estabelecia, regularmente, 80 vagas anuais. Até o ano de 2008, essas vagas eram distribuídas entre os períodos vespertino e noturno, sendo que chegou em fase de finalização com 66 (sessenta e seis) estudantes matriculados e, com estes, finda-se a oferta do Programa pela UEFS.

³¹ Quando o curso foi implantado, em 1998, o estado da Bahia tinha, também, responsabilidade por escolas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, essa responsabilidade compete aos municípios. Logo, algumas escolas que dispunham dessa oferta estão sendo municipalizadas.

Para melhor compreensão da narrativa acima, apresento, nos anexos, um quadro com o número de estudantes, por semestre letivo, neste programa de formação, elaborado pelas responsáveis pela renovação de reconhecimento de curso.

Ao narrar a minha história de vida-formação e buscas por formações, esclareço que esta pesquisa atravessará a vida-experiência-formação das professoras cursistas, tanto de escolas públicas, quanto de escolas particulares, visto que os critérios para a escolha das colaboradoras não interferem na vida laboral delas, na rede particular ou pública.

Trazer à baila essas informações sobre a vida laboral é importante para mim, pois as minhas experiências formativas e as minhas práticas pedagógicas foram atravessadas por trocas de experiências com as colegas de turma, com os eventos (de)formativos que participei na UEFS, ofertados por outros departamentos e com os professores universitários da UEFS, que, com sua maestria, foram capazes de trazer diálogos necessários sobre o fazer docente de quem habita o chão da sala de aula na Educação Básica, especificamente, nos Anos Iniciais.

Recordo-me que, em 2009, participei do III Encontro Nacional sobre Ensino-Aprendizagem de Leitura e Escrita – ENEALE, um dos eventos que marcou a minha formação. Essas discussões e tantas outras, em eventos científicos, no seio da universidade, foram necessárias, pois, ao retornar para a sala de aula, toda a minha experiência com a docência era modificada. Nesse viés, **as práticas de leitura e escrita concebidas na sala de aula não eram mais as mesmas** (grifo meu), ou seja, o processo formativo numa universidade não se limita apenas à sala de aula.

Ressalto que a participação em eventos técnico-científicos e culturais estava previsto em uma das dimensões curriculares, estabelecendo nexos entre os campos do conhecimento, primando pelo enriquecimento curricular e estabelecendo:

A relação dialética teoria/prática; a formação em serviço com um *continuum* a partir de práticas interdisciplinares; a vinculação entre ensino e pesquisa sobre o desenvolvimento do próprio aluno e do professor; os aspectos sociais, culturais da realidade da escola, do aluno e do professor; as linguagens como mediadoras³² do desenvolvimento e expressão das emoções e conhecimentos (Bahia, 2007, p. 14).

Assim sendo, todas essas dimensões curriculares que estabelecem nexos entre os campos do conhecimento, primando pelo enriquecimento curricular, articulavam-se entre si,

³² Em 2007, a relação dialética no projeto do curso foi apresentada à luz da concepção do professor mediador, mas eu defendo a concepção do professor mobilizador, pois acredito no ato de ensinar, porque devemos mobilizar o outro para desenvolver as aprendizagens.

caracterizando a estrutura do currículo da Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, como narrei, no início deste capítulo, sobre a ideia central de cada ementa, bem como a necessidade de discussão prática, ratificada pela colaboradora Clarice. No que se refere às dimensões curriculares, Pimenta (1997, p.16) evidencia:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional docente.

Nesse sentido, tomo minhas memórias narradas até o momento em forma de narrativas à luz de Pollak (1992, p. 200), quando esclarece que a “(...) a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais” para informar o que me tocou nesta formação durante os 4 (quatro) anos. Logo, apresentarei, no tópico a seguir, os primeiros movimentos na/da e para a formação.

3.1 ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS: ESTRADAS, IDENTIDADES E DESAFIOS

“A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo que profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1994, p. 46).

Preciso retomar as minhas memórias ao início do semestre (2008.1), pois, nas primeiras aulas, eu percebi que, por se tratar de uma turma com estudantes que atuavam nos Anos Iniciais da Educação Básica, os movimentos e os diálogos construídos pelos professores universitários de cada componente curricular deveriam ser pensados na realidade cultural, social e política da turma. Nesse contexto, pensava-se num diálogo que pudesse resultar a imprescindível ajuda mútua, implicando, assim, na participação democrática de todos.

Ficou ainda mais claro que esse movimento e diálogo seriam tomados de acordo com a realidade, quando os professores universitários de cada componente curricular pediam que nos apresentássemos, respondendo a alguns questionamentos, que já eram de práxis em qualquer disciplina, no decorrer da formação, do tipo:

- “O que vocês estão fazendo aqui na UEFS”?
- “Quais as expectativas em relação ao curso”?
- “De onde vieram”?
- “Quanto tempo vocês têm de atuação na sala de aula”?

- “Qual série vocês atuam”?
- “Qual/quais as expectativas em relação à disciplina/formação”?

Era o narrado sobre o vivido! Era o pensar sobre a nossa formação em serviço em nossas vidas! Era questionar quem ensina e quem aprende na formação em serviço e, além disso, pensar os movimentos e os diálogos na dimensão relacional, pois, na formação em serviço, professores universitários e professores da Educação Básica ensinam e aprendem ao mesmo tempo, pois esse programa foi tecido para professores em serviço.

Ainda sobre os questionamentos feitos pelos professores universitários das disciplinas, aconteciam em todos os semestres, e, a cada semestre, eu e as colaboradoras aprendíamos com as vivências e relatos dos colegas, pois a sala de aula e a universidade tornaram-se espaço de trocas e, principalmente, de aprendermos a viver na/com a diferença. Nesse contexto, minha vida tornou-se um encontro comigo mesmo e com o outro, pois a escuta sensível fazia com que o diálogo acontecesse e as atividades de acolhimento aos estudantes, iniciadas no início de cada semestre, promovem mais afetividade, favorecendo o engajamento do estudante.

Esse acolhimento me fez lembrar da Professora Coralina (Ateliê reflexivo, 2023), quando ela disse que “esse encontro, mesmo que de forma virtual, me fez lembrar nossas aulas à noite, na UEFS, os questionamentos feitos pelos professores, nossos desafios. Eu adorava essas trocas de experiências que aconteciam em cada disciplina. Às vezes era repetitivo. Vocês lembram?”.

Percebo que esse acolhimento revela a afetividade na relação educativa e/ou dialógica no Ensino Superior, pois pode gerar atitudes de respeito, amizade e compreensão, mesmo causando algumas divergências por parte de alguns estudantes. Todavia, “a relação dialógica, não anula a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funde este ato, que se completa [...] quando se tornam verdadeiramente possíveis” (Freire, 2000a, p.118).

A sala de aula e o cotidiano da universidade, tornaram-se espaços potentes para produzir conhecimento e trocas de experiências sobre as nossas vivências pedagógicas, como salienta o colaborador, e reforça que, “lidar com a experiência foi a marca registrada do curso, pois, as pessoas que fizeram séries iniciais já tinham experiência da sala de aula, já sabia com a prática funcionava, práticas que foram ressignificadas” (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023). Coaduno com o pensamento de Professor Ziraldo e, ainda, reforço que é do cotidiano que brotam todos os nossos saberes, fazendo com que as nossas experiências revelem as nossas práticas.

Cabe reiterar que essas trocas aconteciam a cada semestre, pois os professores universitários, que ministravam as disciplinas, traziam proposições políticas, sociais e,

principalmente, de cunho pedagógico, que dialogavam com as nossas práticas na sala de aula. Essas trocas eram construídas e reconstruídas, de acordo com os documentos normativos do projeto, que discutiam, acima de tudo, a identidade própria dos cursos de formação de professores, tendo a docência como base na formação multi-interdisciplinar.

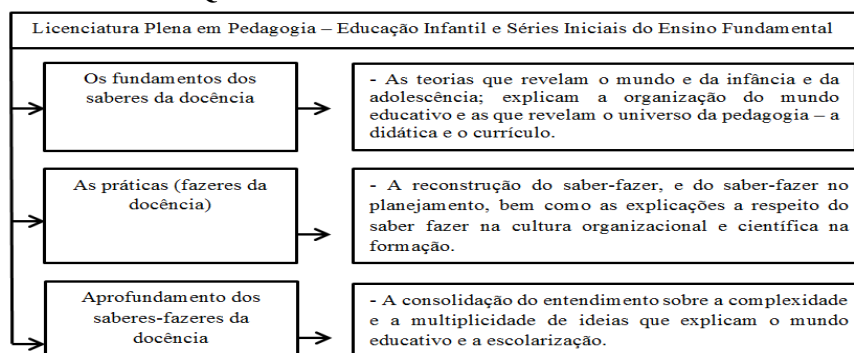
Vale ressaltar que, com a democratização do ensino, a escola, principalmente da Educação Básica, tornou-se cada vez mais diversa e plural, implicando, assim, na ampliação de novos conhecimentos, cabendo a nós, professores, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, reconhecer essa diversidade e se perguntando quais lugares a diversidade ocupa na construção da profissão docente (Rios, 2021).

A formação de professores nesse contexto torna-se uma questão que merece novas consideração e outros posicionamentos: conhecimento disciplinares sólidos, visão social e cultural esclarecida, perspectivas sobre civilização humana e seus destinos, consciência quanto aos processos de alienação social e busca de caminhos, lidar com representações e as necessidades espirituais das pessoas, criação de formas de comunicação diferenciadas com as crianças e jovens – conhecimentos, saberes, didáticas, valores (Gatti, 2008, 14).

Atender a essas considerações foi necessário para mim, pois a minha história de vida, entrecruzada com as professoras-estudantes da turma, trouxe-me, inicialmente, várias possibilidades de pensar a docência, na Educação Básica, no cenário baiano, tendo em vista que vários caminhos dessa pesquisa podem ser utilizados para compreender e dar centralidade a este trabalho, articulando experiência formativa e práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Básica. Nesse sentido, Rios (2020, p. 19) nos diz que:

O cotidiano das escolas básicas é construído a partir de uma rede de sentidos, saberes e experiências que se entrecruzam de diferentes formas no processo de constituição da docência. Narrar o vivido neste espaço a partir das experiências de professores representa retomar a escola como ela é, recriando os sentidos sobre os processos de formação e suas práticas curriculares.

Destarte, percebo que as experiências com a docência foram mola propulsora para os movimentos construídos durante a minha formação nesse programa. Com essas narrativas iniciais, sinto-me provocado a apresentar como minhas implicações com a pesquisa perpassam pelo movimento que vou constituindo antes, durante e depois de concluir a formação em serviço, principalmente a necessidade de outras formações, o que foi revelado, também, durante a Entrevista Narrativa, com a busca de novas formações pelas colaboradoras da pesquisa. Vale ressaltar que o projeto do curso era interligado por três eixos, como estão apresentados no organograma abaixo:

Quadro 4: Eixos Curriculares

Fonte: Quadro criado pelo autor, com base na última atualização do projeto.

Um dos momentos mais marcantes, durante as apresentações, foi quando as estudantes começaram a narrar sobre as suas jornadas de trabalho que, também, para mim, eram e continuam sendo exaustivas, bem como seu tempo de atuação na Educação Básica. Afirmo que, realmente, são exaustivas, pois, atualmente, eu habito o chão da sala de aula com carga horária semanal de 40 horas. Lembro-me que algumas professoras-cursistas relataram que tinham mais de 15 anos habitando a docência, isso em 2008.

Com essas apresentações, comecei a perceber que a identidade de cada professora-cursista foi atravessada/constituída na/pela sua formação inicial e pelo desejo de continuar estudando, mesmo tendo essa carga horária exaustiva. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “a formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas”. E ainda reforça que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p.25).

A princípio, eu pensei que boa parte da turma seria composta por estudantes que residiam em Feira de Santana/BA, e que poucas estudantes residiam em outras cidades, mas, aos poucos, durante as apresentações, começaram a aparecer novas cidades, como Amélia Rodrigues, Anguera, Coração de Maria, Serra Preta, Conceição do Jacuípe, Riachão do Jacuípe, Tanquinho e, como já era esperado, Feira de Santana; sendo que, todas essas cidades fazem parte do estado da Bahia.

À época, mesmo algumas estudantes morando em Feira de Santana, cidade onde está localizada a UEFS, elas relataram que poderiam chegar atrasadas na aula, por conta do transporte público e/ou por terem que sair do trabalho direto para aula na UEFS. Em vários

momentos, eu presenciei as pessoas que moram nas cidades vizinhas chegarem na UEFS antes do horário previsto para iniciar as aulas, diferentemente das pessoas que moram em Feira de Santana, pois algumas trabalhavam e/ou moravam em bairros distantes, por exemplo, Tomba, Feira X, Ponto Central. Havia também uma colega que morava no distrito de Humildes, que pertence à Feira de Santana, mas esses fatores não as impediam de trazer reflexões em todas as aulas sobre as suas práticas no chão da sala de aula.

Com esses dados apresentados sobre os municípios, fica evidente que estudar à noite e trabalhar durante o dia não era tarefa fácil, ainda mais para alguns estudantes que assumiram carga horária de 40 horas. Sei que vários deles cursaram no diurno, mas, ainda assim, acredito que os do noturno sentiam-se mais exaustas.

Alguns estudantes relataram que, às vezes, chegavam em casa depois da meia noite ou na madrugada, isso porque, em vários momentos, os carros quebravam nas estradas e eles ficavam esperando o responsável no município pelo setor de transporte encaminhar outro para buscá-los.

Mesmo narrando com mais precisão minhas memórias da formação na UEFS, preciso retomar ao magistério, pois foi lá que comecei a perceber que ser professor da Educação Básica não é tarefa fácil, principalmente, para aqueles que almejam uma formação/qualificação e/ou continuam os seus estudos.

É bom destacar que essas percepções ficaram mais evidentes, quando comecei a dialogar com as professoras-cursistas, pois percebia, nas suas falas, a preocupação com os movimentos construídos na proposta dos componentes curriculares, a cada apresentação dos professores universitários da sua ementa. Logo, várias situações eram percebidas nos semblantes das professoras-cursistas, principalmente, com a quantidade de referências que eles propunham para o semestre.

Inicialmente, eu sempre questionava se eu daria conta de tudo aquilo, tendo em vista que, além da universidade, à época, eu teria que dar conta de mais 20 horas de trabalho na Educação Básica e ter que lidar com alguns estudantes que questionavam “o que era” a Pedagogia Séries Iniciais. Nesse sentido, vários desafios nos foram postos!

Desse modo, cabe reiterar que muitos colegas de turma não davam conta das leituras e das escritas dos textos, pois suas demandas com a vida laboral, além de exaustivas, como citei anteriormente, tinham os afazeres domésticos, que, infelizmente, em várias famílias brasileiras, fica sob a responsabilidade da mulher. Nessa seara, meu pensamento coaduna com o da Professora Eva (Entrevista Narrativa, 2023), quando ela salienta que “a maternidade, querendo

ou não, atrapalhou os meus estudos, eu sei que para as pessoas que não tinham filhos, o tempo era outro, logo reviam as práticas na sala de aula, no meu caso foi diferente”.

Silva (2019), em suas pesquisas sobre **Ensino e aprendizagem da leitura e escrita na universidade: implicações da relação professor e estudante** revela que, atualmente, existe uma tendência de dar autonomia ao estudante, principalmente, depois do avanço nas novas tecnologias. Todavia, o que faltou na formação em serviço que cursei foi os professores, independentemente da sua área de formação, ensinar estratégias que promovessem a aprendizagens de leitura e escrita.

Como assevera os pesquisadores citados acima, “o ato de ler e escrever precisa ser ensinado na universidade, possibilitando outras formas de compreensões e reflexões, que vão além da codificação que os estudantes fazem diante de textos, sejam eles impressos ou virtualizados (Oliveira; Oliveira; Silva, 2022, p. 201).

3.1.1 Pedagogia?! Ah, tá! Mas você é da Pedagogia Séries Iniciais, né?

A minha existência na formação foi constituída de amorosidades e resistências, pois eram maneiras pelas as quais eu tinha de denunciar os acontecimentos, que me atravessavam e que, muitas vezes, traziam desequilíbrio emocional e social, deflagrando em mim novas formas de estar no mundo (Souza, 2023).

Annie Ernaux citada³³ por Rios (2023) nos diz que “as coisas acontecem comigo para que eu as conte. E o verdadeiro objetivo da minha vida talvez seja apenas este: que meu corpo, minhas sensações e meus pensamentos se tornem escritas, isto é, algo inteligível e geral, minha existência completamente dissolvida na cabeça e na vida”.

Tomo Annie Ernaux, pois habitar a Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais³⁴, além de ser sinônimo de aprendizado e conhecimento que eu levo para vida, durante um tempo na formação, também, foi sinônimo de resistência, vergonha e repulsão, pois eu não me sentia confortável em falar para algumas pessoas que eu fazia parte dessa formação em serviço, por conta dos semblantes de desdém que algumas pessoas faziam e/ou relatos fragilizados de docentes que atuaram nessa formação.

³³ Annie Ernaux foi citada por Rios (2023) durante III Anteneo – Investigación narrativa y formación docente em Rede: Conversas entramadas, dia 21 de novembro de 2023, durante sua pesquisa pós doutoral, na Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina.

³⁴ Não coloquei o nome completo do curso, pois várias pessoas (estudantes e professores) reduziam o nome do curso apenas a Pedagogia Séries Iniciais.

Lembro-me como se fosse hoje, quando eu estava participando de um seminário na UEFS, ao final teríamos que assinar a lista de presença, preenchendo os campos: nome e formação. Quando assinei, a menina perguntou se eu era mesmo de pedagogia, quando disse que sim, e que cursava a noite, ela, com um semblante de deboche, desdém ou sei lá qual foi o sentimento dela, disse: “Ah, tá! Mas você é de Séries Iniciais, né?”. Eu não sei o porquê da necessidade que ela teve de afirmar/falar que eu não era do matutino.

Aquele dia eu comecei a me questionar se valeria a pena falar Pedagogia, ou pronunciar o nome completo do curso que eu estava fazendo – Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – A fala da menina foi tão desnecessária e fragilizada, que me deixou travado, sem saber como responder ou questionar o porquê daquele semblante com caricatura de desdém.

Na verdade, essa situação foi tão chata que, tempos depois, após aprovação na bolsa de extensão para fazer parte do PIBID, encontramos-nos no mesmo subprojeto. Trabalhamos na mesma escola, tínhamos a mesma supervisora e as nossas formações aconteciam no mesmo dia. Eu não me sentia confortável com a presença dela – nada nela me agradava.

Eu tinha muitos questionamentos sobre o que seríamos depois de formados, se teria a mesma titulação das pessoas que faziam pedagogia no matutino? A resposta era sim, a titulação foi a mesma. Sou licenciado em Pedagogia.

Superei esse trauma/conflito, quando me dei conta de que eu não precisava da validação de pessoas como ela ou tantas outras para dizer se o curso era ou não bom ou se, ao final da formação, eu teria ou não as competências necessárias para ser chamado de pedagogo. Lembro-me que esse sentimento que eu carregava passou, quando eu conheci, na UEFS, duas alunas oriundas dessa formação. As duas eram mestras, e uma delas foi professora da nossa turma.

Aprendi muito com elas, não apenas ser uma pessoa melhor e fazer o melhor sempre, enquanto professor, mas que podemos aprender com aquilo que nos machuca ou que nos faz sofrer. Aproveito para esclarecer que, até 2012, eu não tinha informação de nenhuma aluna, além dessas duas, que haviam feito Pós-Graduação (*stricto sensu*), porém, agora, em 2023, esse quantitativo foi para quatro alunas mestras e mais duas pessoas comigo, que estão cursando, ou seja, até 2026 teremos 6 (seis) estudantes egressas desse programa que se tornaram mestres.

Traumas e conflitos já sanados, eis que surge, nos corredores da UEFS, alguém que eu conhecia de outros ambientes formativos e, que, também, tinha sido docente nesse programa de formação. Quando nos encontramos, foi tudo lindo e maravilhoso. Parabenizou-me, trouxe um discurso muito bonito em relação à universidade, ao ensino, a importância da pesquisa na

UEFS, mas não sabia que eu fazia parte do projeto que formava professores em serviço. Eu apenas disse que cursava pedagogia.

Conversa vai, conversa vem, não me recordo, afinal de contas, às vezes, a força da evocação na narrativa é tão particular que algumas memórias não valem a pena serem lembradas, mas cito algo que me deixou machucado e reflexivo com os professores e professoras do DEDU, quando ouvi o seguinte: “Aqui na UEFS tem um curso de Pedagogia Séries Iniciais! “Ôh povo fraco, viu”! “Odeio dá aula para essas turmas, a aula não rende nada, não serve para nada, às vezes, eu acho que esse pessoal é sequelado, uma turma de velhas”.

A princípio, eu não disse nada, afinal de contas, eu queria saber mais, pode até parecer leviano da minha parte agir assim, sei que me machucaria, mas seria necessário. No decorrer do papo, comentamos sobre participação em eventos, seminários, bolsas, publicações e, por incrível que pareça, mas uma vez, fui parabenizado quando falei da minha participação em espaços formativos não apenas na UEFS, como também na UNEB.

O baque aconteceu quando eu disse a ele que eu era desse programa de formação, o semblante de vergonha ficou estampado na cara. Vi estampado no semblante dele: “falei merda”. Confesso que não fiquei traumatizado, mas criei uma má impressão, durante muito tempo, dos professores do Departamento de Educação, mas percebi que o problema estava naquele professor, que não entendia sobre as experiências e movimentos de quem trabalha 40 horas e tem que estudar à noite.

Por isso, costumo dizer que as minhas experiências foram construídas e atravessadas pelos corredores da UEFS, com perguntas, olhares de afeto, dúvidas, respeito, aprendizado e carinho, que, muitas vezes, apareciam de pessoas que eu menos esperava. Isso porque, eu construí amizades, em eventos, com estudantes de vários cursos, como: Letras, História, Geografia, Educação Física e, principalmente, Filosofia. Todo conhecimento gerado com essas experiências se reverbera nas minhas práticas na sala de aula.

Assim sendo, todos esses acontecimentos me colocaram na posição de quem eu sou hoje: professor da Educação Básica, que luta por condições melhores para suas alunas e seus alunos e que, acima de tudo, acredita no potencial de quem está na sala de aula, na condição de aprendiz. Desmerecê-lo ou subjugar-lo, por conta de demandas sociais, culturais e políticas seria desnecessário, visto que a sala de aula de escolas públicas é um espaço plural.

Indo mais além, ratifico que essas travessias pelos espaços da universidade me ajudaram a compreender diversos conflitos, que eu carregava na minha vida, especialmente, por compreender que a vida acadêmica não girava em torno apenas da nossa formação. Nesse sentido, lá eu poderia fazer amizades com pessoas de outros cursos.

Assim sendo, em meio a tudo isso, o meu aprendizado tornava-se metamórfico, pois as relações com pares de cursos diferentes me faziam entender que a universidade é, também, um espaço para se constituir, enquanto ser afetivo, que forma, deforma e reforma nossos modos de agir, pensar e sentir.

3.2 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS: OS 4 (QUATRO) ANOS

O que é o tempo para quem transita por uma formação em serviço? O tempo é a certeza de que você não será o mesmo! (Souza, 2023)

Quatro anos não são quatro meses, tampouco quatro dias! No entanto, para narrar como vivenciei a universidade, primeiro, é perceber que eu jamais imaginaria quatro anos passando tão rápido. Quando chegou setembro de 2012, mês/ano que findou a trajetória de formação em serviço, ficou uma sensação que o ano 2008 tinha sido ontem, quando eu ainda estava “verde” e sedento por conhecimentos novos, que pudessem ser articulados com a minha prática, afinal de contas, todo aprendizado foi posto para que eu o utilizasse no cotidiano de aula que eu habitava e continuo habitando.

Para melhor compreensão dessa temporalidade, apresento, a seguir, duas figuras, representando a singularidade da minha experiência formativa, sendo a primeira do primeiro semestre de aula e a segunda no último mês do último semestre.

Figura 1: Início do I semestre (2008)



Fonte: Figura³⁵ do arquivo pessoal do autor.

Figura 2: Final do VIII semestre (2012)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na primeira, apresentando um trabalho em grupo sobre nossas práticas cotidianas articuladas à teoria vivenciada na universidade e a segunda, apresentando a monografia da

³⁵ A imagem foi autorizada para uso apenas nesta pesquisa. O termo de autorização encontra-se no apêndice. Saliento que a resolução não ficou melhor, pois o aparelho que foi usado para capturar a imagem não tinha a mesma qualidade dos aparelhos que são vendidos hoje em dia.

graduação, com foco nas narrativas das estudantes de pedagogia sobre suas experiências pedagógicas no estágio supervisionado. As imagens acima são os testemunhos vividos, narrados e sentidos na formação, pois elas podem trazer à tona uma sequência de narrativas do vivido e experienciado. Assim, quando apresento essas imagens, atribuo o caráter temporal do que estou narrando (Manguel, 2001).

Essas experiências trouxeram muitas contribuições para a minha vida, fazendo-me entender que a identidade é constituída e compreendida, também, por histórias, que não é apenas uma história do passado. Assim, tento, a cada dia, recriá-la, na tentativa de descobrir um novo professor. Como afirma Ricoeur (1996), nós somos personagens de nossas histórias, nós não temos personagens distintas de nossas experiências.

Com essa temporalidade prevista no programa do curso – primeiro ao último semestre – sou motivado a trazer alguns questionamentos, que foram necessários na minha trajetória como estudante, quando chegamos ao final do curso, dos quais destaco: quatro anos de formação proposto pelo projeto foi o necessário para que o estudante compreenda, analise e reflita sobre as subjetividades de quem habita a docência no chão da sala de aula da Educação Básica? Quais práticas pedagógicas eu atribuo à formação? Como se deu a minha experiência formativa na UEFS? Tomo essas inquietações, uma vez que, durante a trajetória de formação, lidamos com várias leituras sobre o cotidiano escolar, que ajudaram a manter o diálogo com as minhas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, percebo que o aporte teórico oferecido nas ementas dos componentes curriculares foi necessário para compreender como a formação e os saberes atribuídos com esse projeto de curso dialogam com a prática dos estudantes, mantendo, assim, um diálogo com a formação na Educação Básica. A proposta curricular do projeto possibilita ao professor-cursista diferentes conhecimentos aprendidos, articulando capacidades específicas para atuarem na Educação Infantil e das quatro³⁶ séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o projeto, o currículo proposto tinha como meta:

³⁶ Saliento que, atualmente, o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, sendo que, nos Anos Iniciais, o aluno deve ter idade entre 6 e 9 anos e a duração será de 5 anos. Essa medida de ampliação foi tomada para melhorar condições de equidade e de qualidade da Educação Básica. Legalmente, essa mudança fundamenta-se em várias leis, das quais, destaco: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2000; Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Contribuir para o desenvolvimento pessoal e autonomia intelectual, o domínio de conteúdos específicos (com ênfase na visão interdisciplinar), a consolidação da competência metodológica, tornando a reflexão sobre o cotidiano escolar um princípio no processo de formação do professor (Bahia, 2007, p.34).

Para tanto, ficou claro que o estudante-professor que habitava essa formação necessitava de compreensão ética, política e cultural da prática profissional, além do fomento à vivência profissional complementar, em organizações fora do espaço escolar, a participação em Atividades Complementares, que pertenciam ao Núcleo de Atividades Integradoras (NI), concernentes à Resolução CONSEPE N° 54/2001, que estabelecia o percentual a partir de 5% de carga horária do curso, totalizada em 3.290 horas pela Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de Maio de 2006.

Eis uma das lacunas existentes na experiência formativa da professora-cursista que vivenciava essa formação: tempo para participar dessas Atividades Complementares. A vida laboral e, muitas vezes, a distância do município até a universidade não permitia esse contato com os eventos que aconteciam na UEFS. Desse modo, muitas professoras-estudantes participavam de eventos em seus municípios e, poucas vezes, na UEFS.

No último semestre, em 2012, quando a coordenadora do curso pediu que as estudantes fossem ao colegiado fazer a contagem da carga horária para computar a Formação Complementar, várias estudantes estavam com poucas horas, e tiveram que correr contra o tempo para conseguir o percentual exigido pelo projeto do curso, que era de 170 horas.

Vale ressaltar que, com o passar do tempo, muitos cursistas desse projeto de formação acessaram bolsas de iniciação à pesquisa e bolsas de extensão, ofertadas pelos grupos de pesquisa. Observei um quantitativo maior de estudantes nas bolsas de extensão, com destaque para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). À época, o tema do Projeto Institucional era *Formação Docente na UEFS e na Integração com a Educação Básica*.

Esse projeto foi dividido por área, e, em cada área, tinha os subprojetos. Durante as formações, após aprovação na seleção para fazer parte do PIBID, passei a conhecer as metas iniciais do programa que se articulam às ações de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando estudo e reflexão na produção de novos conhecimentos. Nessa direção, ocorria, também, o processo formativo do professor-estudante, que já habitava o chão da sala de aula, através das experiências no âmbito escolar do chão das escolas parceiras e, consequentemente, garantia diálogos para compreendermos quais eram os desafios do ler e do escrever na escola pública.

Assim, os estudantes da Licenciatura Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais faziam parte do subprojeto – *Alfabetização: desafios do ler e do escrever na escola pública*,

coordenado pela professora Selma dos Santos. O objetivo principal do PIBID era “promover um conjunto de atividades formativas, no âmbito das Licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana, que possibilite uma maior qualificação da formação docente e, no limite, propicie a elevação da qualidade da escola pública local e nacional” (Pereira, 2011, p.10).

O PIBID integrava os estudantes, através da interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, contribuía para que houvesse articulação entre diversas áreas do conhecimento. Para melhor compreensão dessa articulação, apresento alguns objetivos específicos, relacionados ao projeto:

Criar espaços de debates para aprimoramento, divulgação e discussão das questões relacionadas com as formações inicial e continuada de professores; Estabelecer vínculos entre a Universidade e as escolas públicas da Educação Básica em que os licenciandos já realizam o Estágio Supervisionado, contribuindo para uma maior integração Universidade / Comunidade; Fomentar atividades de formação aos licenciandos (inicial) e a professores da educação básica (continuada); Produzir material didático para a utilização nos momentos das atividades dos licenciandos em componentes curriculares oferecidos pelos professores da educação básica; Proporcionar ao estudante de graduação a oportunidade de engajar-se em planos de trabalho de atividades de ensino que possibilitem o aperfeiçoamento do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e habilidades favoráveis à sua formação acadêmica, profissional e cidadã; Favorecer campo de diálogo entre a teoria e a prática, tanto na universidade, quanto nas escolas; Consolidar o acompanhamento e a avaliação da qualidade da educação básica; Realizar e participar de eventos que traduzem a experiência do projeto; Discutir com os professores da educação básica, numa perspectiva teórico metodológica, questões concernentes à compreensão do planejamento, à avaliação e à prática pedagógica (Pereira, 2011, p.10).

Diante dos objetivos apresentados, fica claro que o PIBID foi/é, para mim, um programa necessário, levando-me a compreender situações relacionadas ao cotidiano escolar de ambientes diversos. Evoco essas vivências formativas, pois elas, também, foram importantes para o meu fazer pedagógico, na sala de aula, uma vez que, mesmo egressas, tendo uma vasta experiência na Educação Básica, a proposta ofertada pelo projeto do curso, no que se refere aos Núcleos Curriculares, foi bem pensada para que o aporte teórico ajudasse a manter um bom diálogo com a prática, como nos conta a colaboradora Ana:

“O PIBID foi um programa necessário para todos os estudantes que cursaram pedagogia séries iniciais, até hoje eu me recordo das leituras que nós fazíamos antes de iniciar qualquer projeto, nossa prática precisava ser respaldada. Foi no PIBID que aprendemos a produzir artigos científicos, apresentar trabalhos em eventos na UEFS e fora da UEFS, em outras universidades” (Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Retomando a proposta curricular do projeto para formação em serviço, esta foi estruturada em 3 (três) Núcleos Curriculares (NC), distribuídos da seguinte forma: o primeiro, sendo o Núcleo de Atividades formativas, subdivididos em 35 (trinta e cinco) componentes

curriculares de 75 horas do Núcleo de Estudos Básicos – NB e 3 (três) componentes curriculares de 75 horas do Núcleo de Aprofundamento – NA.

O segundo núcleo é o de Estágio Supervisionado, com 4 componentes curriculares de 75 horas e o terceiro, é o Núcleo de Atividades Integradoras (Atividades Complementares) NI, com carga horária de 170 horas. Saliento que a carga horária dos componentes curriculares é uma das peculiaridades da Licenciatura Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais, pois todas possuem 75 horas, distribuídas entre o Departamento de Educação, Departamento de Ciências Humanas e Filosofia e o Departamento de Letras. Todavia, a maior parte pertence ao Departamento de Educação.

Nesse momento, aproveito para apresentar, nos anexos da pesquisa, alguns quadros com a distribuição dos componentes curriculares, por módulo semestral, com base na proposta do curso. Assim, minhas narrativas serão entrecruzadas com a proposta do que era desenvolvido depois da última reformulação do projeto, em 2007, pois, no último capítulo, irei narrar os modos de habitar a profissão docente na Educação Básica, depois de egresso dessa formação em serviço.

Ao me debruçar no projeto de 2007, percebi que essa reformulação não foi tarefa fácil, afinal de contas ele não se resume apenas a uma apresentação, já que toda a sua proposta teve que ser discutida, considerando questões que estão para além de uma matriz curricular. Nesse sentido, considerei pertinente a roupagem dada às questões que compõem os diferentes cenários educacionais, culturais, políticos e sociais, que refletem na atualidade. Logo, trata-se de uma reflexão para “uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (Nóvoa, 2007, p. 16).

3.2.1 Narrativas de formação: mobilizando a mudança no ambiente escolar

Uma coisa é certa: eu preciso saber o que estou fazendo para mobilizar as mudanças no cotidiano da Educação Básica (Souza, 2023).

Recordo-me que, na experiência formativa na Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, tudo era novidade; prosas, encontros pelos corredores, em direção à sala de aula, os encontros nas/pelas cantinas do Módulo VII, módulo que fiquei por quase oito semestres de aula. Sempre comprava algo para levar para sala, afinal de contas, eu ficava a noite toda com apenas um professor. Infelizmente, percebo essa proposta de aula como outra lacuna

do curso, que não nos permitia escolher a aula por semestre, mesmo sabendo que eram aulas modulares.

Todavia, a escolha por essa formação me deu autonomia para focar em disciplinas que seriam necessárias para o desenvolvimento das minhas práticas na sala de aula. Entretanto, eu não tinha o direito de escolher disciplina em outros cursos, pois, legalmente falando, o projeto do curso não permitia. Com o passar do tempo, comecei a perceber que todas as Licenciaturas ofertadas na UEFS davam esse “direito” ao estudante.

Ainda assim, nesse processo de mobilização, eu comecei a perceber que as leituras iniciais foram as mais aproveitadas por mim, pois a sensação de ter que cumprir todas as leituras era grande. Com a passar do tempo, eu percebi que eu não tinha a obrigação de ter que ler tudo e, que, às vezes, minhas demandas de trabalho, com minha vida laboral, não me permitiam isso, pois meu corpo estava exausto, afinal, há meses em que as demandas, para quem habita o chão da sala de aula na Educação Básica, são mais exaustivas, principalmente, início e final de ano. Logo, não me restava fôlego para mais nada.

Essa exaustão vivenciada me fazia pensar sobre: qual condição que o meu aluno, que trabalhava com o pai na roça, nas feiras livres ou catando camarão no rio, teria para ficar 4 (quatro) horas sentado na sala, ouvindo o professor? Foi a partir de situações como essa e tantas outras que as minhas experiências, ao habitar a profissão docente, começam a mudar. Assim, foi necessário um olhar mais sensível para a realidade, essa amorosidade que nos fala Freire (2000a), sobre esse sentimento primário do ser humano, que aguça a humildade, evitando, no ambiente escolar, principalmente da Educação Básica, o egoísmo, as desigualdades e qualquer atitude desumana. No lugar disso, faz-se necessário cultivar o amor, a atenção, a empatia e o cuidado ao próximo, que são tarefas inerentes ao sujeito. “É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem no outro o sujeito do seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro” (Freire, 2013, p.29).

Ainda no que se refere às mudanças, inicialmente, a formação mostrou que os componentes curriculares iniciais estudados pertenciam a Núcleos Básicos (NB), sendo que as discussões foram pautadas, segundo as ementas de cada componente. Logo, os professores universitários, que iriam habitar a sala, deveriam pensar num Plano de Ensino que, além de dialogar com a ementa, deveria atribuir propostas para a formação de professores em exercício, para que suas práticas pedagógicas fossem repensadas a todo o momento, como narra Ana, diante da sua experiência de habitar a profissão docente:

“À medida que os semestres passavam mais inteligente eu ficava. Eu não conseguia ser a mesma, minhas discussões e minhas práticas sobre educação étnico racial não se limitavam apenas ao ambiente escolar, até no meu seio familiar eu trazia discussões, mostrando aos meus alunos, colegas de trabalho e familiares que precisamos lutar todos os dias por uma educação que nos liberte do que é posto pela sociedade. Eu não esperava o mês de novembro, minhas discussões permeavam todo o ano” (Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Geralmente, esses Planos de Ensino eram pensados com base em alguns elementos que pertenciam ao ambiente escolar dos Anos Iniciais. Para tanto, destaco as políticas públicas e suas implicações sociais, referenciados por Rodrigues (2000), ao discutir aspectos introdutórios da Sociologia da Educação. Já Forquin (1993), com atravessamentos entre pedagogia, Sociologia e cultura. A história da educação brasileira, com ênfase na constituição da escola pública e na formação do professor, era discutida, tomando como base o pensamento de Gadotti (1993); Aranha (1996). Foram nas discussões referenciadas por esses autores que as minhas experiências na docência, no campo da cultura, ganharam sentido, pois comecei a compreender, durante as minhas vivências na sala de aula da Educação Básica, que, mesmo em se tratando de aluno de uma mesma cidade ou do mesmo povoado/comunidade, nossas culturas e modos de pensar eram diferentes. Nesse viés, minhas experiências na/com docências eram impactadas a cada discussão, tomando esse momento como o mobilizador da mudança. Dessa forma, fica evidente que:

[...] independente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer. Em nossa sociedade tão profundamente anti-intelectual, o pensamento crítico é encorajado (Hooks, 2017, p. 266).

Para além dessas discussões, percebo que os professores universitários que transitaram pela minha formação me ajudaram a mobilizar mudanças, uma vez que traziam, nos seus planos de cursos, pesquisadores que compreendiam as nuances e vivências no espaço escolar enquanto fenômeno educacional, bem como abordagens sobre o desenvolvimento sócio-afetivo, psicomotor e psicossocial das crianças. Esses elementos reverberam em suas falas, quando elas citavam e/ou tomavam os pensamentos de Piaget (1990) e Campos (1997).

Para mobilizar essas mudanças, recordo que um dos primeiros contatos sobre formação de professores, no Brasil, durante a minha formação em exercício, aconteceu nas aulas do componente curricular História da Educação, quando o professor, além das referências que seriam trabalhadas, apresentou a sua tese para a turma. Lembro-me que fizemos um seminário

sobre essa temática e aproveitamos para entrevistar algumas professoras de Feira de Santana que atuavam na Escola Normal³⁷.

À época, acho que esse foi o meu primeiro contato com o ato da pesquisa. Considero que as pesquisas como a dele e de tantos professores universitários, que pesquisam sobre os primórdios da formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, tornam-se importantes, pois é desse contexto que começo a compreender as políticas públicas atuais, bem como as políticas que resultaram no programa de formação em exercício estudado nesta pesquisa.

Fecho este ciclo sobre narrativas de formação: mobilizando mudanças, informando que as formas pelas quais eu começo a produzir experiência na docência me deram maiores condições de habitar o cotidiano escolar.

3.2.2 Narrativas de formação: Educação Básica e Ensino Superior

Precisamos pensar a comunicação construtiva entre Educação Superior e Educação Básica, pois assim evitaremos a sensação de distanciamentos nas narrativas de professores que habitam a docência universitária (Souza, 2023).

Diferentemente das narrativas que mobilizam a mudança, narrar a interface entre Educação Básica – EB e Ensino Superior - ES é perceber que os diálogos entre docentes e aluno cursista sempre buscavam articulações, afinal de contas seria o encontro entre teoria acadêmica e as vivências no ambiente escolar do professor da Educação Básica. Inclusive várias avaliações propostas pelos professores, neste intercâmbio, dialogavam com as minhas vivências/experiências.

Nesse sentido, não posso separar a experiência vivida por mim, pois “a experiência narrada vai traduzindo inteligibilidades nos modos que cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando saberes pedagógicos que constituem as fissuras do/no processo educativo” (Rios, 2020a, p. 17).

³⁷ A pesquisa realizada por Cruz (2000), publicada da Revista *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 31, p. 143-168, jul./dez. 2004, informa que a Escola Normal de Feira de Santana foi pensada com base da Lei n. 1 846, aprovada em 14 de agosto de 1952, que tratou da reforma do ensino no Estado da Bahia, e foi responsável pela criação da Escola Normal de Feira de Santana. Todavia, foi inaugurada em 1º de junho de 1927, mas que só passou a funcionar em 10 de junho de 1927. A Escola Normal tornou-se importante e prestigiada, considerada “escola modelo” para o sertão baiano. Acesso em <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/7934/6531> 05/01/2024.

Nesse diálogo entre EB e ES, eu tive a oportunidade de vivenciar as articulações com as ciências sociais e as compreensões entre cultura e educação, à luz de autores como: Dayrell (1996); e Silva (1995). A cada aula, minhas perspectivas sobre cultura iriam se ampliando. Destaco que foi a partir dessas discussões que eu adentro ao movimento/envolvimento da universidade, participando como ouvinte de fóruns, seminários, congressos, feiras e colóquios, para entender como se dava a dinâmica de participação nesses espaços formativos, criados pelos colegiados e grupos de pesquisa, e como isso implicaria na sala de aula da Educação Básica.

Todavia, essa não foi a realidade de todos os professores-cursistas, pois “o fato de trabalhar 40 horas e morar longe da universidade, não me permitia viver a universidade” (Zirald, Entrevista Narrativa, 2023).

Neste sentido, entendo que o diálogo entre ES e EB ficou mais ávido, quando começamos a fomentar discussões sobre práticas de alfabetização e aquisição da leitura, dentro de várias concepções, pois essas eram as nossas vivências cotidianamente. Tomo esse diálogo vivenciado nas aulas e apoiado em Ferreiro (1989) e Goodman (1995), por se tratar de autores que refletem sobre como as crianças constroem a leitura e a escrita, além de refletirem sobre as práticas de alfabetização. Aliada à discussão acima, Ana relata uma experiência de habitar a profissão docente:

“A alfabetização é um dos processos mais complexos para quem habita a profissão docente na Educação Básica. Minhas práticas na sala de aula foram outras depois que eu conheci Emília Ferreiro. Alfabetizar continuava algo complexo, mas eu sabia como lidar com aquele processo. Adeus ao BA, BE, BE, BI, BO e BU, agora eu sentava e contextualizava o som e grafia com uma música, um desenho, uma brincadeira” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Lembro que todas essas contextualizações eram feitas a partir do nosso planejamento, oriundo do cotidiano da EB, isto é, nossas vivências diante do nosso ato de planejar com vistas ao exercício da nossa profissão, principalmente, quando ancorava em André e Oliveira (1997) e Cunha (2001), questionando alternativas do ensino e suas relações com a interdisciplinaridade.

A princípio, lidar com a formação foi algo inquietante para mim, pois eu habitava uma formação para professores em exercício, com uma turma de alunas-cursistas que estavam na profissão docente há cerca de uma ou mais décadas na profissão, com práticas de ensino, muitas vezes, enraizadas pelo tempo e que, tão logo, durante as aulas, teriam que começar a refletir sobre suas estratégias. Desse modo, lembro-me que discutimos com os docentes, à luz de Karnal (2004) e Almeida (1998), didáticas e metodologias de ensino, nos componentes curriculares ofertados, no módulo semestral, estratégias de como sair da zona de conforto.

Assim sendo, o diálogo com a turma partiu das ressignificações que cada professor-cursista precisaria ter, ao pensar no currículo proposto em cada disciplina (Esteban, 2003; Sacristán, 1998), reverberando, assim, nas suas práticas pedagógicas, no ambiente escolar, e nos critérios de avaliação utilizados para percebermos se o aprendizado foi alcançado, como afirma Hoffmann (1995), quando reforça que a avaliação é um desafio na sala de aula.

Com essas discussões, eu começo a colocar em prática, na sala de aula da Educação Básica, o vivenciado na universidade, principalmente, durante o tempo de AC, relatando que as avaliações não precisam se limitar a testes e provas, claro que agora eu tinha mais respaldo para justificar a minha fala. Lembro que, em uma das escolas que eu trabalhava, eu comecei a questionar à coordenadora sobre a necessidade de buscarmos novas formas de avaliação, à época sugeri rodas de leituras sobre avaliação, com textos/livros de Jussara Hoffmann.

Nesse contexto, a escola, que limitava as avaliações a testes e provas, como falei acima, agora entendia que os alunos poderiam ser avaliados com trabalhos em grupos, com a participação, através de apresentações, com diários, além de outros. Vale ressaltar que nada disso seria possível, se eu não tivesse embasamento teórico para conversar com a equipe gestora da escola. Essa experiência trazida de habitar a profissão docente não seria a mesma, se eu não habitasse a formação em serviço.

Em muitas aulas na UEFS eu ainda me perguntava o que um professor, que não habita/habitou a Educação Básica, poderia acrescentar na minha vida-formação? Talvez conhecimento teórico, mas sobre a prática ele não daria conta, pois só quem vive o chão sabe como é sentir, agir e viver as práticas na sala de aula.

Desse modo, evoco essas inquietações, pois, quando começamos a discutir o fazer pedagógico e suas implicações na sala de aula, notei que as experiências de cada aluna-cursista estavam cunhadas em bases epistemológicas apresentadas pelas docentes, em seus componentes curriculares, tornando-as, assim, necessárias à formação, bem como aos seus modos de habitar a profissão docente.

3.2.3 Narrativas de formação: fundamentando as vivências

Eu habito a minha existência, quando vivo o movimento de produzir conhecimento, fundamentado no cotidiano da Educação Básica, através das minhas narrativas. Vamos transgredir (Souza, 2023).

Quando eu compreendo que precisamos fundamentar as vivências na formação, fica claro, para mim, que a formação é um espaço prazeroso e cheio de desafios, pois foi neste momento que eu comecei a ter acesso às leituras científicas, que traduziam as minhas vivências na sala de aula. Continuo percebendo um intercâmbio entre minhas vivências e o que me é posto como teoria para fundamentar o que eu vivo no ambiente escolar, principalmente, as leituras sobre as práticas de linguagem, tecidas, sobretudo, à luz de Antunes (2003) e Brandão (2000), com foco, especificamente, nos Anos Iniciais.

Nesse viés, narro sobre a importância de fundamentar, recordando-me dos diálogos pertinentes ao chão de aula da Educação Básica, quando alinhavam as práticas com as teorias que discutiam o desenvolvimento e a reflexão sobre atividades lúdicas, pois, para além das disciplinas voltadas aos Fundamentos e Ensino, fui agraciado com autores que discutiam as teorias do brincar e sua importância na formação de professores para a Educação Infantil. Além dessa fundamentação, foi importante o contato com autores que discutiam sobre um tema muito importante para professoras que atuam em qualquer modalidade de ensino: a Educação Inclusiva. Lembrando que esse foi um assunto abordado no capítulo I, pela colaboradora Clarice, todavia, à época, essa discussão foi rasa e superficial.

Mesmo com o entrecruzamento de pensamentos e opiniões sobre esse assunto, tomo, neste momento, duas referências que foram cruciais para fundamentar minhas práticas neste segmento, à época, Mazzotta (1994), ao trazer contribuições necessárias sobre a Educação Especial no Brasil, bem como pelas reflexões sobre nossas práticas na sala de aula diante de estudantes com deficiência. Cito Marcos Mazzota (1994), mas não posso esquecer o potencial de pesquisas e práticas desenvolvidas pela colaboradora Professora Ruth e o que, respectivamente, inspira-me a ler, dialogicamente, à luz de Freire (2008).

“Na APAE, o nosso trabalho com as crianças é desenvolvido a partir do concreto. Não tem como o processo ficar falando o tempo todo sem mostrar ao aluno, sem o aluno tocar, sentir [...] utilizamos tudo [...] matemática com embalagem de ovos, matemática com massa de modelar, matemática com pregadores, contação com pedras, objetos [...] quando trabalhamos com leituras, a gente imprime os personagens para que eles percebam que são. Tudo tem que ser com o concreto” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 20203).

Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é “passear” licenciosamente, pachorramente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado (Freire, 2000a, p. 76).

Por fim, não menos importante, a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, que apresentou uma visão panorâmica das pesquisas em Educação e as implicações das práticas

pedagógicas que permeavam o espaço escolar da Educação Básica, refletindo no meu planejamento escolar. Todas essas discussões foram feitas e dialogadas com a nossa prática, à luz de Gatti (2009) e André (1997). Esclareço que essa disciplina faz parte do Núcleo de aprofundamento e, a meu ver, foi um dos núcleos mais importantes para a minha formação.

Fundamentar as vivências é sair da zona de conforto e, para mim, foi tranquilo e, ao mesmo tempo, mais desafiador, não entendo tranquilidade no sentido de poucas leituras e/ou poucas referências prévias. Lembro-me que fiquei mais tranquilo, pois pegamos as três disciplinas de Fundamentos e Ensino do semestre atual que já havíamos pegado nos semestres anteriores, mas agora, com leituras mais aprofundadas sobre ações coletivas relacionadas à história dos povos originários e identidade históricas coletivas e individuais dos sujeitos (Cabrini, 2004).

Esclareço que, em alguns momentos, parecia que eu estava ouvindo a mesma explicação/discussão sobre a necessidade de fundamentar as minhas vivências, mas, na verdade, as/os docentes precisavam trazer à tona algumas reflexões já ditas, para que a turma percebesse que havia uma lógica e/ou continuação nas ideias do que se havia estudado.

O desafio aqui posto, na hora de fundamentar as vivências, centraliza-se na disciplina Ciências da Cognição, pois, por mais tempo na profissão docente que eu ou cada professora-cursista tivesse, tudo era novo e, às vezes, tornava-se um pouco complexo, exigindo leituras para facilitar o entendimento. As ciências cognitivas, que estudavam os comportamentos, mostravam-nos que as relações interpessoais são necessárias para lidar com estudantes e professores na sala de aula, Vignaux (1995) e, principalmente, para entendermos a formação social da mente humana, dentro da educação, seja formal ou informal, como afirma Dennett (1997), pois precisamos conhecer a mente humana para saber lidar com as questões sociais.

Durante as vivências na formação, não me recordo, com precisão, se foi no 5º ou no 6º semestre, mas realizamos uma viagem de campo para Porto Seguro, no estado da Bahia, sob a orientação da professora Lílian Pacheco. Uma das propostas/objetivos da viagem era que as professoras-cursistas se dividissem em grupo para realizar atividades pedagógicas, no ambiente escolar dos povos originários. Lembro que eu fiquei responsável por um contação de história.

Como se tratava de uma escola dentro de uma aldeia indígena, contei para os alunos a história de Kabá Darebu³⁸. Escolhi essa história para, depois, traçar um paralelo entre a cultura apresentada pelo livro, que discutia a vida dos povos originários da Amazônia, e a deles, que viviam numa aldeia em Porto Seguro.

³⁸ O livro Kabá Darebu conta a história de um menino indígena, criado na comunidade munduruku. O livro foi escrito por Daniel Munduruku, professor e autor de várias histórias relacionadas aos povos originários.

Recordo dessa experiência com contação de história, pois eu sempre tive distúrbio neurobiológico que afeta a fala, que, às vezes, me faz repetir sons e sílabas ou paradas involuntárias, que comprometem a fluência verbal – melhor dizendo, gagueira. Durante muito tempo, essa condição me fez acreditar que eu não poderia ser contador de histórias, mas isso mudou, quando eu fiz essa contação. Fui elogiado pela professora que atuava na sala de aula e pelos meus colegas de turma.

Confesso que ainda tenho algumas inseguranças por conta dessa gagueira, quando não me sinto confortável nos lugares, mas tento, no dia a dia, não me incomodar ou ficar retraído, achando que isso pode me impedir de fazer o uso da fala.

A partir daí, eu comecei a ser mais contador. Com essa experiência, eu percebi que o meu processo de desenvolvimento profissional possibilitou que eu me tornasse um professor mais preparado para enfrentar os desafios. Melhor dizendo, desafios da docência masculina, na Contação de Histórias, na sala de aula.

Por fim, um fato que aconteceu na formação, que me fez pensar sobre a necessidade ou não de fundamentar as minhas vivências, foi a disciplina Estágio Supervisionado I, tendo em vista que a turma tinha uma vasta experiência na sala de aula dos Anos Iniciais, mas, depois, eu compreendi que se fazia necessário estudar a formação de professores, durante o estágio, uma vez que a disciplina ajuda o estudante a ter autonomia e consciência do seu papel enquanto professor, quando vive a experiência no ambiente escolar.

A experiência do estágio, mesmo para mim que tinha uma vasta experiência na sala de aula, foi importante, pois ajudou a entender ainda mais sobre a compreensão da realidade de outros ambientes escolares, fazendo com que eu refletisse e avaliasse, criticamente, o meu fazer pedagógico e as minhas experiências pedagógicas de habitar a profissão docente, trazidas para a formação.

3.2.4 Narrativas de formação: os giros da virtualidade e/no ambiente escolar

Das colaboradoras desta pesquisa, Professora Coralina foi a que mais trouxe narrativas sobre as suas experiências na sala de aula, atreladas aos giros da virtualidade, no ambiente escolar, principalmente, por entender que os recursos digitais se tornaram inevitáveis à nossa formação. Todavia, ela sugere que “as tecnologias devem ser usadas com cautelas, pois elas podem atrapalhar o trabalho do professor” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023). Diante das suas experiências de habitar a profissão docente, ela complementa, dizendo que:

“A primeira vez que eu fiz um trabalho na sala de informática com meus alunos, eles pensaram que pesquisar era entrar no *google* e copiar tudo. No final, eu percebi que as pesquisas eram as mesmas, eles não faziam a leitura antes, apenas copiavam e colavam. É por isso que eu sempre falo que devemos falar com os nossos alunos antes como se faz, para depois fazer. Do contrário, a tecnologia não servirá para nada” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

“Porém, eu continuo usando, nas minhas aulas, muitas tecnologias, pois elas favorecem a aprendizagem dos meus alunos, sobretudo quando trabalho com pesquisas em grupo” (Professora Coralina Entrevista Narrativa, 2023). Nessas mesmas tramas tecnológicas trazidas por Professora Coralina, Demo (2009, p.61) assevera que:

[...] as novas tecnologias não inventaram a aprendizagem. Por mais que induzam inovações, por vezes espetaculares os legados não são apagados. São, antes, ressignificados. Como a própria noção de remix sugere, toda idéia nova tem antecedente e consequente, não ocorrendo nunca ruptura cabal. Criar do nada é coisa que a natureza desconhece. A natureza propriamente “recria” (Demo, 2009, p.61).

Assim como eu precisei fundamentar as vivências, fez-se necessário, também, buscar mais aprofundamentos sobre as estruturas da fala e das tramas tecnológicas, mesmo sabendo que, num futuro bem distante, essas tramas seriam necessárias, inclusive para que eu compreendesse e soubesse lidar com uma pandemia que assolou a humanidade, uma vez que “a pandemia nos mostrou que temos que ficar antenados com as tecnologias” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

Destaco que, diante dessas tramas, que também são atuais, eu tive fortes contribuições, principalmente, de Freire (1983; 1997; 2000), que atravessaram quase todos os componentes voltados para Fundamentos e Ensino.

Nesses giros, o maior encantamento estava na disciplina Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, tanto é que, depois de egresso, eu fiz uma Pós-graduação (*lato sensu*) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para me especializar em Educação a distância. Saliento que, nessa disciplina, o foco da discussão estava pautado nos processos e intervenções dos novos recursos tecnológicos da comunicação e da informação para a *práxis* pedagógica (Alves, 2001). Desse modo, minhas experiências atuais na docência, no campo da tecnologia, emergem dessa disciplina, principalmente, quando penso nas aulas com Chromebooks³⁹, aulas virtuais e recursos tecnológicos.

³⁹ Os chromebooks são computadores indicados para atividades mais rápidas. Além disso, possuem um maior nível de segurança e um sistema operacional com armazenamento na nuvem.

À época, ninguém imaginaria que essa disciplina seria tão útil para a atualidade, sobretudo, depois do que vivemos com a pandemia da COVID-19⁴⁰, alternando que era gerido pela presencialidade, passando a ser acompanhado de modo virtual, mediado pelas novas tecnologias.

À época, eu pensei que o término da formação seria cansativo, pois, além de lidar com as disciplinas, eu teria que me debruçar na escrita da monografia, afinal de contas a escrita exigiria leituras mais aprofundadas e, no meu caso, além disso, teria que ir a campo. Saliento, mais uma vez que, assim como nesta pesquisa do mestrado, eu também trabalhei com narrativas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação, pois foi uma experiência que me tocou diante da sua singularidade e horizontalidade. Além disso tudo, recordo-me, também, de como eu contava os dias para o semestre terminar, mas parecia durar uma eternidade.

Nesses giros finais, eu passei por quatro componentes do Núcleo Básico, e uma do Núcleo de Estágio, a penúltima disciplina de estágio, neste caso, Estágio III, que trouxe aprofundamentos e reflexões sobre a organização do trabalho docente, especificamente, sobre a implementação de projetos de estágio, à luz de autores que discutem o estágio. Aproveitamos esses giros formativos para retomar textos de Pimenta (1997; 1999) e outros autores que pesquisam a prática educativa e profissão docente.

Outros autores foram cruciais para a formação, uma vez que traziam diálogos fecundos sobre a vivência na sala de aula, principalmente quando fomos surpreendidos sobre a interação do escritor/leitor/texto/contexto e sua função social na sociedade, enquanto espaço de poder e cultura. Para isso, nos foram apresentadas temáticas na área de Literatura Infantil e, assim, podemos aprofundar em temáticas relacionadas ao letramento na formação do professor.

Quando se trata de ambiente escolar, preciso trazer, neste momento, uma questão que me afeta/sensibiliza até os dias atuais: a pouca maturidade/experiência para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao longo da minha profissão, eu nunca tive oportunidade de ser professor, coordenador ou trabalhar com projetos voltados para a EJA. Todavia, na graduação, bebemos de vários autores que se debruçam sobre a prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos, bem como de pesquisas de duas professoras do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira Santana, as professoras Irlana

⁴⁰ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), até o dia 09 de março de 2023. De acordo com a OMS, até o momento, foram confirmados 37.076.053 casos, com 699.276 mortes.

Jane Menas da Silva e a professora Selma dos Santos, que têm pesquisas importantes nesta área, sendo que ambas foram minhas professoras nesta Licenciatura.

Na formação em Séries Iniciais, boas professoras passaram por essas disciplinas; a primeira teve que sair, pois foi aprovada em outra instituição; a segunda tinha uma vasta experiência nesta área, mas, ainda assim, eu não conseguia me afetar/gostar de atuar nesta área. À época, na UEFS, sempre tinha editais com bolsas de pesquisa para trabalhar na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), mas eu nunca tive interesse em participar da seleção. Contudo, parabeno quem atua nesta área, mas eu não me vejo desenvolvendo práticas em turma de EJA.

3.2.5 Narrativas de formação: envolvimento e movimentos

Finalizo as narrativas de formação, reforçando o potencial dessa formação em serviço e, ao mesmo tempo, salientando a importância de estudar autores que discutem a prática educativa e a profissão docente, pois foram eles que me deram a oportunidade de compreender como se constituem os saberes da prática docente, saberes docentes e formação profissional. Confesso que, mesmo exaurido, a reta final da formação foi a que mais dialogou com a minha prática. Às vezes, parecia que os autores estavam dialogando frente a frente comigo, principalmente nos textos de Freire (1997); Zabala (1998); Pimenta (1999), que discutiam a formação do professor como compromisso, saberes necessários para formação e saberes pedagógicos e atividades docentes.

Na reta final, trilhei por quatro componentes curriculares que pertenciam ao NB e um componente curricular do NE, agora seria o Estágio IV, o último. Mesmo fazendo parte do NB, saliento que o componente curricular: Introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi acrescentado, pois não consta no projeto de 2007, mas, assim que foi aprovado, foi incluído no curso, sendo que esse componente curricular pertencia ao Departamento de Letras e Artes (DLA) da UEFS.

Foi nesse componente que compreendi as especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS, compreensão essa que me ajudou nas minhas práticas, anos depois, quando me deparei com uma menina surda na minha sala. Eu não sabia todos os sinais, mas conseguia compreender alguns, de modo que facilitava minha interação com a aluna. Todavia, a LIBRAS não foi novidade para outros colegas de turma, como bem esclareceu Professor Ziraldo e a Professora Ruth, respectivamente, durante a Entrevista Narrativa:

Quando eu cheguei na UEFS eu sabia muito sobre LIBRAS, tanto a teoria quanto a prática, tanto que o professor me conheceu na aula. Ele sabia que eu poderia contribuir com a turma [...] e na escola que eu trabalho. Lá eu era responsável em ensinar alguns sinais aos meus colegas, quando eles recebiam alunos que usavam a LIBRAS para se comunicar (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023).

Eduardo, eu cheguei na UEFS sabendo muita coisa de LIBRAS, hoje em dia eu não consigo lembrar de muitos sinais, pois a LIBRAS é prática. Quem não pratica esquece. Eu trabalho na APAE, mas tem coisas que eu peço ajuda aos meus colegas que eu capacitei durante a minha trajetória aqui (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

Depois de egresso dessa formação, eu participei de alguns eventos promovidos por algumas universidades sobre educação inclusiva, deficiência, propostas de atividades, visitas a algumas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e, tempos depois, comecei a cursar, na UEFS, a Especialização em Educação Inclusiva, mas não concluí.

Em 2015, tive a oportunidade de trabalhar na função de Pedagogo em espaço não formal de educação, e foi lá que pude vivenciar o aprendizado do componente curricular Educação e Direitos Sociais II – Educação no Campo, principalmente quando conheci a dinâmica de planejamento, avaliação e proposta curricular de professores e estudantes que trabalhavam e estudavam na Escola Família Agrícola (EFA). Lembro-me que liguei para o professor da disciplina, agradecendo e contando a novidade de vivenciar de perto a Pedagogia da Alternância, bem como os desafios de quem luta pela questão da educação no campo.

No tocante a tudo isso, ressalto que minhas experiências profissionais, até o ano de 2021, aconteciam em escolas do campo. Logo, todo aprendizado, nesse componente curricular, foi colocado em prática, principalmente no embate sobre o currículo proposto para as Escolas do Campo. Dessa forma, não poderia findar essa narrativa sobre os meus envolvimento e movimentos, sem enaltecer uma professora e um professor do Departamento de Educação, que são referências na Bahia e no Brasil, com pesquisas no campo da Pedagogia da Terra e suas implicações no campo: Ludmila Oliveira de Holanda Cavalcante e Fábio Dantas de Souza Silva.

Esses movimentos me fizeram chegar até a reta final, posso dizer que venci. Foram 8 (oito) semestres sendo atravessado por tudo que existe e por todos que (sobre)vivem, resistem, residem na UEFS. Foram aprendizados, (de)formação e o sentimento de que tudo aquilo estava prestes a terminar.

Minha história de vida-formação, na graduação, estava terminando. Com ela, ficavam as lembranças dos bons momentos vividos e dos maus também, sendo que as dores se transformaram em aprendizados. Lembranças das colegas que se foram durante a nossa

travessia, como Ednalva e Julvania, que partiram para o outro plano, sem ter tido a oportunidade de trilhar por todo esse caminho, às vezes, tortuosos, e chegar até o oitavo semestre.

Com o fechamento desse ciclo, percebo que eu não seria mais o mesmo, as minhas práticas na sala de aula da Educação Básica não seriam as mesmas e que os professores universitários da UEFS que trilharam nesta formação também não seriam mais os mesmos. Essa intercambialidade entre professoras da Educação Básica e docentes da universidade foi importante para que eu compreendesse o que levamos de aprendizados para a universidade e o que levamos para a nossa prática da sala de aula, com base no que aprendemos na UEFS.

Assim sendo, narro essa trajetória de formação da Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais, percebendo que a universidade é e sempre será um espaço formativo, trazendo liberdade e conhecimentos para todos os professores, especificamente, da Educação Básica, que almejam consciência crítica.

Vou findando essas narrativas, acreditando que todas as pessoas que trilharam por esse programa puderam vivenciar um percurso formativo de envolvimento e movimentos, por tudo que o DEDU/UEFS pode oferecer para nossa formação, ao longo da vida, pois, a cada aula que eu participava, ficava clara a necessidade de ressignificar as minhas práticas, para chegar aonde eu cheguei hoje: professor da Educação Básica, Pedagogo e Mestre em Educação.

Dessa forma, inicio e finalizo com Annie Ernaux (2022), citada por Rios (2023), quando ela diz: “meu duplo desejo: que o meu acontecimento se torne escrita. E que minha escrita seja acontecimento”.

4 ENCRUZILHADAS DA SALA DE AULA: É LÁ QUE MINHAS HISTÓRIAS SE ENCONTRAM E SE ENTRECruzAM

Narrar é construir modos de viver e de se posicionar diante do mundo, ou seja, a narrativa inscreve-se com o vivido, mediada pelas condições de produção, contextos sócio-históricos-políticos e diferentes práticas educativas. A narrativa articula uma nova forma de partilhar o mundo vivido (Rios, 2021, p. 53).

No ano de 2006, eu participei de uma conferência/congresso aqui na cidade de Feira de Santana, no auditório de uma escola particular. Vários professores da minha cidade e de cidades vizinhas participaram desse evento, em busca do “novo” na/para a educação. Isso prova que não é de hoje o interesse de professores por temáticas que discutem a educação em nosso país, principalmente, quando os temas estão atrelados ao cotidiano de quem habita a profissão docente na Educação Básica.

Nesse giro temporal, lembro-me que lecionava numa escola pública dos Anos Iniciais da minha cidade e, por incrível que pareça, como citei lá na Introdução desta pesquisa, eu não imaginaria que um dia iria cursar essa formação em serviço e, além disso, por acreditar que o magistério seria uma formação única na minha vida.

Nessa conferência/congresso, a palestrante – Guiomar Namó de Mello⁴¹ – trouxe vários questionamentos sobre a educação para o novo milênio, mas um deles ficou marcado na minha vida, quando, em uma das lâminas do slide, ela questionou: Como será a sala de aula daqui a 20, 30 anos? Questionamento que põe em xeque as práticas e as experiências pedagógicas, desenvolvidas na sala de aula pelos professores que habitam a profissão docente.

A perspectiva apontada pela palestrante foi oportuna para pensarmos: Seria o fim para quem habita a profissão docente? Qual o risco de habitar a profissão docente? Quais experiências nós teríamos nos últimos 20 anos? O que nos aguardava? O que coloca em questão a instituição escolar, principalmente no cenário baiano? “Ao indagar professores/as e pesquisadores/as sobre os diferentes modos de ocupar a docência, buscamos mobilizar a construção de redes de sentido e de (co)presença/pertença através das experiências vividas no mundo escolar (Rios, 2021, p.53)

⁴¹ É pedagoga pela USP (1966), mestre e doutora em educação pela PUC/SP (1971 e 1981); fez estudos de pós doutorado no *Institute of Education da London University* (1991-1992). Professora em escolas públicas estaduais, iniciou carreira no ensino superior na PUC-SP (1969 - 1985). Foi professora visitante na UNICAMP, na UFSCar e na UFMG, e, por mais de 10 anos, fez carreira como pesquisadora educacional na Fundação Carlos Chagas. Acesso http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/composicao_guiomarem 20/01/2023.

Daqui a dois anos, necessariamente, em 2026, o questionamento dela completará 20 anos, mas, antes de chegar aos 30 anos, em 2036, posso dizer que, nos meus itinerários formativos, eu aprendi que a sala de aula ainda continua sendo um dos espaços mais potentes para mobilizar aprendizagens no processo de escolarização. Talvez, o problema desse espaço seja os tensionamentos que surgem a cada dia, pois as condições presentes nele exigem/geram desafios (in)contornáveis ao que nós, professores, produzimos na/para a sala de aula. Sim, enfrentamos, até hoje, vários problemas. Assim, percebe-se que os riscos de quem habita a profissão docente são grandes. E, às vezes, o maior desafio de quem habita é se perguntar se, um dia, tudo isso vai mudar, pois as nossas travessias não são fáceis, continuam temerosas.

É daí que eu defendo a ideia da sala de aula enquanto espaço de encruzilhadas, pois propomos, todos os dias, rediscutir e repensar premissas que geram desconfortos para quem habita esse ambiente. Desse modo, entendo as encruzilhadas como os caminhos que temos que trilhar, criando forças para lidar com esses desafios de fazer a educação, mesmo sabendo que a escola não é a única instituição que educa, mas, às vezes, parece que é obrigação dela, sem direito a falhas no processo. E quando há falhas, a sociedade ainda nos coloca como os principais culpados.

Por isso, compreendi, na minha experiência formativa, que precisamos educar os nossos corpos para lidar no ambiente escolar, educar para saber quais são as práticas que nos ajudam a mobilizar conhecimentos na sala de aula, gerando mudanças e transformação, como bem salientou Professor Ziraldo, durante a Entrevista Narrativa, que precisamos sair das bolhas.

Destarte, as encruzilhadas que me trouxeram até aqui foram capazes de me educar, também, para a “escola da vida” e entender que “a bolha do magistério” e “os muros da universidade [UEFS]” deveriam ser rompidos, para que eu pudesse me reconhecer enquanto ser que não é apenas plateia, mas que faz parte do movimento dedicado às mudanças e transformações de “novos tempos”. Contudo, explodir a bolha e derrubar os muros foram ações necessárias para que eu não pudesse lidar com o fracasso e pôr em xeque minhas experiências formativas na/com/para a sala de aula, diante das encruzilhadas. A partir disso, são nesses caminhos de encruzilhadas que eu os/as convido ao capítulo final desta pesquisa!

Seja bem-vindo(a) ao capítulo IV! Até aqui eu fui a voz das pessoas que passaram pelo curso de Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais; foram tantas narrativas, tantas experiências. Oportunizei-me a ser a escuta (sensível), fui os sentimentos e fui os sentidos que se fazem presentes na/da sala de aula. “Ontem⁴²”, narrei na sala de aula da universidade as

⁴² As terminologias “Ontem” e “hoje” referem-se, respectivamente, à minha chegada à formação em serviço em 2008 e saída em 2012, e a minha travessia pelo Mestrado de 2021 até 2024.

minhas travessias e atravessamentos pela Educação Básica, “hoje”, enquanto estudante do Mestrado em Educação da UEFS, conto o que me passou, o que aconteceu e, acima de tudo, o que me tocou nessa encruzilhada formativa.

Nesse bojo, chegar até aqui é reconhecer que eu tive muitas coisas para falar da Educação Básica, especialmente, das experiências de habitar a profissão docente. E, além disso, pretendo continuar falando sobre o movimento/envolvimento na minha vida-formação-profissão com essa pesquisa, pois, como disse lá na introdução, eu fiz parte e sou parte desse processo formativo para professores em serviço. Por isso, reforço:

Fui tensionado, pois sair das fôrmas acadêmicas e dos textos canônicos não é fácil!

Narro!

Fui mobilizado!

Mobilizei!

Tenho renovações!

Tenho saberes!

Tenho experiências!

Elas me tocam!

Elas me atravessam!

Elas organizam a minha vida!

E, além disso, elas são insurgentes!

Por outro lado, preciso ter autonomia para lidar com as dificuldades vividas no cotidiano escolar; autonomia para romper com o instituído; autonomia para abraçar e refletir sobre as práticas pedagógicas transformadoras, que se articulam com as minhas experiências pedagógicas. Logo, preciso caminhar pelo mundo, para abraçar e me sentir abraçado pela diversidade e pelas tessituras de conhecimentos, que geram inovações e mudanças, mas, para isso, eu tive que aceitar o desafio de estar aqui! Felizmente, desafio aceito!

Agora, vislumbro minha pesquisa e convido-os a iniciar a leitura do texto referente ao último capítulo, bebendo, de forma introdutória, da escrita preambular, à luz do patrono da educação brasileira: Paulo Freire.

4.1 ITINERÁRIO FREIRIANO AO HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE

Iniciemos!

No livro, *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) relata que ensinar exige convicção de que a mudança é possível. Para ele, adaptar não seria o caso, precisa de mudanças para lidar com movimentos que ocorrem no ambiente escolar, uma vez que a formação em serviço me ensinou que a profissão docente exige várias demandas, que envolvem “uma postura reflexiva, pois essa ação proporciona ao educador um olhar mais consciente e crítico de seu papel como transformador social, político e cultural” (Behrens; Carpim, 2013, p. 113). Por isso que, ao adentrar na sala de aula, segundo a Professora Coralina:

“O professor precisa desenvolver estratégias para que o aluno alcance os seus objetivos. Uma das estratégias que eu mais utilizo, logo de início é o mapear em que nível os meus alunos se encontram, através das avaliações diagnósticas” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

Para mim, esses movimentos postos por Freire (1997) não se limitam apenas à sala de aula da Educação Básica, uma vez que temos que (re)pensar, também, nesses movimentos na sala de aula no Ensino Superior, principalmente, para alunos que cursam e/ou cursaram as formações em serviço.

Nesse mesmo movimento posto pelo autor, percebo que, ao trilhar pela Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, eu não era um professor-cursista com identidade fixa, ela foi/continua sendo constituída. Logo, pode ser inalterada a todo o momento, por isso, narrei, no Capítulo III, os subtópicos sobre *Narrativas de formação*, para melhor compreensão dessa constituição do ser professor. Para tanto, ressalto e ratifico que, anteriormente à formação na UEFS, o magistério me ajudou e me fez refletir sobre esse processo de constituição do ser professor e como habitar a profissão docente na Educação Básica. Lá eu me submeto às encruzilhadas!

Na UEFS, essa formação em serviço me ensinou que para **lidar com a sala de aula eu precisaria de (auto)transformação ao longo da vida e, ao mesmo tempo, tomar consciência das tensões que eu poderia encontrar no meu fazer pedagógico** (grifo meu), mesmo estudando numa universidade renomada. Eis aí, um dos saberes trazidos da universidade para a minha vida.

Para tanto, assim como eu trouxe esse saber da universidade, eu também levei para lá, discussões, tomando como base as minhas experiências que, **estar na sala de aula, principalmente da Educação Básica, é partilhar, ter paciência, respeito e doação com o outro** (grifo meu); exigindo de mim uma personalidade pautada no papel do professor como mobilizador de aprendizagem dos outros e nossas também; afinal de contas, enquanto ensinamos, também aprendemos. Mais uma vez, reforço a importância do magistério na minha

vida para me ajudar a compreender essa partilha, além da responsabilidade no processo educacional. Compreendo tudo isso, quando Contreras (2012, p. 81) traz respostas e inquietações, sinalizando que:

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. É a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não os direitos dos professores, mas da educação.

Foi esse professor responsável que eu me tornei depois de cursar a Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, entre os anos de 2008 e 2012. Esse professor “completo”, que tem noção de onde e como deve caminhar, e não um mero profissional inconsciente, com baixa autoestima e inseguro do que faz e, principalmente, do que quer fazer.

Mesmo com toda segurança, neste momento, esclareço que a intenção aqui não é romantizar a minha formação-profissional ou ter uma postura ingênua, pois eu sei que não me basta construir esse compromisso de saber-fazer ou por onde caminhar. Dessa forma, é essencial que eu esteja preparado para isso, ou seja, para o exercício de uma prática contextualizada e, acima de tudo, atenta ao momento cultural do aluno, da sua história de vida e das suas expectativas escolares.

Para que isso acontecesse, estudar e ser pesquisador ainda é/foi o caminho para a busca da reflexão no ambiente escolar. Por isso, “essa ideia da reflexão na ação, habitual na vida cotidiana, adota determinadas características próprias na prática profissional” (Contreras, 2020, 115). Assim, eu, enquanto professor-pesquisador, transformo/mobilizo o ambiente escolar e trago melhorias na/para a minha sala de aula.

No bojo dessas discussões sobre a reflexão profissional, que a sala de aula me permitiu, ao adentrar na UEFS e, que, por conseguinte, abordo neste capítulo, sobre ser reflexivo, o autor ainda reforça:

Por isso é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (Contreras, 2012, p. 118).

Ficou claro, nestes itinerários formativos, que eu viveria numa sociedade relacional, onde o cerne do ato educativo seria a relação entre sujeitos e comunidade escolar, gerando,

assim, experiências em que cada sujeito aprendente se rever, se identifica e, sobretudo, se reconhece, no âmbito educativo. Por isso, Freire (2000b, p. 76), salienta que:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade.

Foi tomando como base a minha vivência/experiência, nas aulas que eu tive, à noite, na UEFS, que eu inicie este capítulo, evidenciado, à luz de Freire (2000b), que, no contexto do cotidiano escolar, as relações estabelecidas entre professor e aluno não devem ser impostas. Nesse sentido, entende-se que precisamos dialogar sempre, e foi sobre esse diálogo que a Professora Eva reforçou que é na Educação Infantil onde devemos começar a dialogar. Assim, ela conta sobre a sua experiência de habitar a profissão docente:

“É o momento mais prazeroso da sala de aula! É o momento que eu mais gosto na sala de aula é na hora da roda, da roda da coletiva, que é o momento que a gente troca experiências, onde eu falo [...] onde a gente aplica um pouquinho da nossa rotina, a gente conversa sobre assuntos diversos, eu consigo escutar os meus alunos e eu fico tão feliz quando eu vejo que eu sou escutada por eles” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Os saberes são produzidos pelas vivências, pois, quando narro as próprias experiências, projeto um futuro a partir do conhecimento acumulado e experienciado, nos vários anos habitando a profissão docente, na Educação Básica. Além disso, é, também, uma forma de abordar a realidade pessoal, social e profissional a partir de outras perspectivas definidoras da ação humana.

De certa forma, quando submerjo ao entendimento da vida cotidiana, no âmbito escolar, compreendendo que existem riquezas e complexidades nas experiências vividas, pois “a vida cotidiana se revela local privilegiado de contradições, em que emergem traços contra-hegemônicos, que também constituem e (re)definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção”, como assevera Esteban (2001, p. 23). Nesse sentido, quando trago à baila a vida escolar para o cenário, implica colocar em foco todos que vivem, transitam e dão visibilidade à sala de aula.

A sala de aula, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, é, igualmente, um dos espaços mais ricos para se constituir professor/a. Isso porque é lá, também, que nossos saberes são colocados em pauta, quando nos deparamos com crianças, jovens, adultos e, muitas vezes,

idosos. Cito idosos, pois vários colegas, que passaram por projetos de pesquisa, trabalham com idosos, que foi o caso do projeto Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI.

Nesse mesmo caminho de encruzilhadas, narrado sobre sala de aula e coaduno com Contreras (2012), quando ele nos diz que precisamos do debate público sobre o significado de ser/viver nas escolas, de forma a avançar na democratização, uma vez que:

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social. (Contreras, 2012, p. 302).

Nesse contexto, mais a frente, no decorrer deste capítulo, narro sobre três situações cruciais que vivi na minha trajetória na/pela formação em serviço: saberes levados para a universidade; saberes potencializados na universidade e saberes trazidos da universidade. Tudo isso entrecruzado com narrativas horizontalizadas das colaboradoras da pesquisa, que trilharam, majestosamente, pelas encruzilhadas desta formação.

Dessa forma, o leitor será capaz de compreender que todos os desafios, que emergiram/emergem das experiências formativas, foram produzidos do sentir, ver, refletir e viver. É desse lugar que me coloco enquanto professor, para pensar e mobilizar, através das narrativas entrecruzadas sobre os saberes históricos escolares e, ao mesmo tempo, analisar como esses saberes são mobilizados, atualmente, na vida cotidiana. Para tanto, saliento, à luz de Canário (2008, p.80) que:

Professores e alunos são, juntos, prisioneiros dos problemas e limitações que estão na base da falta de sentidos nas situações escolares. A construção de outra relação com o conhecimento, por parte dos alunos, e outros modos de viver a profissão, por parte dos professores, deve ser feito ao mesmo tempo [...] A construção de uma profissionalização para os professores não é prévia, mas concomitante de outra relação de alunos.

Nesse sentido, para o entrecruzamento do vivido na sala de aula, o capítulo IV será atravessado com narrativas, através de discussões e reflexões sobre os saberes das colaboradoras, por meio do seu convívio social, pois “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2002, p. 265).

Assim, posso dizer que a sala de aula, tanto na Educação Básica; espaço que adentrei antes da UEFS, quanto a sala de aula na UEFS são lugares/espacos de aprendizagem. Na

formação em serviço, ambas se complementam, pois os saberes produzidos na Educação Básica, que eu levava para a universidade, eram potencializados e, ao mesmo tempo, produzidos.

Apresento, neste capítulo, de forma mais precisa, detalhes e informações das situações experienciadas pelas colaboradoras, mas saliento que todas as narrativas foram majestosas e entrecruzadas, por toda a pesquisa. Apenas tomo este capítulo como sendo o momento das tessituras e das tramas narradas por elas – as colaboradoras – não de forma linear e progressiva, mas com momentos de reflexões, risos e, acredito, de dores também, sobre o cotidiano da sala de aula, tanto na Educação Básica, quanto a sala de aula no Ensino Superior.

Tomo este capítulo como sendo um marco para quase mil estudantes-cursistas que habitaram esta formação, mas não se sentiram representadas por nenhum egresso dentro das pós-graduações, alguém que, de fato, declarasse e levasse para os quatro cantos do mundo a alegria/orgulho de ser egresso de Pedagogia Séries Iniciais.

No decorrer deste capítulo, apresento ao leitor que a minha formação foi ampla, pois os saberes constituídos me levaram para várias instâncias, desde o cotidiano da sala de aula, a coordenações, bem como a espaços não formais de ensino, provando que esta formação não se limitava apenas ao ambiente escolar. Todavia, as experiências do cotidiano são colocadas em destaque, tomando como base a vivência dentro de uma cultura plural, “a escola não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria de prática social” (Certeau, 1995, p.129).

Desde a formação que eu não vejo a escola como um espaço estático, daí a necessidade que eu tive e sempre tenho de me debruçar sobre a realidade cotidiana, sobre o que os meus alunos fazem nas escolas, tornando-as reais, mantendo um diálogo com as normas e as regras que lhes são dadas.

A questão aqui é pensar a minha formação, revelando os meus saberes, que, para mim, enquanto professor, são, também, assumir um ser político e, pedagogicamente, responsável, individual e coletivo ao mesmo tempo, ampliando as possibilidades da dominação em diferentes formas de estar no mundo. Eis um desafio que será apresentado no decorrer deste capítulo: as reflexões em torno do que foi potencializado, produzido e levado para a universidade.

Para além desse contexto, este capítulo mostra ao leitor, através das narrativas, que o professor/a é um ser imbricado/a na formação docente e, conseqüentemente, gera saberes significativos no cotidiano escolar, pois, como afirma Pimenta (1997), a docência é uma prática social envolta nas condições construídas na relação entre sujeitos.

Logo, pretendo “revelar saberes, compreender como são integrados, concretamente, nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e

transformam, em função dos limites dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (Tardif, 2002, p. 256).

Assim, neste capítulo, intitulado Encruzilhadas da sala de aula: é lá que minhas histórias se encontram e se entrecruzam, as narrativas assumirão a centralidade na/da experiência vivida por mim, através dos saberes que se revelam em situações de trabalho, no cotidiano escolar, pautados nas “relações de interioridade com a minha prática” (Tardif, 2002, p. 54).

Daí a necessidade de me debruçar na vida cotidiana, para compreender as perspectivas e os desafios de habitar a profissão docente, a fim de não cair na ingenuidade de achar que existem receitas prontas de como ser professor. Esteban (2021) reforça, com muita propriedade, essa riqueza posta por mim, bem como a importância de torná-las foco de nossas atenções.

4.2 SABERES E EXPERIÊNCIAS: O QUE LEVAMOS PARA A UNIVERSIDADE?

“Levei para a universidade experiências pedagógicas sobre os saberes relacionados ao aprendizado dos alunos. Essas experiências levadas me acompanham desde 1992, quando cursei magistério” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

As experiências que eu levei para a universidade foram um dos pontos cruciais no curso de Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais, para mostrar aos docentes o funcionamento/movimento do espaço escolar que eu habitava, bem como para demonstrar como a minha prática nas disciplinas que eu trabalhava, naquela época, na Educação Básica, poderiam contribuir na formação dos meus colegas.

Indo além, posso afirmar que foi um momento de troca, uma relação entre pares, onde eu compreendi os giros do cotidiano escolar, reverberando, assim, na minha consciência crítica, pois, neste ínterim, o meu maior anseio era aprender lidar com os problemas e desafios provenientes da sala de aula.

Reforço que essa busca por uma consciência crítica só foi possível porque eu vivia, na Educação Básica, momentos de reflexão sobre um ser capaz de transformar a realidade. “A consciência crítica [...] Somente se dá com um processo educativo de conscientização”. (Freire, 1983, p.39)

Mostrar a abrangência das minhas experiências foi importante para viabilizar novas e, além disso, compreender quais experiências as colegas da turma poderiam trazer para dialogar com as minhas. O que dizer daquela aula de Metodologia da Geografia, não me recordo se foi metodologia I ou II, quando eu narrei uma experiência pedagógica sobre trabalhar erosão do

solo de forma prática? Relatei que levava os alunos para os próprios riachos da minha cidade, para que eles compreendessem o que é erosão na prática, sem ter a necessidade de criar maquetes ou observar a imagem no livro didático, para que eles tivessem uma ideia do que seria erosão.

Outra experiência que eu faço questão de narrar aconteceu no primeiro semestre, nas aulas de Antropologia da Educação. Fizemos um trabalho em grupo, sobre as vivências de pessoas de terreiro. Como eu estava sempre em Salvador, eu decidi que iria ao terreiro Ilê Axé Opô Afonja, para dialogar com as pessoas sobre a história do terreiro, bem como as vivências daqueles que o frequentavam.

Narrar essas experiências pedagógicas, para mim, é algo marcante. Essas e tantas outras foram, também, resultados dos saberes levados para a universidade. Dessa forma, levar algo para universidade era sinônimo de troca, partilhas e aprender com/para a presencialidade. Posso dizer que levar alguma experiência para a universidade era narrar a minha história de vida, era sinônimo de descrever não apenas o desempenho do meu trabalho e o desempenho de ensinar, mas também, expressar meus valores e pretensões que eu desejava alcançar naquela aula e no desenvolvimento da minha profissão.

Essas experiências pedagógicas levadas denotam o que vários docentes relataram sobre nossas aprendizagens externas à universidade, pois elas interferem, diretamente, no processo dentro da sala de aula. Recordo que vários professores universitários diziam que nós já tínhamos a experiência, o que nos faltava era o conhecimento teórico para referenciar ainda mais o nosso conhecimento prático, no trabalho, no cotidiano escolar. Por isso, nossas aulas eram permeadas de trocas de experiências, pois eles sabiam que éramos bons professores nas escolas que atuávamos na Educação Básica.

Ao longo dos últimos anos, temos dito, e repetido, que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que somos. Que se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. [...] exige que os professores sejam pessoas inteiras. [...] E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. [...] práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (Nóvoa, 2009, p.12).

O conhecimento, na minha formação, tornou-se mais acessível, pois todos os professores-cursistas da turma levavam uma ou mais experiências trazidas da sala de aula,

sendo que, nem todos eles se sentiam à vontade para trazer as suas. Diferentemente de todas as colaboradoras da pesquisa, Clarice foi a única que levou poucas experiências das suas vivências, na sala de aula, para a universidade.

Durante a realização da Entrevista Narrativa, ela narrou que esse processo de compartilhamento de experiências de habitar a profissão docente foi algo doloroso e que a deixava desconfortável. Assim ela nos conta:

“Para te ser sincera, eu acho que eu não levei muita coisa, por conta da dificuldade que eu tinha de participar das aulas de falar, não é que eu não tivesse experiência para partilhar, mas hoje eu percebo isso, pelo fato de ter dificuldade para me expressar, para falar, eu não me sentia vontade para falar então eu falava pouco, se fosse hoje seria diferente, mas naquela época eu acho que não, mas, por não me sentir a vontade de falar, de me expor eu me calava” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

A narrativa de Professora Clarice revela e reforça o que vários pesquisadores pensam sobre o aluno exercer um papel ativo na universidade, evidenciando a necessidade de comunicação no contexto da aula da docência universitária. Para isso, faz-se necessário, portanto, uma constante contextualização das práticas educativas dos professores-cursistas, trazendo, para o cerne da aula, uma educação problematizadora e reflexiva.

Penso educação problematizadora como contrária à educação bancária, pois ao problematizar, eu evito discussões verticais, que são característicos da educação bancária, realizando-se de forma horizontal e dialógica. Como reforça Freire (1987, p.67), descrevendo que “ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existências da comunicação”. E ainda reforça:

A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando [...] não é sujeito cognoscente em um, é sujeito narrador do contexto conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com o aluno [...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um ato permanente de exposição da realidade [...] procura a imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade (Freire, 1987, p. 69, 71).

Diferentemente da narrativa da Professora Clarice, a narrativa de Professora Eva sobre as experiências e/ou saberes levados para a universidade foram outros. Nesse contexto, posso afirmar que as narrativas das meninas corroboram com o que eu sempre percebi na trajetória formativa na UEFS: levamos várias experiências e vários saberes e que, independentemente do

que foram levados, os cursistas contribuíram, de alguma forma, para a melhoria das práticas na sala de aula e para a garantia de uma educação de qualidade.

Essas narrativas sobre o que levamos para a universidade me ajudaram a compreender que a educação deve contribuir para o processo formativo dos professores-cursistas, fazendo-nos refletir que, na sala de aula, podemos assumir uma condição humana de ensinar a viver, uma educação que só será viável se for integral ao ser humano, uma educação que contemple a totalidade e não apenas alguns atores do processo educativo (Morin, 2002).

Aliado à discussão de Morin (2002), segundo Professora Eva narra, de todas as experiências de habitar a profissão docente, a que ela mais se recorda refere-se:

“As experiências do dia a dia voltadas para elaboração e execução de projetos, pois eu só tinha uma visão de como se trabalhava com projetos, tomando como base a minha experiência na sala de aula. Eu levava o meu projeto e lá eu agregava mais conhecimentos, e a partir desses que a gente já trabalhava na nossa escola a gente fazia as adaptações necessárias com os conteúdos trazidos na nossa formação” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Sou egresso da UEFS, desde 2012, são quase 15 (quinze) anos pesquisando e refletindo, todos os dias, sobre a sala de aula da Educação Básica. Durante as transcrições das narrativas, eu me peguei pensando sobre como seria voltar para a universidade, diante do atual momento que estamos vivendo na Educação Básica?

O que eu poderia levar para ser refletido com meus colegas? Creio que discutiria o processo de adultização dos alunos que residem em bairros periféricos. Tenho experiências que, talvez, vários alunos-cursistas e docentes da formação em serviço desconheçam. Todavia, os tempos são outros; novas culturas, novas exigências, novas formações e, sobretudo, novas propostas pedagógicas. Sobre isso, a Professora Eva disse que, se fosse hoje, ela:

“Levaria saberes voltados para área de educação inclusiva, porque os conteúdos que vimos lá na universidade estavam mais atrelados à questão da deficiência física, deficiência mental, mas o autismo, TDAH... Esses são os transtornos que hoje em dia você vê com mais frequência em sala de aula, eu acho que seria bastante válido” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Diante das experiências/saberes que levei para a universidade, preciso deixar claro que, em algumas disciplinas, as alunas-cursistas se sentiam mais à vontade para interagir com a turma. Prova disso, foi a disciplina de ludicidade, pois trazia várias discussões que condizem com a minha experiência na sala de aula, com saberes sobre a importância do brincar.

Ressalto, ainda, que a professora fazia várias brincadeiras na sala, e pedia que nós levássemos outras também. E, além disso, a professora soube conduzir a disciplina, com discussões teóricas, principalmente, discussões relacionadas ao cuidado com o outro.

Quando se trata do cuidado, a colaboradora Ruth sabia muito bem o que era esse cuidado, tanto é que falou sobre isso na sua Entrevista Narrativa, dizendo que esse cuidado “ela sente na pele”, principalmente, por trabalhar com um público que é desmerecido e marginalizado pela sociedade. Assim, ela nos conta a sua experiência pedagógica ao lidar com alunos e colegas de profissão na Educação Básica:

“Eu, enquanto coordenadora da APAE, ensino todos os dias aos meus alunos e colegas de profissão, que o professor precisa ver potencialidades em todos os alunos, principalmente, aqueles que são desmerecidos e/ou marginalizados pela sociedade e, muitas vezes, pela família, que não acredita no potencial deles. Já vi situações das famílias vibrarem com aluno escrevendo o nome, porque a própria família não [...] acreditava que ele podia escrever” (Professor Ruth, Entrevista Narrativa, 20203).

Corroborando com esse pensamento de Professora Ruth, a Professora Coralina, durante a entrevista, lembrou que, em umas das aulas na universidade, ela resolveu levar “um pai para narrar a experiência de vida dele diante do que ele enfrentava por ter uma filha autista” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023). Essa proposta de Professora Coralina foi importante, pois eu vi de perto o que um pai/família passava quando tentava matricular uma criança com alguma deficiência nas escolas ou quando a escola desconhecia ou não tinha conhecimento sobre assuntos como esse.

Diante do que eu levei para a universidade, um ensinamento foi importante nesse processo: preciso conhecer os meus alunos. O tempo, para mim que trabalha na Educação Básica, às vezes, tornou-se o meu maior inimigo, pois, mesmo com os desafios que passamos na sala de aula, precisamos fazer levantamentos prévios e nos organizar, pois, assim nos antecipamos e resolveremos os empecilhos com mais agilidade, não é regra, mas, às vezes, é uma questão de organização do tempo.

Assim, posso dizer que todos os saberes da sala de aula da Educação Básica, levados para a universidade, foram necessários para a nossa experiência formativa e, hoje, são reverberados em nossa profissão docente.

4.3 SABERES POTENCIALIZADOS NA UNIVERSIDADE: O RETORNO PARA O COTIDIANO ESCOLAR

Saímos da ingenuidade à criticidade, uma vez que, as potencialidades ofertadas na formação em serviço em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais foram necessárias ao cotidiano escolar (Souza, 2023).

Eu poderia citar vários saberes, bem como várias experiências, que foram levadas da sala de aula da Educação Básica e foram potencializadas na universidade, afinal de contas, o espaço acadêmico, como citei no início deste capítulo, é, e continua sendo, o local que mais produz/gera problematização na *práxis*, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. A questão é: qual o ponto inicial para que seus saberes sejam potencializados na universidade?

Partindo do pressuposto da formação em serviço, levo em consideração que eu preciso somar conhecimento na universidade, principalmente, quando percebo que a prática executada na sala de aula está esvaziada de conhecimento teórico. Por isso, potencializar saberes/experiências na universidade é entender que, para que houvesse *práxis*, seria importante que eu tomasse consciência da minha realidade e, então, refletisse sobre ela para, depois, questioná-la. Assim, sem essa atitude tudo seria desnecessário.

Indo mais além, posso dizer que a sala de aula, para mim que cursei um programa de formação para professores em serviço, foi um espaço para transividade crítica. Todavia, reforço e ratifico que o saber mais potencializado na universidade foi a minha criticidade, pois ela passou a ser “[...] naturalmente crítica, por isso reflexiva e não reflexa”, segundo Freire (1995, p. 48). Esse pensamento coaduna com o meu e o de Professor Ziraldo (Entrevista Narrativa, 2023), pois ele também disse que “a criticidade foi o ponto-chave que a universidade potencializou” na vida-formação-profissão dele.

Diferentemente dessa realidade posta por mim e que coaduna com a narrativa de Professor Ziraldo, durante a realização da Entrevista Narrativa, as colaboradoras perambulavam por outros caminhos, quando trouxeram narrativas relacionadas aos saberes/experiências potencializados/as na universidade.

Em alguns casos, suas narrativas revelaram situações relacionadas à educação para a responsabilidade social, que foi o caso de Professora Coralina (Entrevista Narrativa, 2023), ao contar que potencializou “os saberes relacionados às questões étnicos raciais relacionadas ao nosso dia a dia, bem como no ambiente escolar”. E Professora Ana (Entrevista Narrativa, 2023), que foi enfática, ao dizer que potencializou os “projetos com temáticas voltadas para a educação étnico racial”.

E, em seguida, Professora Ana ainda disse:

“Com esses projetos potencializados na universidade, eu mostrei para os meus alunos, à luz do que aprendi na universidade, que eles podem, que eles são capazes, que eles precisam se posicionar, porque eles são capazes. As atividades promovidas nos projetos demonstravam que eles precisavam “brigar” (aspas da colaboradora), mas “brigar” pelos seus direitos, pois a maioria deles eram negros” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

Segundo a colaboradora, seus projetos foram tão potencializados, que as suas vivências com a turma começaram a ganhar força e mais sentido, durante as discussões, não apenas no cotidiano da Educação Básica, como também, nas aulas em outras disciplinas ofertadas pelo programa de formação em serviço na universidade.

Evoco, neste momento, as palavras de Freire (1995), quando ele diz que não estamos sozinhos no mundo, mas que habitamos no mundo. Sendo assim, habitar a profissão docente na sala de aula é compreender a realidade de todos, sendo capaz de transcender a nossa existência diante da pluralidade da singularidade em nossas posturas críticas.

Potencializar saberes/experiências postos por mim, nesta pesquisa, é entender que nós, professores, precisamos criar/buscar forças para sair da zona de conforto; sendo que, o conhecimento ainda é o melhor caminho, tendo em vista que algumas demandas/desafios da sala de aula mudam com o tempo, pois estamos em trânsito.

Dialogar sobre essas questões é perceber que potencializar sugere responsabilidade social diante das condições oferecidas a qualquer público estudantil, que foi a situação narrada por Professora Ruth e Professora Coralina, quando abordaram sobre o quão potente se tornaram para lidar com educação inclusiva. Assim, contam:

“A universidade, ela trouxe marcos e me proporcionou experiências que a gente, por vezes, no dia a dia, não acaba percebendo, por exemplo, um trabalho fundamentado sobre família, a gente conseguiu detectar a situações de conflitos vivenciadas por alunos, que, até então, numa prática sem a vivência da universidade a gente não conseguia visualizar. Com a fundamentação teórica baseada no que a gente precisava ler para aplicar, a gente conseguiu visualizar situações que, até então, eu não tinha, por exemplo. Lembro quando houve a necessidade de fazer um trabalho acadêmico, em que era para falar sobre matemática voltada para pessoas com deficiência, e aí então eu consegui fazer todo um trabalho fundamentado e abriu uma gama de possibilidades para meus alunos. Neste dia, eu percebi que eles têm sim possibilidade de aprendizagem, diferente de até então que a gente via só como coitadinhos, como pessoas limitadas e que a gente não conseguia explorar ainda mais, era só aquele trabalho simplificado, sem desafiar eles, mostrando o quanto que eles tinham possibilidade de evoluírem a cada dia. Eu passei a ser outra pessoa!” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

“Mudei as minhas práticas, pois aprendi a lidar com aluno que possui algum diagnóstico, por exemplo, com alguma deficiência. A UEFS me ajudou bastante,

imagina aí pensar atividades para alunos com deficiência mental? Eu lia muito, aprendia com as discussões dos colegas. Aprendi que eu poderia aprender com os pais dos alunos, era muito aprendizado. Tanto é que eu sugeri à direção da escola algumas mudanças na estrutura física da escola e todas foram acatadas. Tudo isso porque eu embasei a minha fala sobre acessibilidade. Ou seja, além de desenvolver boas atividades, dava também respaldo para falar com segurança” (Professora Coralina, Entrevista Narrativa, 2023).

As narrativas acima postas por Professora Ruth e Professora Coralina denotam o quanto que a formação em Pedagogia Séries Iniciais foi pensada para discutir e potencializar a prática do professor. Lá, eu me dava conta de que nossas reflexões sobre as situações postas pelas meninas estavam voltadas para a questão da superação, não superação dos alunos que habitavam o cotidiano da Educação Básica, mas superação do professor-cursista, para que nós pudéssemos entender que todos nós temos potencialidades, basta trocarmos conhecimentos e, principalmente, ter respeito por pessoas que são dotadas de direitos.

Foi como descreveu a colaboradora da pesquisa, que, naquele momento, ela falava das pessoas “com deficiência intelectual, paralisia cerebral, autismo, deficiência auditiva, que é/era o caso do público que abrange a instituição que trabalho” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023). Aliás, pessoas com qualquer deficiência! Além disso, levo em consideração, que muitos saberes aprendemos na universidade.

4.4 SABERES TRAZIDOS DA UNIVERSIDADE

Mais uma vez, posso falar: eu me constituí professor, também, nessa formação. Tenho orgulho dela! E, para mim, é um desafio/orgulho falar sobre ela! (Souza, 2023).

O foco deste último tópico, do capítulo IV, ainda é discutir a temática principal do capítulo, que está articulada aos encontros e entrecruzamentos das vivências no cotidiano da sala de aula, mas precisamente, com o objetivo de refletir sobre os saberes e as experiências trazidos da universidade para a Educação Básica.

Todavia, eu vou iniciar a escrita falando sobre o livro: *Itinerários Formativos para a Docência Universitária*, organizado por Alves; Lima; Pedreira, publicado em 2023, onde Mussi (2023, p. 7), ao prefaciar o livro, deixa claro que ele tem como “objetivo construir um itinerário formativo de estudo e de reflexão para auxiliar na prática do docente universitária de maneira prática e efetiva, compreendendo os itinerários formativos com um dos espaços centrais da defesa da universidade pública e da profissão docente”.

Diante desse cenário que se espera da pedagogia universitária, talvez, neste momento, vocês podem estar se perguntando: qual a relação deste tópico do capítulo IV com o que se discute no livro? Respondo: O professor universitário, que trilha com maestria na pedagogia universitária, tem muito a oferecer aos alunos da graduação, seja ela licenciatura, bacharelado ou programas de formação em serviço. Aliás, até mesmo, nos programas de pós-graduação. Todas essas itinerâncias, na pedagogia universitária, implicam na Educação Básica.

Ainda no prefácio, Mussi (2023) reforça que os estudos da obra sobre pedagogia universitária trazem compreensões da/para a docência, em sua complexidade, e reconhecem que a profissionalidade docente tem como referência os processos envolvidos na constituição do ser professor.

Questões: no bojo dessas complexidades, o que um professor universitário pode oferecer na relação professor e estudante? Sabendo que a universidade é pública e democrática, o que ela ofertou aos alunos egressos dessa formação em serviço? Quais saberes eles levaram para sala de aula da Educação Básica, mediados por esses professores que vivem a pedagogia universitária? Como acontece essa interface?

Nessa esteira de discussões, ao me debruçar, principalmente no prefácio e em três artigos dessa obra, a saber: 1. O estudante universitário: necessidades e potencialidades (Faria; Iriat 2023); 2. A relação professor e estudante e o clima de sala de aula (Silva; Ribeiro 2023) e 3. Avaliar para aprender: por uma avaliação formativa no ensino superior (Alves; Peixoto; Pereira, 2023), eu comecei a pensar sobre o que a formação em serviço, finalizada em 2010, foi capaz de proporcionar aos estudantes, uma vez que todos que estavam ali, ainda que na condição de professor-cursista já tinham uma experiência concreta na sala de aula, ou seja, nós éramos professores. Dessa forma, tínhamos tempos de serviço na profissão docente igual ou com tempo maior do que alguns docentes das disciplinas, que davam aulas à noite, isto é, docentes que atuavam na pedagogia universitária e que, muitas vezes, desconheciam ou pouco tinham ouvido narrativas sobre as experiências pedagógicas de quem habita a profissão docente na Educação Básica.

Todavia, mesmo diante de nossas experiências, compreendo que vários professores foram necessários à formação em serviço, professores implicados com a pedagogia universitária e, consequentemente, com o fazer pedagógico daqueles que iriam atuar na Educação Básica.

Desse modo, percebo que esses professores me inspiraram para que eu pudesse ser um excelente profissional na Educação Básica, visto que, independentemente da modalidade que eu esteja atuando, sempre tenho que pensar no processo formativo do meu aluno da Educação Básica. Assim, também relatou Professora Eva (Entrevista Narrativa, 2023), ao falar que “eu

sempre utilizo os conhecimentos que eu aprendi na universidade, além disso sempre me inspiro nos professores e nos colegas”. Nesse mesmo caminho, temos “um processo formativo que se enraíza nos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e institucionais, que envolvem e afetam intensamente a trajetória contemporânea” (Mussi, 2023, p. 11).

Durante a realização da Entrevista Narrativa, a Professora Clarice trouxe narrativas que coadunam com as reflexões de Faria e Iriat (2023), quando eles narram que um dos saberes que ela trouxe da universidade estavam ligados aos cuidados na hora de avaliar, tendo em vista que se sentiu prejudicada na universidade, por conta de algumas avaliações propostas pelos professores. Assim, ela narra:

“Precisamos ficar atentos aos sinais de cada aluno, pois a questão das avaliações mesmo, eu me sentia, de certa forma excluída, porque eu poderia dar mais, eu poderia fazer melhor, mas, diante da maneira que era cobrada, eu não conseguia. Então, eu acho que hoje, nós, enquanto professores, temos que pensar em fazer uma atividade avaliativa, e ao mesmo tempo, refletir se a avaliação vai contemplar todos os alunos, se todos vão conseguir” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

No artigo: O estudante universitário: necessidades e potencialidades, Faria e Iriat (2023) sinalizam que docentes, frequentemente, se queixam que os estudantes “chegam sem base” [...] e os discentes, por sua vez, reclamam das práticas pedagógicas, das formas de avaliação e das dificuldades de diálogo. Nesse sentido, percebo, na sinalização de Faria e Iriat (2023), o que a Professora Clarice narra, ao ser enfática quando conta que o saber que ela leva da universidade para sala de aula da Educação Básica “está relacionado à avaliação”. Por isso, ela narrou uma experiência que desenvolve e realiza na sala:

“Eu jamais vou limitar o meu aluno a uma avaliação apenas e jamais vou força-lo a fazer algo que ele não se sinta bem, que foi o meu caso. Aqueles seminários quase acabaram comigo! Pode parecer estranho, mas eu me saio bem melhor escrevendo, fazendo provas. Eu tinha muita dificuldade em falar em público, tanto é que eu fiz uma prova final” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

Hoje em dia, à luz de Biggs (2008, p. 185 apud Alves; Peixoto; Pereira, 2023), eu percebo e entendo que “a nossa função como professores consiste em estabelecer até que ponto nossos estudantes aprenderam bem, sempre dentro do que se previa que teriam que aprender”. Eu não tenho o que falar das avaliações propostas pelos professores no período da graduação.

Ainda que eu tivesse alguma queixa, tentaria um diálogo com eles, falaria sobre; acredito que, nesse momento, o diálogo seria o melhor caminho para gerar sentidos na sala de aula, bem como assevera Ribeiro e Silva (2023), pois o desenvolvimento das aprendizagens na relação

professor e estudante é crucial, desde que a linguagem estabelecida produza sentido, do contrário, a produção do sentido ficará prejudicada.

Mas acredito, assim como Professora Clarice, que algumas avaliações podem ser revistas, tendo em vista que nem todas as pessoas gostam de falar em público, mesmo sabendo que, no nosso caso, o público eram os nossos colegas de sala. O interessante é que a dificuldade da Professora Clarice, quanto às propostas de avaliações na universidade, tornara-se saberes que ela levou da universidade para sala de aula da Educação Básica, tanto que ela finaliza, dizendo:

“Essa experiência na universidade fez com que eu me tornasse uma professora que compreende as várias formas de se avaliar, uma professora que compreende que existem várias formas de aprender e que eu preciso observar o meu aluno ali de perto, no cotidiano. Percebendo se ele vai sair melhor escrevendo, ele vai se sair melhor numa atividade oral, numa apresentação expositiva. De que forma esse aluno consegue ser avaliado melhor” (Professora Clarice, Entrevista Narrativa, 2023).

No bojo dessas discussões, que atravessaram a minha experiência formativa, fica claro que a ação de avaliar não é algo simples, como vários professores imaginam, pois, à medida que mudam as características e etapas de ensino, concomitante, mudam-se, as características das práticas educativas. (Alves; Peixoto; Pereira, 2023).

Para completar esses saberes trazidos da universidade para o cotidiano escolar, que se reverberam nas experiências de habitar a profissão docente, esclareço que o meu maior desafio na sala de aula foi a alfabetização. Confesso que, até hoje, eu ainda me sinto desconfortável para alfabetizar, não me refiro alfabetização no tempo certo, dentro do Ciclo de Alfabetização, pois, na universidade, eu aprendi que a alfabetização não se limita a alunos que estão dentro do ciclo de alfabetização, que talvez poderíamos encontrar alunos fora do ciclo, mas que não estão alfabetizados ainda.

Na verdade, esse foi um dos saberes mais importantes que eu trouxe da universidade, fora a ajuda que eu tive dos meus colegas, que tinham mais experiência do que eu. Para isso, foi necessário compreender que o saber que Ana contou dialogou com o meu saber, principalmente, quando ela disse:

“Outro saber importante que eu aprendi na UEFS foi a necessidade de estar revendo as minhas estratégias, para que os alunos possam aprender. Assim, podemos alfabetizá-los melhor. Esse saber foi a UEFS que me deu. Com estratégias diferentes, com certeza, eu atinjo vários públicos diferentes [...] isso, graças à formação” (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2023).

O saber posto pela Professora Ana não se distancia do que foi discutido na formação sobre consciência fonológica, isso porque a professora da disciplina desenvolvia projetos e participava

de grupos de pesquisa sobre alfabetização e consciência fonológica. Logo, ela sabia que um dos maiores gargalos daquela época, e que se perdura até hoje, é o processo de alfabetização das crianças da Educação Básica, que, consequentemente, implica na leitura e na escrita.

A narrativa de Professora Ana dialoga com a de Professora Ruth e Professora Eva, tanto é, que elas narraram que um dos saberes que elas levaram para a vivência delas, no ambiente escolar, estava atrelado à consciência fonológica. Assim, elas contaram:

“Aprendi sobre consciência fonológica lá na universidade, aprendi lá e trouxe para a minha prática aqui dentro, e para educação de um modo geral e hoje, por onde eu passo, eu procuro compartilhar, tanto o material quanto o conhecimento, porque eu acredito que é um dos meios que a criança consegue aprender, seja ela com deficiência ou não” (Professora Ruth, Entrevista Narrativa, 2023).

“Com a professora Lilian, eu aprendi de forma satisfatória um assunto que é necessário à Educação Básica, principalmente, nos Anos Iniciais, questões sobre consciência fonológica. Antes das aulas dela na universidade eu trabalhava ainda a questão da alfabetização com o método tradicional, as letras individuais. O BA, o BE, o BI... e depois, com a professora, eu pude perceber que a gente poderia dar som as letras e trazer essa alfabetização mais lúdica e mais fácil de compreensão para os alunos. Eu consigo colocar em prática o alfabeto fonológico, aí, através do som, mostrando para as crianças que cada letra, realmente ela tem um som e ter esse som emitido pela boca, como é que ela pode construir palavras através dessas letras, e eu consegui aprimorar e fugir da alfabetização tradicional” (Professora Eva, Entrevista Narrativa, 2023).

Para finalizar este capítulo, esclareço que a temática da pesquisa transversaliza a minha história de vida-formação-profissão, pois o meu trabalho, enquanto professor da Educação Básica, revela os saberes da experiência formativa, uma vez que as experiências vividas foram reais, narradas e sentidas, gerando, no chão da sala de aula, um currículo vivo, que, consequentemente, gera uma condição de pensar uma formação em serviço para professores, articulada com os saberes da escola básica, com os saberes do cotidiano e com os saberes do que vivi e estou narrado neste texto.

A partir desta pesquisa, eu posso dizer que precisamos pensar as formações em serviço, que são ofertadas na UEFS ou em qualquer outra universidade brasileira, a partir de uma compreensão dos movimentos de quem a habita. Quais necessidades educativas nós temos ao adentrarmos uma licenciatura para formar professores em serviço? Quais identidades serão reveladas? Quais as necessidades desses estudantes que atuam na Educação Básica?

De fato, isso implica conhecer o estudante, as condições da sua formação inicial e, acima de tudo, compreender esse movimento formativo que ele será inserido. Esse movimento, que é vivo, que não é estático, que é rotineiro e que não há receitas prontas para estar/habitar aquele lugar, que chamamos de sala de aula.

Portanto, finalizo fechando as portas desta pesquisa, relatando que a experiência formativa me fez compreender que a aprendizagem nas formações em serviço deve acontecer a partir das histórias de vida dos estudantes, das narrativas de vida deles que ali habitam!

Portanto, penso que não termino por aqui, mas dou uma pausa, pois a pesquisa, o conhecimento, os saberes, as experiências são sempre perenes, singulares e inconclusas. Eis a razão de ser de cada uma dessas coisas.

5 (IN)CONSIDERAÇÕES DO MOVIMENTO NARRATIVO QUE NÃO SÃO FINAIS

[...] Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (Eduardo Galeano⁴³).

Eu não poderia iniciar as (in)conclusões sem falar do medo em conduzir esta pesquisa pelos caminhos das narrativas, principalmente, quando você é professor da Educação Básica e que, ao longo de muitos anos, foi silenciado nas pesquisas, pois acreditaram que elas só poderiam brotar no mundo acadêmico, se fossem plantadas apenas por pesquisadores que habitam a docência universitária ou pessoas que bebem de textos canônicos.

Com o passar do tempo, eu fui compreendendo que narrar é se colocar diante das adversidades que o mundo nos apresentar, pois a narrativa nos ensina que ler é outro modo de se posicionar diante do mundo. Além de nos posicionarmos, também sofremos, pois, a narrativa é capaz de mexer com a nosso emocional, quando ouço o próximo, assim, acabo me colocando no lugar dele, diante de algumas tormentas que ele passou. Foi o meu caso, quando ouvi e fiz a transcrição das narrativas de Clarice sobre sua história de vida nas escolas do campo. Sua luta para chegar aonde ela chegou, através dos estudos.

Todavia, as narrativas revelaram que as lacunas da formação em serviço e os empecilhos que algumas colaboradoras passaram, durante a formação, não foram o suficiente para elas desistirem da formação. Dessa forma, reforço que um ponto positivo para que isso não acontecesse foi o sentimento de empatia entre as cursistas e alguns professores universitários, e, ademais, o mais importante, havia na formação: uma ambiência formativa de respeito com o próximo, entendendo quais eram os limites de cada um.

A pesquisa também revelou que a experiência formativa traduziu os modos com as quais as colaboradoras habitam a profissão docente atualmente. Mesmo sabendo que, depois de egressas, elas participaram de várias formações, ao longo da vida, ou até outras graduações, ficou evidente que o curso de Pedagogia Séries Iniciais foi o pontapé inicial para que elas pudessem continuar estudando e pesquisando.

⁴³ Texto do escritor uruguaio, Eduardo Galeano, publicado no Livro dos Abraços, editora LPM, 1991.

É óbvio que, depois desta pesquisa, eu pude compreender que as narrativas das colaboradoras atravessaram uma formação que sobreviveu na universidade por quase uma década. Narrativas que traduzem a singularidade da vida-formação-profissão e que são descritas, nesta pesquisa, como narrativas principais, e não como anexos, revelando as experiências pedagógicas das professoras-cursistas. Narrativas que foram mais do que um simples relato para dar forma à pesquisa, foi o desabrochar das vivências, das experiências que se iniciaram na formação acadêmica. Foram partilhas sobre a vida, foram os movimentos, os giros, os encontros e os desencantos.

Saliento que, mesmo participando dessa formação, quero concluir este texto, ratificando a importância do magistério na minha vida-profissão-formação, por ser meu passaporte para o mercado de trabalho. Isso mesmo, passaporte! Escolhi a docência, mas, também, queria trabalhar e, conseqüentemente, poder ajudar a minha família, com o pouco que eu ganhava naquela época.

É claro que eu levei muitos aprendizados do magistério para a minha formação na UEFS, mas a base teórica apresentada, apreendida, discutida e compreendida, numa universidade pública não se compara com nenhuma instituição de ensino. Foi a partir dessa formação embrionária, o magistério, que eu comecei a reinterpretar a minha identidade profissional; não apenas na formação em serviço, mas, também, quando trilhei por vários cursos da UEFS, participando de eventos. Eu costumo dizer que a UEFS pariu o que sou hoje!

Deve ser por isso que tomei como objeto de estudo as experiências pedagógicas do cotidiano escolar das egressas do Programa de Formação que as habilitaram para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e apresento como *lôcus* da pesquisa o Programa Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais.

Ao final da travessia, percebo que esta pesquisa tem muito a contribuir com a UEFS, levando-a a refletir sobre qual o papel que o estudante desempenha, durante a sua trajetória formativa, nos Programas de Formação continuada para professores em exercício, principalmente aqueles que pretendem continuar na Educação Básica. Com isso, percebi que as experiências formativas das egressas foram importantes para que elas pudessem compreender, cada vez mais, o espaço da sala de aula, principalmente, quando elas falaram sobre temas necessários e urgentes na área de educação.

Assim sendo, percebo que as pesquisas vindouras poderiam trilhar pelos seguintes caminhos:

- Narrativas de professoras docentes que mediam conhecimentos para alunos de programa de formação em serviço;

- Diploma ou formação: o que pretende o aluno-cursista na formação em serviço?
- Cursar formação em serviço e retornar para universidade na condição de professor é possível?;
- Cursar formação em serviço e retornar para universidade para cursar o mestrado é possível?;
- E, por último, mas não menos importante, talvez, pesquisar: O poder(*ser*) do corpo de professores da Educação Básica: tensões, insurgências e dores;

Outro aspecto relevante, percebido ao final da pesquisa, é que o cotidiano vivido pelas narradoras, depois de egressas, tornou-se um espaço de reinvenções em suas multiplicidades de modos de motivações, onde cada professor entende aquele espaço como um local para a reflexividade transformadora, gerando, assim, uma transformação social emancipada.

Levo, também, às (in)conclusões que debruçar em pesquisas que fogem às regras dos textos canônicos, de início, nos parece estranho, até porque a universidade me ensinou trilhar por dentro de bolhas e caixas, principalmente, na hora da escrita, das *formatividades* textuais. Por isso que, neste texto “as narrativas expressam a dimensão emocional da experiência, a complexidade, as relações e a singularidade de cada ação; enfrentando de uma outra forma [...] em um conjunto de variáveis” (Bolívar, 2011, p. 4).

Não obstante, levo para as conclusões o meu respeito e admiração pelas obras de Paul Ricoeur, pois trazem, também, centralidade em pesquisas na área de educação, exigindo de pesquisadores, que bebem da sua água, ponto de encontro ou intersecção entre diversas áreas, que atravessam vários estudos, assim como atravessaram os meus, na área de formação em serviço, pedagogias e políticas de formação.

Ao final da pesquisa, confesso que fiquei surpreso com os assuntos revisitados e novos assuntos estudados na área da pedagogia, principalmente agora, por entendê-la enquanto ciência necessária, mesmo sabendo que há uma desvalorização, tanto da pedagogia e das formações em serviço. Para mim, foi uma discussão muito cara, sobretudo neste momento em que estou concluindo a pesquisa, no PPGE/UEFS. Todavia, a pedagogia e as formações em serviço continuam sendo, para mim, um “espaço” para articular ideias e desenvolver pesquisas.

Hoje, depois de quase 15 (quinze) anos, sinto orgulho da minha formação, pois consigo promover discussões, pesquisas e estudos sobre a formação e, além disso, potencializar interlocuções que fomentem a problematização do ser-pedagogo/ser-pedagoga e seus desafios na atualidade, principalmente, na Educação Básica, como enfatizei no decorrer da pesquisa, e as colaboradoras também, com narrativas potentes.

Não posso deixar de falar que, ao retornar para a universidade, sou convocado a pensar em outras formas de pesquisa que, até então, me eram desconhecidas. Hoje em dia, eu posso dizer que sei trabalhar com Estado do Conhecimento e posso passar esse conhecimento para outras pessoas, possibilitando-as apontar tremores em pesquisas, em qualquer banco de dados.

Não gosto de saudosismos a pesquisadoras e pesquisadores, mas fiquei encantado com os trabalhos de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, por discutir, lindamente, os modos de habitar a profissão docente, mostrando que os professores da Educação Básica têm muito a ensinar/contribuir com os professores que habitam a pedagogia universitária. Também cito Jorge Larrosa Bondía, por ele apresentar e discutir a experiência, fazendo com que eu comesse a dar sentido a minha vida-formação-profissão. E, por último, mas não menos importante, Daniel Hugo Suárez, que, mesmo não citado nesta pesquisa, fiz a leitura de alguns livros dele para compreender o processo de documentar narrativas durante a seleção do mestrado.

E vai ser destes lugares que eu darei continuidade a pesquisas futuras, em qualquer programa de pós-graduação, mostrando para as pessoas que podemos produzir pesquisas com essa metodologia que utilizei neste estudo, principalmente, quando se trata do chão da sala de aula, local onde eu produzo emoções, narro minhas mudanças e revejo minha trajetória.

Destaco aqui, nas (in)conclusões, o potencial da Universidade Estadual de Feira de Santana, por ser uma universidade pública com o tripé que assegura sua qualidade: pesquisa, ensino e extensão. E, além disso, por proporcionar novas vivências às pessoas que estudam ou que saem de lá para adentrar ao mercado de trabalho. Continuo agradecendo ao DEDU, pelas relações estabelecidas entre professor e estudante, durante travessia, pois “a relação professor e estudante na universidade tem sido debate que se presentifica nos estudos em que a ideia seja compreender como a relação entre quem ensina a que aprende na universidade gera condições efetivas de aprendizagem”. (Ribeiro; Silva, 2022, p. 11).

Trabalhar com Pesquisa Narrativa foi revisitar algumas memórias, tanto para mim, quanto para as colaboradoras. Por isso, não posso deixar de falar que, às vezes, torna-se algo doloroso falar de si, mesmo ocultando algumas coisas, até por que “a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo que profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”, como narra (Bosi, 1994, p. 46). Esse rememorar é pensar na formação, no meu caso de 2008 até 2012, quando lembro dos questionamentos que eu fazia e dos que faziam para mim sobre minha labuta na sala de aula.

Deve ser por isso que a sala de aula se tornou um espaço que me fez produzir conhecimento e trocas de experiências pedagógicas, como salienta o colaborador, quando reforça que, “lidar com a experiência foi a marca registrada do curso, pois as pessoas que fizeram séries iniciais já tinham

experiências da sala de aula, já sabia com a prática funcionava, práticas que foram ressignificadas (Professor Ziraldo, Entrevista Narrativa, 2023)

Entro no processo de finalizar as conclusões, salientando que saio do mestrado com várias possibilidades de pensar a docência, articulando experiências formativas e experiências pedagógicas de professoras que atuam na Educação Básica, pois percebi, no caminhar pelo mestrado, que todos que habitam a profissão docente são implicados, de alguma forma, pelo movimento que nos constitui para sermos professores, ainda que nossa carga horária seja de 20h/40h, ou com tempos/jornadas diferentes, sempre temos algo de novo para contribuir para/com a nossa formação. Nesse sentido, não importa se você é de Pedagogia ou é oriundo de algum programa de formação em serviço, sempre teremos reflexões a fazer.

Findando as (in)conclusões, parablenzo todos os professores que habitam a profissão docente na sala de aula, especificamente, nos Anos Iniciais, por adentrarmos as encruzilhadas do cotidiano escolar, renovando saberes e trazendo, todos os dias, experiências pedagógicas que denotam o quão trabalhosas, importantes e valiosas são as nossas travessias pela Educação Básica.

Assim, penso que a pesquisa não termina por aqui, até porque pesquisas futuras virão sobre esta temática, mas espero que você, leitor, compreenda que as pessoas que habitaram essa formação em serviço sentiram-se abraçadas e abraçaram as adversidades que uma universidade pode oferecer. Caminhei por esse pedacinho do universo, chamado UEFS, mas hoje deixo o meu legado, ao fazer parte de uma formação em serviço, ofertada pelo DEDU: sou professor Antonio Eduardo, fruto da Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e aqui, eu findo esta pesquisa, evitando a colonização acadêmica e trazendo à baila os propósitos de ser/estar numa universidade pública.

Por fim, inicie agradecendo e fecho esse ciclo agradecendo também! Agora, não apenas aos deuses, mas, também, às colaboradas da pesquisa e à banca de qualificação, que, gentilmente, foram respeitosas(os), cuidadosas(os) e leves, ao contribuírem com esta pesquisa. Pesquisa que foi atravessada pelas minhas experiências e pelo movimento formativo que eu fiz, ao longo da formação em Pedagogia Séries Iniciais, mesmo sabendo que temos muito a aprender e pesquisar sobre/com as formações em serviço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.

ALVES, Iron Pedreira; PEIXOTO, Vanessa da Silva; PEREIRA, Juliana Laranjeira. Avaliar para aprender: por uma avaliação formativa no ensino superior. In.: ALVES, Iron Pedreira; PEIXOTO, Vanessa da Silva; PEREIRA, Juliana Laranjeira. (Orgs). **Itinerários formativos para a docência universitária**. Feira de Santana. Editora Zarte, 2023.

ALVES, Lynn; SILVA, Jamile (Orgs.). **Educação e Cibercultura**. Salvador, Edufba, 2001.

ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.) **Alternativas do ensino de didática**. Campinas. Papirus. 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Liziane de. Os sentidos da vida. **Revista LACONEX@O /UFPR/ Reflexões que transformam e inspiram / N. 6 /-00-02920-8ISBN – 978-65Junho – 2020**.

AZEREDO, J. C. de (Org.) **Língua portuguesa em debate**. 3ª Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

BAHIA. **Decreto Estadual nº 9.900** de 14/03/2006.

BAHIA. Secretaria de Cultura. **Divisão Territorial da Bahia**. Governo do estado da Bahia. 2007.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Renovação de Reconhecimento de Curso - Licenciatura em Ensino Fundamental**. Feira de Santana, 2012.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Curso de Licenciatura em Ensino Fundamental: Habilitação para as séries iniciais**. Feira de Santana, 2007.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joán Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BECK, Ulrick; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Barcelona: Paidós. (2003).

BEHRENS, M. A.; CARPIM, L. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In.: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 103-135.

BITTENCOURT, Zoraia; MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV – 2021.

BOLÍVAR, Antônio. **Aetodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos**. Univrsidade de Granada, Espanha. 2011.

BOLÍVAR, Antônio. **La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado**. Publicado en francés (“La recherche biographique narrative dans le développement et l’identité professionnelle des enseignants”), en J. González Monteagudo (dir.). *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L’Harmattan, 2015^a.

BOLÍVAR, Antônio. **La investigación biográfico narrativa en educación**. In.: Entrevista a Antônio Bolívar realizada por Luis Porta, na Revista Educación, 2010.

BOLÍVAR, Antônio. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos**. Univrsidade de Granada, Espanha. 2015b.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus. **La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual**. Forum: Qualitive Social Research. Volumen 7, No. 4, Art. 12 – Septiembre 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1. Ed - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de Abril de 2007.

BRASIL. **Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 4 de Abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Plano Nacional de Educação. Acesso em 27/02/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006**.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Barcelona: Gedisa, 1988.

CABRINI, Conceição *et al.* **O ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia do desenvolvimento humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANÁRIO, Rui. **Uma escola: das “promessas” às “incertezas”**. In. Educação Unisinos, p. 73-81, 2008.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A confidencialidade na pesquisa em educação. *In.*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro:ANPED. 133 p.; v.1, 2019.

CERTEAU, Michael de. **A Cultura no Plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/EFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge *et al.* (org.). **Déjame que te Cuente – Ensayos sobre Narrativas y Educación**. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. **Manual de Investigação Narrativa: Mapeando para Metodologia**. Mil Oaks: Sábio, 2006.

CONTRETAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 13ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1996.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Unesco, 2010.

DEMO, Pedro. A aprendizagem e novas tecnologias. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física**, ISSN 2175-8093, agosto/2009. p. 53-75.

DENNETT, D. **Tipos de mentes**: rumo a uma compreensão da consciência. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DENZIN, Norman Kent. **Ao ouvir as vozes da pesquisa educacional**. In.: Consulta Curricular, 25 (3), pág. 313-329, 1995.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 1998.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Melhoramentos, São Paulo, 1965.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Ivan; IRIAT, Mirela Figueiredo Santos. O estudante universitário: necessidades e potencialidades. In.: ALVES, Pedreira Iron; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; PEREIRA, Juliana Laranjeira. (Orgs). **Itinerários formativos para a docência universitária**. Feira de Santana. Editora Zarte, 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FORQUIN, Jean Claude. Pedagogia, Sociologia e Cultura. In: **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo** / ISSN 1983-1579 / Doi: 10.15687/rec.v10i2.35361 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/Rev. Espaço do Currículo> (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito, **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 02/02/2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. Potenciais riscos aos participantes. *In.*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 133 p; v.1. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Sobre formação de professores e contemporaneidade. *In.*: KRONBAUER, Selenir C. G; SIMONATO, Margareth F. S., (Org.) **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. SP: Paulinas, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Barcelona: Paidós, 1994.

GENOVESI, Giovanni. **Pedagogia, dall'empiria verso la scienza**. Bologna, Pitagora, 1999.

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODSON, Ivo. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro y EUB, 2004.

GORNER, Paul. **Ser e tempo**: uma chave de leitura. Tradução Marco Antonio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUDMUNDSDOTIR, S. The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. *In.*: **Curriculum Inquiry**, 26 (3), p. 293-305, 1996.

HERMANN, Nadja. Ética. *In.*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro:ANPED. 133 p.; v.1, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerc. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Porto Alegre / RS, ano XXX, n. 6 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens:** uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch, – São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Ser-na-roça:** ruralidade da presença do ser docente. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Tese. Salvador, Ba, 2021.

MUSSI, Amali de Angelis. Itinrários formativos para a docência universitária. *In.*: ALVES, Pedreira Iron; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; PEREIRA, Juliana Laranjeira. (Orgs). **Itinerários formativos para a docência universitária.** Feira de Santana. Editora Zarte, 2023.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In.*: **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013, pp. 15-38.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In.*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Andrea Santana; OLIVEIRA, Lécia Carneiro; SILVA, Fabrício Oliveira da. Ensino e Aprendizagem da leitura e escrita na universidade: Implicações da relação professor e estudante. *In.*: SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Relação Professor e Estudante na Universidade.** Editora UEFS. 2022.

PEREIRA, Rubens Edson Alves. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UEFS** – a que será que se destina?. XI Congresso Iberoamericano de Extension, Universitaria. Argentina, 2011.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento na Criança**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

PIMENTA, Selma Garrida. **Formação de professores** – Saberes da docência e identidade do professor. Nuances. Volume III, 1997.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, nº 10, 1992.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; SILVA, Fabrício Oliveira. **A relação professor e estudante e o clima de sala de aula**. In.: ALVES, Pedreira Iron; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; PEREIRA, Juliana Laranjeira. (Orgs). **Itinerários formativos para a docência universitária**. Feira de Santana. Editora Zarte, 2023.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; SILVA, Fabrício Oliveira (Org.). **Relação Professor e Estudante na Universidade**. Editora UEFS. 2022.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**. Ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés-Editora, 1989.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RICOEUR, Paul. Le problème du double-sens. In.: **Le Conflit des Interprétations**. Paris, Éditions du Seuil, 1969.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Tradução de Artur Mourão, Edições 70. ISBN.: 972-44-0667-9. 1996.

RICOEUR, Paul. **Teoria e Narrativa 2 – A configuração do tempo na narrativa de ficção**. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar Artur Mourão, Edições 70. ISBN. 978-85-7827. 2005.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Modos de habitar a profissão docente na Educação Básica: estado da arte das pesquisas na Bahia. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4 p. 01-24, out./dez. 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans)formação. **Revista del CISEN**. Tramas/Maepova, 9 (1), 51-68, enero-junio, 2021b.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente**. Rutas de formación: prácticas y experiencias, 11, 15-24. 2020a.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente em questão!** Salvador: Edufba, 2021a.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; SILVA, Fabrício Oliveira. **Iniciação a Docência na Educação Básica: experiências formativas no PIBID.** – Salvador: Eduuneb, 2019.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008. 275p. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitárias – Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade** - Salvador, 2017, 220 fls.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência.** In.: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; SILVA, Fabrício Oliveira da Silva (Org.). **Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no Pibid** – Salvador: Eduneb, 2019.

SILVA, Fabrício Oliveira; MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: formação de professores/as na educação básica [recurso eletrônico] / organização de Fabrício Oliveira da Silva, Charles Maycon de Almeida Mota** – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, v.3, 1086p.: il. 2021.

SILVA, Fabrício Oliveira; Oliveira, Adelson Dias. **Diálogos intergeracionais na docência do ensino médio de territórios rurais: narrativas (auto) biográficas de práticas educativas.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 03, n. 07, 306 – 323, Jan. / Abr. 2018.

SILVA, Fabrício Oliveira; TRINDADE, Rosália da Paixão. Reflexões sobre a formação permanente e a atuação profissional: O que dizem os professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. In.: SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Relação Professor e Estudante na Universidade.** Editora UEFS. 2022.

SILVA, Luiz H. *et al.* (Orgs.). **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre, Sulina/SME, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** In.: NASCIMENTO, A.D; HETKOWSKI, T.M. (Orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, Charles. **Les sources du moi: la formation de l'identite moderne.** Paris: Seui. 1998.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. **Do enredo à passarela da pesquisa:** os saberes experienciais na docência em matemática / André Ricardo Lucas Vieira / orientador: Alfrancio Ferreira Dias. – São Cristóvão, SE, 2022. 254f.;il;

VIGNAUX, G. **As Ciências Cognitivas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ANEXOS

ANEXO I – Componentes Curriculares e Conteúdos no Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental / 1º ao 8 semestre

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
1º	EDU	Sociologia e Educação – E	NB	75
	EDU	História da Educação – E	NB	75
	EDU	Filosofia e Educação – E	NB	75
	EDU	Fundamento de Psicologia Educacional	NB	75
	CHF	Metodologia do Trabalho Científico – E	NB	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
2º	CHF	Antropologia Educacional I – E	NB	75
	EDU	Alfabetização e Letramento	NB	75
	EDU	Didática – E	NB	75
	EDU	Conhecimentos Linguísticos	NB	75
	EDU	Educação Étnico Racial – E	NB	75
	EDU	Literatura Infanto-Juvenil	NB	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
3º	EDU	Fundamentos e Ensino de História para Educação Infantil e Ensino Fundamental I	NB	75
	EDU	Fundamentos e Ensino de Geografia para Educação Infantil e Ensino Fundamental I	NB	75
	EDU	Fundamentos e Ensino de Ciências para Educação Infantil e Ensino Fundamental I	NB	75
	EDU	Currículo – E	NB	75
	EDU	Avaliação da Aprendizagem	NB	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
4º	EDU	Fundamentos e Ensino de Língua Portuguesa para Educação Infantil e Ensino Fundamental I	NB	75
	EDU	Fundamentos e Ensino de Matemática para Educação Infantil e Ensino Fundamental I	NB	75
	EDU	Educação, Ludicidade e Corporeidade	NB	75
	EDU	Educação Inclusiva	NB	75
	EDU	Metodologia da Pesquisa em Educação – E	NA	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
5º	EDU	Ciências da Cognição	NB	75
	EDU	Fundamentos e Ensino de História para Educação Infantil e Ensino Fundamental II	NB	75
	EDU	Fundamentos e Ensino de Geografia para Educação Infantil e Ensino Fundamental II	NB	75
	EDU	Fundamentos e Ensino de Ciências da Natureza para Educação Infantil e Ensino Fundamental II	NB	75
	EDU	Estágio Supervisionado I – E	NE	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental.

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
6º	EDU	Fundamentos e Ensino de Língua Portuguesa para Educação Infantil e Ensino Fundamental II	NB	75
	EDU	Fundamentos e Ensino de Matemática para Educação Infantil e Ensino Fundamental II	NB	75
	EDU	Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação	NB	75
	EDU	Gestão e Organização de Instituições Educativas	NB	75
	EDU	Metodologia da Pesquisa em Educação II – E	NB	
	EDU	Estágio Supervisionado II – E	NB	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
7º	EDU	Arte e Educação – E	NB	75
	EDU	Educação e Formação do Leitor	NB	75
	EDU	Educação e Direitos Sociais I – Educação de Jovens e Adultos	NB	75
	EDU	Saberes escolares e Práticas Docentes	NB	75
	EDU	Estágio Supervisionado III – E	NE	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental

MÓDULO	COMPONENTES E SEUS CONTEÚDOS		NATUREZA (Núcleos)	CH
	CÓDIGO	NOME		
8º	EDU	Educação e Direitos Sociais II – Educação no Campo	NB	75
	EDU	Abordagem sócio-cultural da infância e da família	NB	75
	EDU	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	NB	75
	EDU	Trabalho de Conclusão de Curso – E	NB	75
	EDU	Estágio Supervisionado IV – E	NE	75

FONTE: Projeto da Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais com Habilitação no Ensino Fundamental.

ANEXO II – Números de estudantes matriculados, por semestre letivo, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela UEFS (2007-2011)

CURSO	OFERTA REGULAR								ESTUDANTES MATRICULADOS								
	2007.1	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2010.1	2010.2	2011.1	2007.1	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2
Licenciatura Plena em Pedagogia da Educação Infantil e Séries Iniciais	80	80	153	154	154	153	153	144	74	74	144	144	143	141	140	138	68
TOTAL	80	80	153	154	154	153	153	144	74	74	144	144	143	141	140	138	68

Fonte:UEFS/PROGRAD, 2011.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 1 – Termo de Autorização de uso de imagem

Eu, _____, portadora da cédula de identidade nº _____, inscrita no CPF sob nº _____, residente à Rua/Comunidade _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem para ser utilizada, apenas na pesquisa do mestrando Antonio Eduardo Alves Souza, intitulada *Professoras-cursistas na formação em serviço: diálogos em questão, práticas reveladoras*, sob a orientação do professor doutor Fabrício Oliveira da Silva. A pesquisa concentra-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esclareço que a autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem apenas para a pesquisa. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. Reitero que em hipótese alguma poderá a imagem ser utilizada de maneira contrária a moral, aos bons costumes ou a ordem pública.

Feira de Santana, Ba _____ de _____ de 2023

Assinatura da responsável

FEIRA DE SANTANA – BA
2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Antonio Eduardo Alves Souza, pesquisador do estudo intitulado ***Professoras-cursistas na formação em serviço: diálogos em questão, práticas reveladoras***, convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161- 8871. Esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como as experiências formativas das professoras egressas do Programa de Formação em Pedagogia/UEFS dialogam com suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar da Educação Básica

O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para estudos sobre os saberes e as práticas desenvolvidas e potencializadas na formação em serviço, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, durante a formação em Pedagogia com Habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Você que foi professora-cursista nesta formação, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa através da participação de entrevistas narrativas gravadas, que serão conduzidas por mim através de encontros grupais ou individuais. Se você aceitar participar deste estudo, as entrevistas narrativas serão previamente agendadas de acordo com a sua disponibilidade e gravadas com a sua permissão, no gravador do celular. As anotações das entrevistas narrativas serão copiadas para o computador e apagadas do celular depois de transcritas. Os riscos desta pesquisa relacionam-se à exposição das professoras-cursistas onde será realizada a pesquisa, quanto aos resultados, o que poderá acarretar possíveis constrangimentos, para as colaboradoras participantes, a partir das experiências relatadas pelas professoras sobre questões relacionadas aos saberes, às práticas e as experiências vividas na universidade. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anuncio os seguintes procedimentos: a) a primeira entrevista narrativa será realizada pela plataforma *google meet* para que possamos nos

conhecer e entrelaçar as nossas prosas, a partir daí faremos de forma individual, agendada previamente, a fim de garantir a privacidade de vocês, livre da vista ou da escuta de outras pessoas; b) seu anonimato será assegurado. Para isso usaremos códigos para identificar os participantes; c) após as reuniões, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) a gravação com a sua fala e dos demais colegas, será guardado enquanto o estudo está sendo feito. Após a conclusão e apresentação da pesquisa, a gravação será apagada; e) caso não autorize a gravação, registraremos as reuniões em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, h) caso o participante sintam-se prejudicados quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias da pesquisadora responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos; i) após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidada por esse meio a participar da apresentação que a autora organizará para divulgar os resultados, j) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo; k) não estão previstas quaisquer despesas para as participantes (professoras-cursistas) como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material. Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você poderá conversar com o pesquisador, ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você, por mim – pesquisador responsável – em duas vias e pelo orientador da pesquisa, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, Ba ____ de _____ 2023.

Colaboradora da Pesquisa

Mestrando/Pesquisador

Orientador da Pesquisa

APÊNDICE 3 – Carta Convite

CARTA-CONVITE

Saudações, saudades e lembranças!

Queridos/as, tudo bem?

Como vocês sabem, eu estou fazendo Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, assim que eu fui aprovado na seleção, eu fiz questão de compartilhar com vocês aqui no grupo o resultado dessa linda vitória, bem como externar toda a minha felicidade! Dedico também a vocês, afinal de contas trilhamos a/na formação juntos.

Diante da pesquisa que estou fazendo no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), eu preciso de um momento com alguns de vocês para um bate-papo sobre a nossa experiência na UEFS, não se preocupem, pois não será nada cansativo, iremos papear sobre o que vivemos na universidade.

Assim como vocês, eu também sou professor da Educação Básica com demandas de trabalho que, as vezes, me impedem de narrar minha atuação docente e como tudo isso implica no cotidiano escolar. Por isso, esse é um convite para que você possa contribuir no desenvolvimento dessa pesquisa. Ressalto que a grande motivação da escolha deste tema emergiu das minhas experiências vividas na sala de aula da Educação Básica, bem como da minha/nossa formação cursando Pedagogia Séries Iniciais, entre os anos de 2008 a 2012.

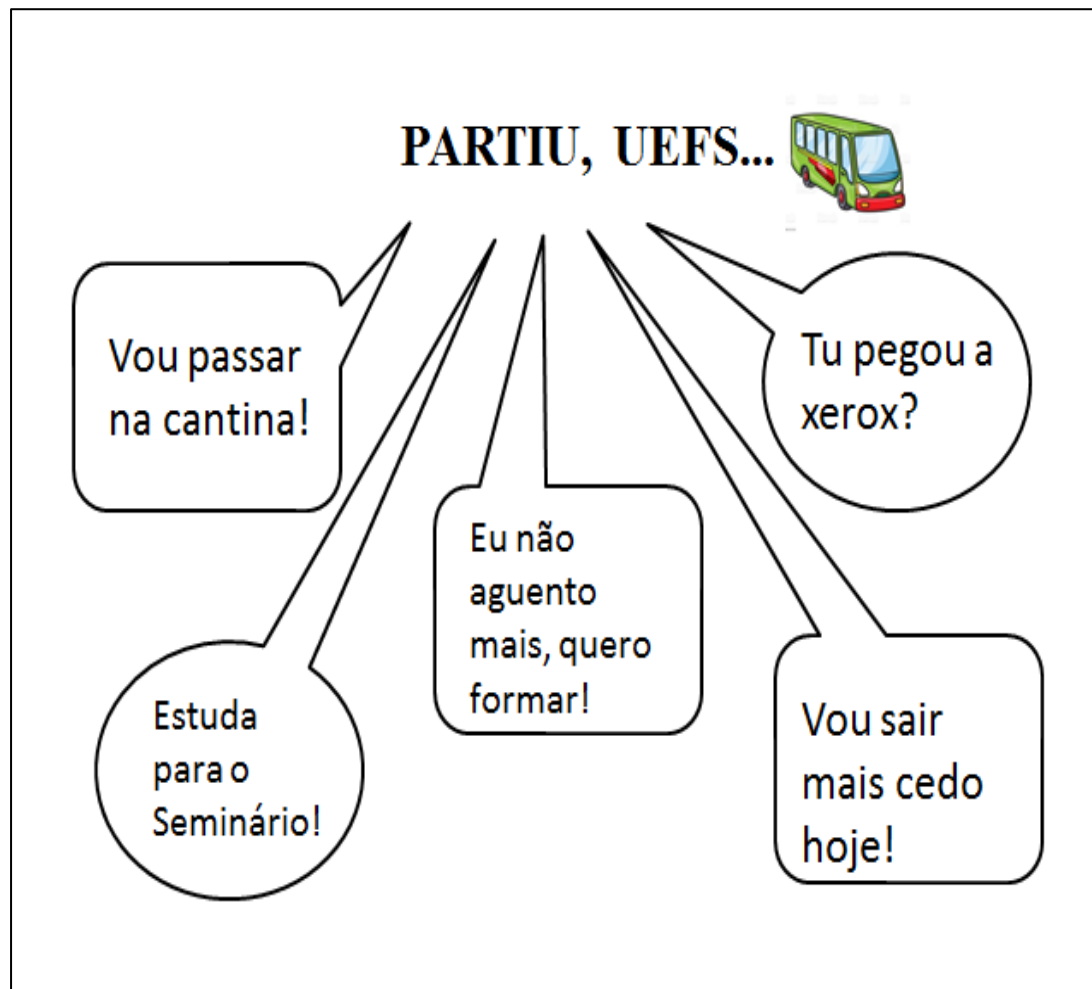
Caso aceite o convite para participar deste estudo, te informo que as entrevistas narrativas serão previamente agendadas de acordo com a sua disponibilidade e gravadas com a sua permissão. Destaco que, as anotações das entrevistas narrativas serão transcritas e depois apagadas.

Com sua anuência, e concluída a pesquisa, informarei a data da minha defesa para que todos vocês possam participar do resultado da pesquisa. Deixo registrado que nosso primeiro encontro está previsto para o final do mês de maio, deixo com sugestão as seguintes datas: 29/05/2023 (segunda-feira) ou 30/05/2023 (terça-feira), às 19:30 horas. Então, cara colega, aceita participar dessa experiência e nos presentear com suas narrativas? Certo de seu aceite agradeço imensamente a colaboração e a disponibilidade para seguirmos, narrativamente, construindo experiências sobre nossa formação. Aguardo a sua resposta, qualquer que ela seja, e desde já deixo meu abraço carinhoso e cheio de esperança.

Cordialmente,

Antonio Eduardo Alves Souza

APÊNDICE 4 – Card Convite

APÊNDICE 5 – Imagem disparadora – Ateliê Reflexivo

APÊNDICE 6 – Dispositivo para transcrição das falas do Ateliê



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDO: ANTONIO EDUARDO ALVES SOUZA
ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

ENCONTRO VIRTUAL INSPIRADO NO ATELIE REFLEXIVO				
DATA: 29/05/2023 (segunda-feira)	COLABORADORAS	HORÁRIO: (19:30h)	LOCAL: (Google Meet)	DATA DE ENVIO DOS PONTOS ABORDADOS DUARANTE O ATELIE
NOSSAS HISTÓRIAS, NOSSA FORMAÇÃO...				

Cordialmente,
 Antonio Eduardo Alves Souza

[illegible]

APÊNDICE 8 – Dispositivo para transcrição e envio das narrativas das colaboradoras



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“ME CONTE AÍ, COMO FOI A SUA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA UEFS”

MESTRANDO: ANTONIO EDUARDO ALVES SOUZA
ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

DISPOSITIVO: ENTREVISTA NARRATIVA				
DATA:	COLABORADOR:	HORÁRIO:	LOCAL:	ENVIO DA TRANSCRIÇÃO PARA O COLABORADOR:
TRANSCRIÇÃO				

APÊNDICE 10 – Dispositivo para categorização, recorte e base teórica das narrativas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CATEGORIAS QUE EMERGIRAM DAS NARRATIVAS
MESTRANDO: ANTONIO EDUARDO ALVES SOUZA
ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

CATEGORIAS	RECORTE DA NARRATIVA	BASE TEÓRICA