



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**CLAUDIA DUTRA LIMA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE MAETINGA-BA  
EGRESSAS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**2022**

CLAUDIA DUTRA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE MAETINGA-BA  
EGRESSAS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**2022**

## AGRADECIMENTOS

Durante esses anos de muito esforço, dedicação e estudo, gostaria de agradecer a quem esteve comigo durante essa trajetória e cujo apoio foi fundamental para a realização desse sonho.

O mestrado foi uma longa estrada de inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços no caminho, mas apesar de todo esse processo, os agradecimentos a essas pessoas que facilitaram essa jornada são indispensáveis.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Benedito Eugênio, por toda paciência e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por ter me corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Ao meu grande amigo Romário Silva Jorge, agradeço o apoio e motivação incondicional que ajudou a tornar este trabalho uma grande experiência de aprendizagem. Sou grata pela nossa amizade e por termos construído esse elo tão importante para mim durante esses anos.

À minha colega Marlene Goes, por toda dedicação ao contribuir também no processo de orientação dessa escrita.

Por fim, quero agradecer à minha família pelo apoio incondicional, especialmente a minha filha Tainara Dutra estimulando-me intelectual e emocionalmente. Por fim, a minha fé que não permite deixar de agradecer a Deus, pois “tudo posso naquele que me fortalece”.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais no município de Maetinga-Ba egressas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**

**Autora: Claudia Dutra Lima**

**Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Claudia Dutra Lima e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 20/12/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador)



p/ Profa. Dra. Alday de O. Souza (UESB)



Profa. Dra. Silvia Regina M. Jardim (UESB)

L697f

Lima, Cláudia Dutra.

Formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais no município de Maetinga - Ba egressas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. / Cláudia Dutra Lima, 2022.

85f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 76 - 85.

1. Formação docente. 2. Programa de Formação de Professores. 3. Desenvolvimento profissional. I. Eugenio, Benedito G. II. Universidade Estadual do

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



## RESUMO

A presente dissertação aborda a formação continuada e o desenvolvimento profissional de egressas do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor e que se encontram em efetivo exercício docente no município de Maetinga-Bahia. A pergunta que orienta a realização da pesquisa é: qual a contribuição do curso de Pedagogia do Parfor/UESB para a formação profissional de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Maetinga? Os objetivos da pesquisa foram: identificar e analisar indícios de melhoria das práticas pedagógicas das docentes dos anos iniciais do ensino fundamental após sua formação no curso de Pedagogia do Parfor/UESB; verificar o processo de desenvolvimento profissional de três egressas do Parfor Pedagogia e sua relação com a melhoria do trabalho docente. Esta pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso. Para a construção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com as pedagogas egressas e que se encontram em exercício da docência. Os dados foram organizados seguindo as orientações da técnica de análise de conteúdo. Da organização dos dados foram construídas as seguintes categorias: Pontos fortes e fracos do processo formativo no Parfor; Contribuições do curso de Pedagogia; O desenvolvimento profissional docente. A dissertação está organizada no formato *multipaper*, em quatro capítulos. As conclusões apontam que o curso de Pedagogia contribuiu para o desenvolvimento profissional das egressas.

**Palavras-chave:** Formação docente. Programa de Formação de Professores. Desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

This dissertation addresses the continuous training and professional development of graduates of the Pedagogy course of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers who are in effective teaching practice in the municipality of Maetinga, Bahia. The question that guides the research is: what is the contribution of the Pedagogy course at Parfor/UESB to the professional training of teachers in the early years of elementary school in the municipality of Maetinga? The objectives are: to identify and analyze evidence of improvement in the pedagogical practices of teachers in the early years of elementary school after their training in the Pedagogy course at Parfor/UESB; to verify the professional development process of three graduates of the Parfor Pedagogy and how they work for the improvement of teaching. This is a qualitative research, of the case study type. For data construction, a semi-structured interview was carried out with the graduate pedagogues, who are currently teaching. Data were organized according to the guidelines of the content analysis technique. Through the organization of the data, the following categories were constructed: strengths and weaknesses of the training process at Parfor; contributions from the Pedagogy course; teacher professional development. The dissertation is organized in multipaper format, in four chapters. The conclusions indicate that the Pedagogy course contributed to the professional development of the graduates.

**Keywords:** Teacher training. Teacher Training Program. Professional development.

## Lista de figuras e quadros

### Figuras

Figura 1- Representação cartográfica da inserção do município de Maetinga no contexto da Bahia	34
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### Quadros

Quadro 1: categorias de análise	41
Quadro 2: Título e autor (a) das dissertações encontradas	46
Quadro 3: Palavras-chave utilizadas na pesquisa	47
Quadro 4: Técnicas e instrumentos utilizados nas pesquisas	49
Quadro 5: Questão de Pesquisa	50
Quadro 6: Resultados das pesquisas	52

### Lista de tabelas

Tabela 1: Dados de matrícula na rede municipal de ensino do município de Maetinga em 2021.	35
Tabela 2: Dados dos profissionais da Educação contratados no município de Maetinga	35
Tabela 3: Relação das três docentes entrevistadas	39
Tabela 4: Pesquisas resgatadas divididas por área de conteúdo.	45
Tabela 5: Turmas atendidas no polo do campus de Vitória da Conquista	63



## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>1 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: BREVE CONSIDERAÇÕES</b>	<b>15</b>
1.1 A reforma do Estado dos anos 1990 e as políticas de formação docente	16
1.2 Os Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024) e a formação de professores	20
1.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação e a formação de professores	22
1.4 O Plano Nacional de Formação de professores da educação básica	24
1.5 Conceituando política educacional: a contribuição de Ball	27
1.6 O desenvolvimento profissional docente	31
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>34</b>
2.1 Situando o <i>locus</i> da pesquisa: o município de Maetinga	34
2.2 Caracterização da pesquisa	36
2.3. Os instrumentos e técnicas empregados para a produção dos dados	37
2.4 As participantes da pesquisa	39
2.5. A análise de conteúdo como técnica de organização dos dados	39
2.6. A entrevista como instrumento de coleta dos dados	42
<b>3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UESB</b>	<b>43</b>
<b>4 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>59</b>
<b>Conclusão</b>	<b>74</b>
<b>Referências</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

Nosso foco neste trabalho é o processo de desenvolvimento profissional de um grupo de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental egressas do curso de Pedagogia do PARFOR. A necessidade de pesquisar sobre essa formação continuada tornou-se ainda mais relevante, primeiro, por eu ser moradora dessa cidade, segundo, devido a inexistência de pesquisas.

Contudo, o que me motivou ainda mais foi o fato de ter feito parte deste programa de formação para professores que foi primordial para que eu pudesse exercer de forma efetiva minha práxis pedagógica no exercício da docência. Estar em sala de aula e passar por essa formação refletiu na profissional que me considero, pois foi algo transformador para minha carreira, uma vez que até então só havia cursado o magistério.

Mediar o aprendizado tornou-se um ato de educar com amor, assim meu desenvolvimento se deu tanto no aspecto pessoal, como profissional. Desse modo, o ensino se tornou mais significativo quando passei a avaliar minha prática pedagógica, me despertando o senso crítico-reflexivo dentro da minha profissão. De fato, passar por esse processo de formação foi essencial para mim enquanto profissional de ensino, pois houve um despertar de interesse para que eu pudesse continuar me especializando.

A formação dos profissionais da educação teve seu início com a vinda da Família Real para o Brasil. Em 1080, muitas mudanças sociais, econômicas e políticas ocorreram na colônia. Como muitos intelectuais e pessoas do meio político buscavam boa formação para si e seus filhos, houve muitas mudanças na educação e na cultura. O ensino imperial passa a ser estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. Porém, como não havia exigência da frequência ao curso primário para ingresso em outros níveis, muitas famílias da elite decidiram por educar seus filhos em casa, afinal, nesse período, havia poucas escolas e muitas destas eram particulares.

Segundo Saviani (2009), a primeira instituição de formação recebe o nome de “Escola Normal”, com a responsabilidade em formar professores entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX, sendo considerada o lugar de circulação do conhecimento e de construção de uma cultura escolar, proporcionando mudanças no que se remete às ordens educacionais, sociais e políticas.

O curso tinha como principal característica formar professores para a elite e buscava alunos conservadores, considerados bons. Todos que frequentavam eram do sexo masculino;

apesar de não ser proibido a matrícula feminina, o currículo dos cursos não deixava espaço para esse público, o qual era destinado a ser prendas domésticas e saber apenas ler, escrever e conhecer as quatro operações matemáticas. A partir da década de 1880, as mulheres tiveram acesso ao curso normal. As Escolas Normais tinham suas diferenças e particularidades por serem cada uma em um estado brasileiro, mas tinham o projeto comum de formação de professores.

Tanuri (2000) aponta algumas características comuns observadas nas primeiras escolas normais como: a organização didática do curso, que apresentava um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos; o currículo era bastante elementar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, estava limitado à disciplina Pedagogia ou Métodos de Ensino, a infraestrutura era bastante criticada nos documentos da época, a frequência era muito reduzida, o que implicou no seu fechamento por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império.

Sob uma perspectiva histórica, é importante ressaltar que tais escolas de formação de professores tiveram sua concretização após a Revolução Francesa, porém não houve uma estabilidade. No Brasil, essas instituições passaram por um longo processo de aberturas e fechamentos do período que compreende o Brasil Império ao Brasil República, tendo sua consolidação de fato no período republicano.

Portanto, a instrução popular foi se efetivando por meio das variadas transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. A história da formação de professores no Brasil foi dividida por Saviani em seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos da Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 246-253)

A preocupação com as Escolas de Primeiras Letras passa a ganhar visibilidade por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, criada por Dom Pedro I, que determina a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. É a partir desse momento que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim, segundo Saviani (2009), a instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. Tratava-se de uma formação específica da disciplina a ser lecionada com um viés pedagógico-didático. Desse modo, os professores deveriam dominar os chamados conteúdos culturais-cognitivos que lhes caberiam aprender. Todavia, esse padrão escolar de formação da época para o ensino primário não se consolidou como previsto, pois desconsiderou o preparo didático-pedagógico para o professor, predominando apenas domínio de conteúdos a serem transferidos às crianças.

Tanuri (2000) afirma que a preocupação com a formação dos professores foi direcionada das Escolas Normais para as Universidades, as quais tiveram como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida nos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Os cursos de Licenciatura formavam os professores para diversas disciplinas do ensino secundário e os cursos de Pedagogia formavam os professores das Escolas Normais. Pelo exposto, nota-se que essas instituições de ensino foram pensadas e preparadas, buscando inserir requisitos da pedagogia, por meio de um conhecimento de cunho científico.

Dessa forma, permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas pela união de parcelas mínimas de uma formação profissional junto a uma didática de humanidades e ciências de forma quantitativamente mais significativa “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativas” (TANURI, 2000, p. 72).

Foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio.

Segundo Saviani (2009), o Ensino Normal foi dividido em dois ciclos: o ciclo ginásial (4 anos) possuía currículos centrados nas disciplinas de cultura geral e o ciclo colegial (3 anos) tinha como meta formar professores do ensino primário. Já os cursos de Licenciatura contemplavam primordialmente os conteúdos-cognitivos. Em virtude disso, criou-se uma duplicidade nesses cursos de formação, pois os cursos de Licenciatura centraram-se nos conteúdos-cognitivos, enquanto o aspecto pedagógico-didático era tratado como um acréscimo de menor importância, encarado como uma simples obrigação formal para obtenção do registro profissional de professor. Desse modo, o objetivo central das universidades passou a ser de formar rapidamente profissionais para o mercado de trabalho, fazendo do professor um técnico para a solução de problemas.

Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LUCKESI, 2005). A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa, configurando-se em um quadro de precariedade preocupante.

A confirmação e austeridade dos problemas, conforme afirma Cavalcante (1994), levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de revitalização da Escola Normal. Todavia, “esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (CAVALCANTE, 1994, p. 59).

A partir de 1980, surge um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 79). À luz desse princípio, a maioria das instituições deveria atribuir aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Esse movimento foi considerado significativo, porque buscou romper com pensamento tecnicista que estava incutido na área de educação, desde então. Mas, só com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, é que se tornou obrigatória a exigência de curso de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. Para que o curso de Pedagogia, considerado como responsável pela formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tivesse seguimento, foi

necessário uma série de propostas de alterações na Lei 9394/96, como a criação das escolas normais superiores e do curso Normal Superior para formar esses profissionais.

Visando cumprir o previsto na Lei 9394/96, no que diz respeito à exigência de nível superior para o exercício da docência na educação básica, as universidades e as secretarias estaduais e municipais de educação, por meio de convênios, propuseram cursos específicos para titular os docentes em cursos de licenciatura. No Estado da Bahia, a proposta de maior alcance certamente foi a Rede UNEB 2000, implantada em fins dos anos 1990 e que titulou professores em diversos municípios do Estado. No caso da UESB, muitos convênios firmados com secretarias municipais de educação, a exemplo de Vitória da Conquista, Jequié, Poções, Itapetinga, titularam centenas de professores da educação infantil e anos iniciais no curso de Pedagogia.

Com a demanda cada vez maior e a certeza do não cumprimento do previsto na Lei 9394/96 após passados 10 anos de sua aprovação e, ainda, diante da obrigação de todos os docentes da educação básica atuarem apenas se estiverem com curso de licenciatura de duração plena completo, o Ministério da Educação instituiu, em 2009, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o intuito de fomentar programas de Formação Inicial e Continuada de professores.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispôs sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. As diretrizes deste Decreto foram a base da implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Saviani (2008) salienta que a formação de professores deve ser um processo contínuo e permanente, de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas por meio das práticas pedagógicas e, para que a formação atinja seu objetivo, ela precisa ser significativa para o professor.

Muitas mudanças orientaram o percurso das políticas e práticas, assim como os modelos de formação dos professores no cenário brasileiro, principalmente

a partir da promulgação da Lei 9.394/96, das várias diretrizes, pareceres e propostas dela decorrentes, principalmente em um país como o Brasil, em que ainda presenciamos um quantitativo considerável de docentes exercendo o magistério sem a formação em nível superior ou ministrando disciplinas para as quais não tem formação específica. (BRASIL, 1996).

De fato, ao analisar trajetória dos cursos de formação até aqui, fica evidente que se faz, e sempre se fez, necessário a busca constante por políticas públicas mais sólidas e eficazes no campo educacional que sejam capazes de suprir essa defasagem dos professores que ainda carecem de uma formação específica, e que sem ela esse professor tende a não desenvolver um trabalho significativo tanto para ele, quanto para a vida dos seus alunos, o que pode, de algum modo, comprometer de forma negativa no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Todavia, há quem passa por formações e, no entanto, não se emancipa enquanto ser que busca constantemente por mudanças em sua profissão.

Pensar a formação do indivíduo significa considerar que ele está imerso em um contexto social, cultural e econômico, o qual interfere de forma direta ou indireta no seu processo formativo, pois no contexto social atual, o indivíduo é basilar para construção e organização sociopolítica. “Nesse viés, pensar em uma formação requer domínio no campo científico das ciências da educação e que extrapola, portanto, a aquisição apenas de conhecimentos específicos de uma determinada disciplina” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 23).

Portanto, considerando que é importante discutir sobre essa temática, a formação continuada e o desenvolvimento profissional de docentes dos anos iniciais constitui o objeto desta pesquisa. De acordo com Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional é uma etapa que complementa a formação continuada.

Em virtude desses aspectos, surge o interesse em compreender como outros discentes do curso interpretaram essa política no seu cotidiano escolar e, assim, analisar qual foi a contribuição do Parfor para sua profissão. Diante do exposto, a questão a ser respondida com esta pesquisa é: **Qual a contribuição do curso de Pedagogia do Parfor/UESB para a formação profissional de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Maetinga?** O estudo tem como objetivo principal analisar a contribuição do curso de Pedagogia para a formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Maetinga-BA.

São objetivos específicos os descritos abaixo:

- a) Identificar e analisar indícios de melhoria das práticas pedagógicas das docentes dos anos iniciais do ensino fundamental após sua formação no curso de Pedagogia do Parfor/UESB;
- b) Verificar o processo de desenvolvimento profissional de três egressas do Parfor Pedagogia da UESB e sua relação com a melhoria do trabalho docente.

Participaram das entrevistas 03 egressas do curso de Pedagogia e que continuaram exercendo a docência nos anos iniciais. A seleção de apenas três professoras para participarem desta pesquisa se justifica porque do montante de 56 alunos formados pelo Parfor, no município de Maetinga-Ba, mais da metade está fora da docência em sala de aula devido a alguns fatores: egressos que estão atuando na gestão escolar; egressos que trabalham em outras áreas e alguns que não têm mais domicílio no município. Assim, encontramos poucos docentes lecionando nos anos iniciais e, desses, apenas três professoras se dispuseram a participar da pesquisa.

Nossa dissertação foi organizada no modelo multipaper. Esse formato é uma alternativa ao formato monográfico, que segundo Barbosa (2015) infringe com a apresentação tradicional da pesquisa em educação. No multipaper o relatório de pesquisa é apresentado no formato de artigos.

Várias são as vantagens do multipaper: a) a circulação do conhecimento, pois por ser organizado em artigos o acesso a um grande público é facilitado; b) o contato com diferentes métodos de pesquisa, uma vez que esse formato permite o emprego de variados tipos de pesquisa para a produção e análise dos dados; c) a produção de artigos, gênero textual que o futuro pesquisador mais empregará em sua vida acadêmica; d) a formação do pesquisador, uma vez que o discente se familiariza com o processo de submissão em periódicos e revisão pelos pares.

Há também desvantagens, a saber: a) o fato de os artigos serem independentes, pode passar a ideia de fragmentação; b) a sobreposição de conceitos e abordagens. Para resolver esses problemas, escrevemos um capítulo teórico e outro metodológico explicitando os conceitos empregados na dissertação.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, a formação de professores: breve considerações, apresentamos um breve histórico da formação de professores no Brasil, a implementação das políticas e dos planos nacionais de educação para o processo de formação docente. Abordamos também acerca do método do ciclo de política e do conceito de desenvolvimento profissional, referenciais que serão utilizados na análise dos dados.

No segundo capítulo apresentamos os conceitos e pressupostos metodológicos que sustentaram a pesquisa, assim como os instrumentos para a produção dos dados e a técnica de análise de conteúdo.

No terceiro capítulo, intitulado A política de formação de professores para os anos iniciais: o contexto da produção do texto das pesquisas sobre o Parfor/Pedagogia na UESB, apresentamos um estado do conhecimento das dissertações sobre o curso de Pedagogia do Plano



Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) defendidas nos programas de pós-graduação da UESB.

No último capítulo, Formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais egressas do curso de Pedagogia, apresentamos a análise dos dados das entrevistas realizadas com as egressas.

## **1 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: BREVE CONSIDERAÇÕES**

Neste capítulo abordamos a trajetória das políticas de formação dos profissionais de educação e o desenvolvimento profissional e pessoal docente, que está diretamente ligado com o processo de formação, pois todos que estão inseridos nesse contexto, de algum modo, se desenvolvem pessoal e profissionalmente. Por isso, faz-se necessário estas reflexões a fim de compreender como se deu todo o percurso que orientou a formação de professores no contexto brasileiro, bem como compreender o quanto um curso de formação pode ser significativo para a vida e atuação do professor.

O preparo de professores surge de forma evidente após a independência do Brasil, quando se pensa em uma organização que busque educar o povo, com vistas a oferecer um preparo didático de cunho pedagógico. Para isso, foram criadas as Escolas Normais para preparar os professores do ensino primário, visando atender às necessidades da época.

Com o passar dos tempos, surgem legislações que discorrem sobre a formação de educadores, culminando, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que alterou o cenário de formação de professores no país.

Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. (GATTI, 2010, p.03).

Para além dessa legislação básica, outros documentos orientadores foram aprovados em âmbito federal no Conselho Nacional de Educação, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em 2006; a Resolução CNE/CP 02/2015; a Resolução CNE/CP 02/2019, todas com fortes implicações para o curso de Pedagogia, *locus* de formação de nossas entrevistadas.

Em 2006, somente após muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e atribui a ele a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como formação para o ensino médio na modalidade normal, educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Para Gatti (2009), historicamente os cursos de formação docente fragmentaram os professores por níveis, criando diferentes valores sociais (menor/maior) para o professor de primeiras séries de ensino e o professor “especialista”, para as demais séries. Isso retrata

[...] que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI et al., 2009, p. 155).

Portanto, as discussões recentes sobre a identidade dos cursos de Pedagogia, conforme apontam suas diretrizes curriculares nacionais mostraram até aqui que as políticas de formação de professores foram pensadas e produzidas sob pressão do tempo, gerando uma divisão e classificação na distinção específica dos profissionais quando os diferenciam por níveis e modalidades na busca por atender às necessidades de cada época. Martins (2013) coaduna com esse pensamento ao apontar que as políticas educacionais são mutáveis de acordo com o período o qual se inserem, uma vez que possuem objetivos que também se alteram conforme o tempo, configurando todo o processo de valores e ações como dinâmicos.

Desse dinamismo, tem sido apresentadas, ao longo da história para a formação de professores, diversas iniciativas governamentais na busca do aprimoramento da política educacional. Conforme aponta Martins (2013), a complexidade das dinâmicas nas políticas na área educacional necessita de uma abordagem mais ampla do que os tradicionais modelos ou estatutos pautados unicamente no campo teórico de modo a debater escolhas que já não condizem com as realidades presentes.

### **1.1 A reforma do Estado dos anos 1990 e as políticas de formação docente**

De acordo com Freitas (1999), a década de 1990, tida como “Década da Educação”, representou no Brasil o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas gerados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970, na qual a escola teve o papel importante. Portanto, fica evidente que, com as mudanças na estrutura do Estado, este passa a gerenciar a formação educacional como um comércio.

A estratégia dessas políticas visa modificar a sociedade e transformar o ser humano por meio dos seus valores, transformando as relações de cada indivíduo consigo mesmo, fazendo

com que cada indivíduo se considere um capital. Desse modo, fica claro que a educação passa a ser uma empresa, os cursos de formação um comércio, e os alunos clientes

De acordo com Aguiar e Freitas (1995), a educação constituiu-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Por isso, entende-se que o neoliberalismo viu o sistema educacional, a escola e a Universidade como um lugar de formação na construção do sujeito, que produz uma condição singular em diferentes atividades, em diferentes formas de se relacionar ao longo vida, e assim, produzir sua própria subjetividade. Por isso, para essa política, a educação é então, o lugar de criação de um capital humano, que vai suprir um sistema produtivo fundamentado na concorrência generalizada.

De acordo com Freitas (1992), as políticas educacionais que foram colocadas em prática na década de 1990 através de vários atos normativos, possibilitaram a implementação das políticas educacionais neoliberais. Todavia, ficou evidente a fragilidade do Estado em conduzir o ensino quando ocorre a transferência da educação de uma esfera política para uma esfera de mercado.

Assim, com o ato normativo que se consolidou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394, de dezembro de 1996, a educação e a formação de professores ganham, nessa década, novas estratégias para a realização das reformas educativas quando determina fundamentos que venham apoiar a formação dos profissionais da educação. Conforme salienta Scheibe (2008):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no seu artigo 61, estabelece dois fundamentos para a formação dos professores: a associação entre teorias e práticas, incluindo a formação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui numa preparação técnico-profissionalizante (SCHEIBE, 2008, p. 49).

Após a promulgação da Lei n. 9394/96, uma série de ações foram implementadas pelo Estado brasileiro trazendo profundas mudanças na educação brasileira, desde os níveis fundamental e médio de ensino, até a reforma no ensino superior, com implicações para os cursos de formação de professores. Dentre essas alterações, destacamos:

- a) Resolução n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da

- educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica;
- b) a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista ao artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99 (BRASIL, 1999);
  - c) a regulamentação dos cursos sequenciais que abriam a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas;
  - d) a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior, para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

As reformas implementadas no Brasil apresentam uma centralidade na formação dos profissionais da educação. Dessa forma, “as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais.” (SILVA, 2005, p. 2).

É importante ressaltar que havia também iniciativas que buscavam um caminho novo para a formação de professores. As mais relevantes centravam-se numa formação profissional dos professores: a formação docente deve ter como base formação para uma profissão. De acordo com Freitas (1999), a educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Para Saviani (2008), o pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e a organização do processo como garantia da eficiência.

Desse modo, cresce em nosso país o número de IES, aumentando significativamente o número de cursos nas áreas com maior demanda em licenciaturas (matemática e letras) e pedagogia. O curso de Pedagogia e as divergências em relação ao profissional a ser formado nesse espaço, torna-se grande a demanda pela criação de novos cursos dessa licenciatura em diferentes Estados.

De acordo com a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (2001), o que se tem observado foi um crescimento desalinhado com qualidade comprometida para formação

de professores. Em uma condição de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela deterioração das condições das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, fez cumprir-se as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000, mudando a reforma educativa para modificar as regras para a autorização de cursos de formação de professores criando os institutos superiores de educação.

O curso de Pedagogia vê, nesse período, uma série de embates sobre sua identidade e concepção de formação. Com a criação do curso Normal Superior, ofertado largamente em instituições privadas para formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a Pedagogia se vê novamente diante da necessidade de se afirmar como espaço de formação dos docentes e para isso a ANFOPE exerce papel fundamental na defesa do curso. (FREITAS, 2002, p. 136-167).

A ANFOPE (1992) defende que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como: continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o fato de que o magistério não pode ser tomado como uma ocupação secundária. Ao contrário, os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações. Sendo assim, entende-se que o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, desse modo, a docência não pode estar direcionada apenas ao trabalho material e produtivo, fazendo com que seus agentes fiquem submetidos a uma esfera do mercado de trabalho.

De acordo com Gatti e Barreto(2009), dadas as necessidades levantadas pelas redes educacionais, estaduais e municipais, as pesquisas, seminários e debates quanto à formação de docentes para a educação básica, colocou-se nos últimos anos, no horizonte do Ministério da

Educação (MEC), a necessidade de criação de novas políticas relativas à docência na educação básica.

Assim, em 2009 foi criada a Política Nacional de Formação de Professores, com proposição de cursos presenciais e a distância, em certos casos voltados preferencialmente a docentes já em exercício, mas não titulados em nível superior.

Conforme Gatti e Barreto (2009), destacam-se, neste cenário, três programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, e a Universidade Aberta do Brasil-UAB.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica-Parfor, articulada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de acordo com BRASIL (2009), abarca um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de Estados e Municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. Já conforme o Decreto 7.219/2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), também articulado pela CAPES, tem a finalidade de intensificar a iniciação da docência, visando melhor qualificar estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas.

Ainda acerca desses programas, o Decreto 5.622/2005, diz que a Universidade Aberta do Brasil-UAB, tem como objetivo principal promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de Educação à Distância (EaD). É um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior, que oferece cursos que deveriam ser dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior.

## **1.2 Os Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024) e a formação de professores**

De acordo com Saviani (2009), o surgimento da ideia de Plano Nacional de Educação remete ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932, que ganhou visibilidade na Constituição Federal de 1934 e no debate da educação por uns quatro anos seguintes, mas depois ficou oculto, só voltando ao destaque na primeira LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Em 1964, após o golpe militar, passou novamente a ser esquecido. Ressurgiu na década de 1990, por meio da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Em 1996, na LDB 9394/96, ressurgiu o debate sobre o PNE. Em 9 de janeiro de 2001 foi aprovada a Lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação, com nova vigência de dez anos. No primeiro PNE (2001-2010), conforme afirma Saviani (2009), poucos avanços foram alcançados por falta de controle social da implementação da Lei, da menor participação da sociedade em sua elaboração e por conta dos vetos do ex-presidente Fernando Henrique mantido também pelo ex-presidente Lula.

A diferença entre o PNE aprovado em 2001 e o projeto de 2010 é que enquanto aquele tinha 295 metas, este passou a ter apenas 20. Depois de reformulado, este projeto serviu de base para o novo PNE (2014-2024), o qual se encontra em vigor. Conforme discorre Saviani (2008), a execução do PNE 2014 também está sofrendo um verdadeiro jogo da classe política do país, especialmente, com a PEC nº 95/2016, que congela, por 20 anos, os investimentos em educação.

Desse modo, segundo Saviani (2008), a luta se tornou mais complexa, pois o enfrentamento se deu diretamente com os grandes grupos empresariais que além de atuar no ensino tem uma ramificação nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública.

Portanto, o PNE é uma estratégia de planejamento para a educação brasileira. Com duração decenal, prevê que a União, Estados, Municípios e Distrito Federal atuem em regime de colaboração (gestão democrática). “O que se tem evidenciado, é uma demasia de descentralização em determinadas responsabilizações, e centralizações talvez excessivas em outras”. (SAVIANI, 2008, s.p).

De acordo com Freitas (2012), as políticas educacionais, iluminadas pela “teoria da responsabilização”, operam combinadas com o modelo gerencialista de gestão e o “padrão bifurcado”. E isso tem propiciado diferentes níveis de formação, fazendo com que a educação se torne uma mercadoria em um campo competitivo que advém de questões estruturais do capitalismo.

Com o novo PNE, a educação é reorganizada com a participação da União no planejamento para os próximos dez anos, visando a valorização profissional dos trabalhadores da educação. E, com isso, insere a formação inicial, em serviço e continuada, através dos centros, institutos e faculdades de educação.

Essa valorização pensada para a formação desses trabalhadores estão anunciadas nas metas 15 e 16 e transitam entre:

formação dos profissionais/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam” [...] e



“formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / formação continuada na área de atuação (BRASIL, 2014, p. 13).

A meta 15 do PNE 2014-2024 aponta treze estratégias para a implantação da política nacional de formação dos profissionais da educação: “essa meta menciona a necessidade da atuação conjunta, via plano estratégico e diagnóstico, por parte de instituições públicas e comunitárias, para oferta de formação a profissionais da educação, resguardando as obrigações dos participantes desse processo” (BRASIL, 2014, p. 13).

Já a Meta 16 trata da formação em nível de pós-graduação para professores da educação básica, bem como da formação continuada específica por área de conhecimento. A expectativa é atingir a meta até 2024, o último ano de vigência do plano. A meta 16 é assim apresentada, no documento:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 80).

As Metas 15 e 16 se complementam, tendo em vista que a primeira destaca a formação inicial em nível superior e a segunda, a ampliação da formação dos professores em nível de pós-graduação em pelo menos 50% desse público e ainda ressalta a formação continuada em serviço, a qual pode ser materializada via programas educacionais de formação de professores ofertados pelo Estado.

Diante dessas aproximações, considera-se o seguinte aspecto: em ambas as metas a política nacional de formação de professores aparece como estratégia para superar o déficit na formação docente, seja com prazo no primeiro ou último ano do PNE, conforme anunciado no documento.

### **1.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação e a formação de professores**

Lançado pelo MEC em 2007, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), é um sistema que envolve a participação da população, cooperação entre entes federados em regime de colaboração, correspondendo a um aglomerado de medidas com a finalidade de abranger todos os eixos, níveis e modalidades da educação.

Do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos referente às redes escolares da educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos em provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP. É a partir desses dados que é elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), focando prioritariamente nos níveis de qualidade do ensino prestado em todas as escolas de educação básica, sobre os mais diversificados aspectos educativos em seus diferentes níveis e modalidades com vistas para a qualidade do ensino no país.

No que se refere ao financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propõe a adicionar, em 2007, um bilhão de reais visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB” (SAVIANI, 2009 p. 143-155, 2009a).

Buscando superar as desigualdades no ensino, bem como fortalecer educação pública, o então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério-FUNDEB, buscando ofertar não apenas ao ensino fundamental, mas para toda etapa da educação básica, oferecendo recursos financeiros quantia para melhor subsidiar o ensino em regime de colaboração entre estados, municípios e Distrito Federal.

Foi o FUNDEF que criou condições para o estabelecimento das articulações entre as secretarias de educação e as instituições formadoras de educação superior, expandidas depois pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado ao MEC. Iniciativas de formação inicial de docentes em caráter emergencial que partiram de alguns estados após o FUNDEF só posteriormente foram extensivamente assumidas pelo MEC.

Fica claro, então, que o atual fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério-FUNDEB apresentou um considerado avanço em relação ao seu anterior, o FUNDEF, ao propiciar a ampliação de toda a educação básica quando subsidiada com recursos financeiros a todas as modalidades da educação básica, e bem como, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação por meio da junção entre as secretarias de educação e as instituições formadoras de educação superior, ligado ao MEC.

Portanto, essa maneira de construir um processo organizado e continuado com vistas para a assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicional, tem sido importante para a valorização do ensino e dos profissionais da educação.

Por isso, a origem do PDE está diretamente associada a diversos movimentos em prol da educação básica como:

“Movimento Todos Pela Educação”. Esse Movimento iniciou suas atividades com o intuito de agregar diversos representantes da sociedade civil, do mundo empresarial, de organizações sociais, educadores e gestores públicos de educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), tendo sido lançado em 2006, sob a articulação do MEC. A aliança entre esse Movimento e o MEC teria como objetivo garantir educação básica de qualidade para todos os brasileiros. (SAVIANI, 2009, p. 143-155).

O PDE organizou-se a partir de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Contempla ações e programas de natureza muito distinta e, na maior parte, não há prazos definidos. Por isso, Saviani (2009) afirma que o PDE não pode ser considerado um plano, mas um “guarda-chuva”, o qual abarca programas muito diversificados. Em relação aos sistemas de informação e de avaliação, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de acompanhamento da evolução da qualidade da educação básica.

Em consonância com os pensamentos de Saviani (2009), vê-se que o principal foco do PDE foi a Educação Básica, e nota-se sua perfeita articulação com as demais áreas do setor. Para tanto, o Plano deu enfoque à formação e à valorização dos docentes, ao financiamento e à garantia de acesso, buscando identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira. O plano priorizou o desenvolvimento conjunto das ações pela articulação entre a União, estados e municípios.

No que se refere à formação docente, o PDE criou, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir milhares de professores, o que caracterizou um importante passo para combater o problema da pouca qualidade da educação básica no país.

#### **1.4 O Plano Nacional de Formação de professores da educação básica**

O Plano Nacional de Formação de professores da educação básica apresenta medidas como a criação de uma “Base Nacional de Formação Docente” para nortear o currículo da formação de professores, sem distinguir claramente sua função em relação às “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)”, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e a implantação do “Programa de Residência Pedagógica”.

Castro (2017) anuncia, também, a “Plataforma de Formação Continuada” que se, por um lado, remete à valorização do magistério, por outro oculta o caráter centralizador para assegurar o alinhamento à Base e à transferência de fundos públicos para organizações privadas fornecedoras das tecnologias para monitoramento e avaliação de alunos e professores.

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo é

assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento do país, para o fomento a programas de formação inicial e continuada com o dever de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior que também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica. (BRASIL, 2009).

A proposta foi organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

Objetivou-se apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (art. 3º, incisos II e III) (BRASIL, 2009).

Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à formação docente, com representantes de várias instituições para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação associado à Capes a partir de diagnósticos, além de acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados em Regime de colaboração. Sobre os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, Maués e Camargo (2012) apontam que:

Fórum é organismo responsável pela elaboração de Planos Estratégicos, os quais deverão ser constituídos levando em conta o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação, a capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior do estado e ou município. A partir daí, serão definidas as ações a serem desenvolvidas bem como especificadas as atribuições e responsabilidades de cada partícipe. (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p.162)

Fica claro que o objetivo dos Fóruns é articular a política de formação docente e que se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a Capes e a Secretaria de Educação ou órgão equivalente de cada Estado.

O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

Dessa forma, estabelece-se uma nova configuração para o processo da formação continuada docente, a qual consolida de forma sistêmica a educação brasileira, uma vez que conecta os níveis de ensino e se efetua o “o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal” (BRASIL, 2009) proposto pela LDB.

Para atender a esse propósito, foi criado na nova estrutura da Capes, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC-EB). A DEB-Diretoria de Educação Básica Presencial e a DED- Diretoria de Educação à Distância passaram a integrar a nova estrutura da Capes.

O Parfor foi criado como programa emergencial para atender ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Como uma política pública, em regime de colaboração entre a Capes, Estados, Distrito Federal, Instituições de Educação Superior (IES), foi instituído para atender a demanda da formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Este programa tem por objetivo principal “induzir e promover a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação para que estes profissionais possam obter a formação básica exigida pela LDB/1996” (BRASIL, 2009).

Além desse, o Parfor conta também com outros objetivos importantes:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) consolidar os fóruns estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2013, p. 28).

Para investigar e melhor compreender a construção da política pública do Parfor, utilizamos o método do ciclo de políticas de Ball, pois nos oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais, além de nos possibilitar conhecer a formação do discurso dessa política, bem como a interpretação que os profissionais

em efetivo exercício fazem de tal formação, ou seja, se aplicam ou não as aprendizagens a sua prática docente.

Portanto, para coletar e fundamentar os dados para essa investigação, nos apossamos dos procedimentos acerca do ciclo de políticas composto por três contextos principais: o contexto de influência, que é o início e construção da política, o contexto da produção texto, que se trata do texto político, e o contexto da prática que é a política posta em ação. Assim, essa abordagem assume que os professores e demais profissionais executam um papel atuante na criação e recriação das políticas educacionais.

### **1.5 Conceituando política educacional: a contribuição de Ball**

Neste item abordamos acerca do conceito de política educacional. Em seguida, situamos o método do ciclo de política tomando como base a contribuição de Stephen Ball (2011). O emprego do método do ciclo de políticas vem sendo empregado por pesquisadores brasileiros desde a década de 1990. Lima, Souza e Luce (2018) realizaram um mapeamento das dissertações e teses no período de 2000 a 2017 e constataram que foi crescente o emprego do ciclo de políticas nas pesquisas no campo educacional, principalmente a partir de 2011.

Cabe aqui evidenciar que a abordagem do ciclo de políticas busca pensar a política em uma concepção diferente do processo de formulação, de implementação e de avaliação, pois, como afirma o autor: “[...] eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

De acordo com as palavras de Mainardes (2006), tanto os professores, como os demais profissionais da educação, na medida em que determinada política educacional é pensada para ser executada conforme suas normas, tende a sofrer alterações, pois esses sujeitos que a constituem, a interpretam e reinterpretem conforme sua prática, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm consequências para o processo de implementação das políticas. Assim, se justifica o porquê de não se acreditar que as políticas são implementadas.

Portanto, a política posta em prática, promove um discurso que envolve diferentes tipos de linguagens, de relações e que se modifica por contextos e sujeitos. Por isso a importância de analisar a política de formação do Parfor para identificarmos as possíveis transformações para o desenvolvimento profissional de docentes submetidos a essa política educacional.

De acordo com Mainardes (2017), a pesquisa sobre políticas educacionais é algo recente e vem se estendendo de forma considerável, principalmente com a criação dos programas de pós-graduação com início na década de 1960.

Nos últimos anos, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandindo de forma significativa. Tal expansão pode ser observada pelo número de publicações em eventos, criação de linhas de Pesquisa de Políticas Educacionais em Programas de Pós-Graduação, da criação de grupos de pesquisa, da criação de periódicos especializados, entre outros aspectos. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p.146)

A partir da década de 1970, parte significativa dos estudos de políticas educacionais fundamentavam-se em uma perspectiva teórica marxista, uma outra parte baseava-se em abordagens sequenciais de pesquisa sobre políticas.

Conforme afirmam Azevedo e Aguiar (1999), alguns estudiosos apontam que devido ao Brasil ter iniciado recentemente pesquisas voltadas para as políticas educacionais, ainda carece de referências para fundamentar a exploração dessa política. Mas de todo modo, o método a ser utilizado nos permitirá investigar sobre essa política para melhor conhecê-la, e entender como foi criada.

Nesta dissertação não faremos uma análise específica da política de formação de professores, a abordagem desta dimensão deve-se à recomendação de Ball (2011) de que a política é um processo social, relacional, discursivo, portanto, teórico e prático. Com o propósito de contribuir com a pesquisa educacional, Ball propôs o Ciclo de Políticas, um método analítico de pesquisa, com propósito de fundamentar e analisar as políticas educacionais.

Assim, estudar a contribuição de um programa de formação para o desenvolvimento profissional de professores envolve compreendê-lo em suas dimensões política e prática de forma articulada. Da mesma forma, para sermos fidedignos ao método do Ciclo de Políticas, essas dimensões não podem ser separadas, visto que “enquanto método, a abordagem do Ciclo de Políticas quando utilizada de forma adequada permite visualização da coerência e da consistência epistemológica.” (TELLO, 2012, p. 53-68). O ciclo de políticas oferece um método de pesquisa, como também uma estrutura para apresentar os dados e as análises e para Ball (2011), as políticas públicas se constituem em um campo que envolve diferentes contextos sociais e que na perspectiva do ciclo de políticas devem ser discutidas.

Por isso, esse método busca compreender as políticas para além da dimensão da centralidade no Estado e nos clássicos processos de formulação, de implementação, de avaliação, mas compreendendo a política como texto e como discurso.

Assim, para Avelar (2016), Mainardes e Marcondes (2009), a política educacional envolve discursos que precisam ser rediscutidos, realinhados, redefinidos e apropriados pelos atores envolvidos naquele momento e tempo. Para esse entendimento, nos apoiaremos nos contextos seguintes para que possamos analisar, refletir e compreender a respeito da trajetória da política em questão.

O ciclo de políticas é composto por 03 contextos: o Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática:

O Contexto de Influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O segundo contexto é o da produção de texto, no qual os textos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. O terceiro contexto é o da prática. O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação, recriação e onde a política produz efeitos e consequências, dessa forma, as políticas não são simplesmente implementadas mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas". (MAINARDES, 2006, p. 53)

O método do ciclo de políticas assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e o que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Desse modo, os principais elementos para essa análise, conforme Mainardes (2006), se constituem em grupos de interesse, ação política, mídia (contexto da influência); textos políticos relacionados com a política em questão (contexto da produção de textos); instituições envolvidas, ambientes institucionais, situações políticas, propostas políticas, seleção de problemas olhares sobre os problemas, escolha de soluções tomada de decisões, estratégias de ação (contexto da prática).

Todavia, como explica Mainardes (2006), a análise feita utilizando o método do Ciclo de Políticas pode provocar mudanças no currículo, no contexto pedagógico, e no método de



avaliação, bem como em toda organização do ambiente escolar. Algumas das potencialidades da abordagem do ciclo de políticas:

- a) A abordagem do ciclo de políticas possibilita uma ruptura como modelos lineares e hierárquicos de análise;
- b) É uma forma de investigar as rearticulações e os embates que se dão também nos contextos de influência e de produção de texto (conceitos a serem trabalhados mais adiante);
- c) Impulsiona os pesquisadores a reunirem dados de diferentes fontes, tais como: comparação com outros países e contextos, análise de documentos, pesquisa empírica (entrevistas, observações), coleta e análises de dados oficiais (estatísticas, dados oficiais etc.), notícia e informações da mídia e da internet etc.
- d) Destaca a necessidade de abordar a política em uma perspectiva de totalidade, reunindo dados de diferentes fontes e natureza” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 158).

Assim, o método proposto por Ball nos leva a compreender a “formulação e reformulação dessa política, de forma mais abrangente, desde sua atuação num espaço micro, até a sua aplicação num contexto macro, trazendo-nos aspectos relevantes que se encontram ligados em cada contexto”. (AVELAR, 2016; MAINARDES; MARCONDES, 2009. pág. 7).

Com base nessas informações, torna-se necessário averiguar as políticas locais como uma base para que se possa analisar de forma mais ampla os conjuntos de políticas. E com isso, compreender todo seu processo de construção de tradução apoiados nos três contextos já apresentados.

De acordo com Mainardes (2006), a pesquisa que emprega o Ciclo de Políticas mostra que a análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso, ou seja, do texto político e sobre a interpretação ativa feita pelos profissionais que atuam no contexto escolar, e assim, relacionar os textos da política à prática, buscando compreender a especificidade de cada escola e de como seus atores interpretam e traduzem a política no cotidiano escolar.

O ciclo de políticas permite captar as formas pelas quais as políticas emergem, evoluem e se extinguem no decorrer do tempo e no espaço, identificando os diferentes grupos de interesse. No caso da pesquisa desta dissertação, fizemos o emprego de dois contextos: o da produção do texto, ao mapear as pesquisas sobre o Parfor Pedagogia nos programas de pós-graduação e o da prática, ao realizar o estudo de caso com egressas da rede municipal de ensino de Maetinga.

Pesquisar políticas públicas pressupõe reconhecer que elas resultam de um jogo de forças em um contexto histórico, social, econômico e cultural, com intencionalidades. Por isso a importância de analisar a trajetória do Parfor/Pedagogia, identificando possíveis

transformações nas práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal de ensino de Maetinga que realizaram o curso.

### **1.6 O desenvolvimento profissional docente**

O termo desenvolvimento abarca uma dimensão que vai além das iniciativas formais de formação, contemplando elementos tais como as trajetórias pessoais e profissionais, a inserção dos professores na docência, os espaços e condições de atuação docente, as interações dentro e fora do âmbito escolar/educacional e, ainda, momentos formativos não intencionais.

Garcia (1999, p.137) salienta que o desenvolvimento profissional do professor pode ser traduzido como “capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados”.

Desta maneira, entende-se que a atividade de se desenvolver profissionalmente está atrelado a uma dinâmica que exige do professor um novo olhar, uma nova postura frente aos conhecimentos científicos e metodológicos, o que requer questionamentos em busca de soluções. Assim, o desenvolvimento profissional passa a ser um processo de investigação diretamente articulado com as práticas educativas, em conjunto com o meio no qual se encontra inserido.

Por isso, Nóvoa (1997, p. 27) considera que as “[...] práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e valores”. Nesse sentido, entende-se que, para a emancipação profissional, é necessário que o professor esteja envolvido em espaço coletivo para que assim, possa crescer.

Conforme Imbernón (2000), todos que se encontram envolvidos neste contexto, neste trabalho, de algum modo se desenvolvem pessoalmente e profissionalmente em busca de novos caminhos, para novas práticas de formação continuada.

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2000, p. 43).

A aprendizagem tem como principal objetivo transformar e ampliar conhecimentos, considerando o modo de ser e de agir. “Porém, ainda se distancia de práticas que dão prioridade ao desenvolvimento dos saberes interdisciplinares, que visam problematizar a realidade, considerando a complexidade, a seriedade do ser e sua busca contínua.” (IMBERNÓN, 2000, p.43)

Compreendemos, assim, que o Desenvolvimento Profissional Docente- DPD “[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2000, p. 45).

As aprendizagens dos professores, como parte de sua formação continuada, sem dúvida, passam pelas suas vivências, descobertas, inovações, transformações e pelas tentativas de novos modos de trabalho pedagógico. É um caminho que possibilita oportunidades para o aprimoramento da práxis pedagógica, provenientes do ato de ensinar, e que está relacionada com a formação docente. Constituindo assim, uma consciência e uma postura do ser profissional.

García (1999) aponta as seguintes dimensões do desenvolvimento profissional docente: o desenvolvimento pedagógico, relacionado ao aperfeiçoamento do ensino; conhecimento e compreensão de si, relativo à esfera do pessoal, compreendendo o professor enquanto pessoa dotada de uma identidade; desenvolvimento cognitivo, que concerne ao aprimoramento de estratégias de aquisição e processamento da informação; desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do docente sobre sua própria prática.

Nesse sentido, fica claro que a docência é uma atividade transformadora, porém, desafiadora, flexível e estratégica, pois exige saberes distintos e capacidade para enfrentar imprevistos, e muitos profissionais têm dificuldades para agirem em prol dessas transformações.

Segundo Grillo e Matel (2005), é necessário que os professores compartilhem de experiências uns com os outros, pois através dessa troca de vivências só se tem a agregar novos conhecimentos para a prática pedagógica, uma vez que com os saberes docentes o professor também constrói sua identidade profissional. E, para tanto, é claro o fazer e ser feito pela profissão, tornando relevante nesta pesquisa a investigação sobre esse professor, e como se deu o processo de formação na construção da sua identidade profissional.

Na percepção de Nóvoa (2007), formar é sempre formar-se (a si mesmo), e todo conhecimento é autoconhecimento; antes de ensinar, é preciso aprender. Dessa forma, quando

o professor foca apenas no conceito de ensinar, este acaba negando sua função que também consiste no ato de aprender.

A docência, conforme sinalizam Tardif e Raymond (2000):

também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Por isso, estar na docência exige uma constante busca e que se concretiza na ação, criticidade e reflexividade. Para Imbernón (2010), tanto a formação continuada de professores, como seu desenvolvimento profissional levam os sujeitos a perceberem que eles são parte dessa formação, e não objetos dela; e principalmente, a terem consciência de que não podem ou não devem ser moldados por outrem, tendo em vista seu poder de transformação de si e do outro.

Para tanto, de acordo com Imbernón (2010), é fundamental reconhecer que a formação continuada se faz necessária na emancipação desse ser enquanto profissional de ensino, visto que são ações primordiais na construção da identidade profissional, na ‘busca de si’ do seu bem-estar enquanto docente, contribuindo também, para o desenvolvimento das suas potencialidades afetivas. Sendo assim, desenvolver o conhecimento e o autoconhecimento é essencial para a convivência e de grande relevância para o processo educativo.

Diante do exposto, torna-se fundamental reconhecer o professor como sujeito que aprende, é protagonista, que constrói saberes da prática cotidiana, das situações problema interligadas ao conhecimento teórico e das relações de troca recíproca entre si com outros. Portanto, o desenvolvimento profissional diz respeito a uma função importante na constituição de espaços que promovam a escuta, que estimula o entendimento do outro e a perspicácia da complexidade enquanto compreensão do outro a partir das necessidades individuais e coletivas.

No próximo capítulo apresentamos os procedimentos empregados para a construção dos dados da pesquisa.

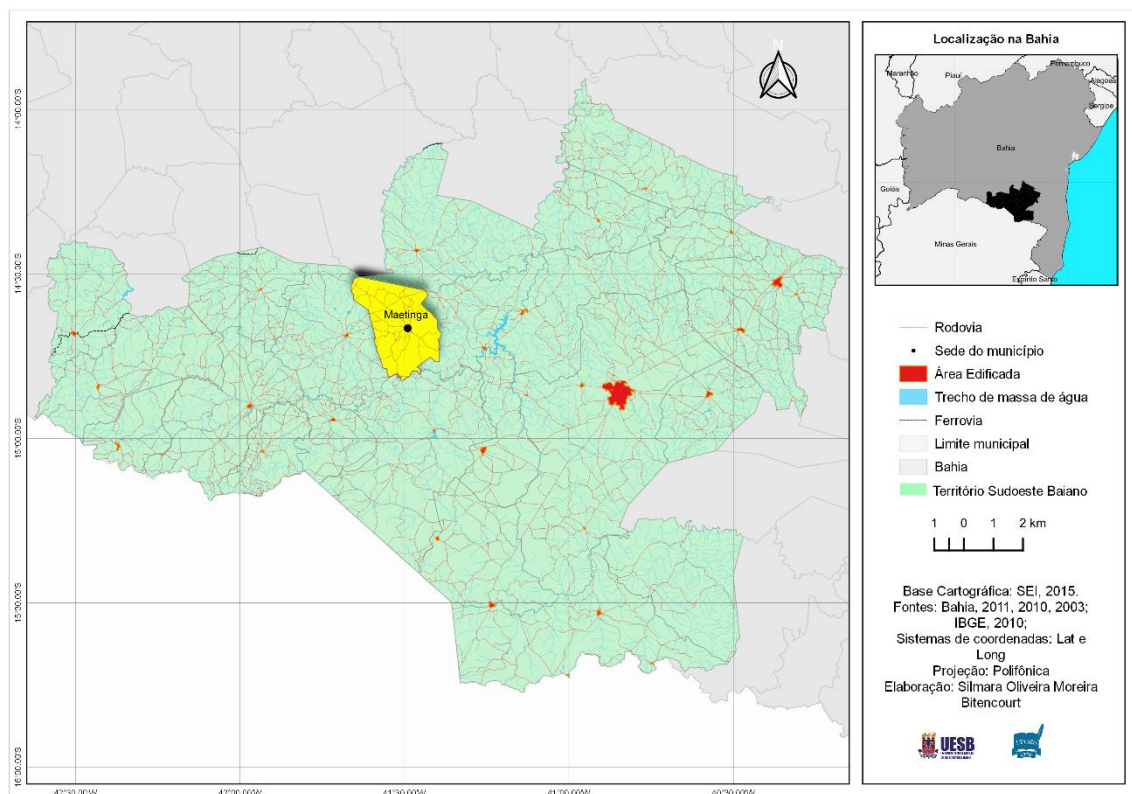
## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a construção dos dados, detalhando o processo de organização e os procedimentos utilizados para a construção dos relatos por meio da entrevista semiestruturada e análise de documentos do Parfor de Pedagogia da UESB- Campus Vitória da Conquista.

### 2.1 Situando o *locus* da pesquisa: o município de Maetinga

Maetinga é um município baiano que está localizado no território baiano, a 100 km de Vitória da Conquista e 609 km da capital, Salvador.

**Figura 1-** Representação cartográfica da inserção do município de Maetinga no contexto da Bahia



Fonte: Autores (2022)

A cidade de Maetinga foi escolhida como panorama da nossa pesquisa em função de dois fatores: a) a pesquisadora é moradora dessa cidade, pedagoga formada pelo Parfor e gestora da rede municipal de ensino; b) a inexistência de pesquisas sobre o Parfor no município, conforme dados apresentados no próximo capítulo desta dissertação.

A rede de atendimento educacional do município de Maetinga é composta de duas dependências administrativas, a saber: estadual e municipal. A rede estadual trabalha com o ensino médio. Já a rede municipal atende a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental dos anos iniciais e finais nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e educação do campo. Os dados referentes às matrículas existentes com base no ano de 2021 foram explicitados na tabela 1.

**Tabela 1:** Dados de matrícula na rede municipal de ensino do município de Maetinga em 2021

<b>Nível da educação básica</b>	<b>Nº de Matrículas</b>
Alunos da Educação Infantil	272
Alunos do Ensino Fundamental	932
Alunos da EJA	31
<b>Total</b>	<b>1.235</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo 2021

Atualmente, a rede pública municipal de ensino conta com dez unidades escolares, sendo sete na zona rural e três na zona urbana, incluindo uma creche. Segue a representação dos funcionários na tabela 2.

**Tabela 2:** Dados dos profissionais da Educação contratados no município de Maetinga

<b>Cargo</b>	<b>Nº de contratados</b>
Professores efetivos	46
Professores contratados	34
Nomeados (diretores, vices, orientadores, supervisores)	24
Dirigente Municipal de Educação	1
<b>Total</b>	<b>105</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria de Educação, 2021

O planejamento pedagógico da rede pública municipal é realizado na própria unidade escolar sob a coordenação de professores articuladores, que definem em conjunto com a Coordenação de Planejamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação toda a estrutura pedagógica a ser desenvolvida na unidade, a saber: o plano de curso, os planos de unidade, os projetos escolares, ou seja, todas as ações pedagógicas são direcionadas conjuntamente pela Supervisora Educacional Pedagógica.

Todos os professores que se encontram em efetiva regência em sala de aula possuem formação de nível superior, e a grande maioria desses profissionais cursou o Parfor de Pedagogia; por isso, essa investigação torna-se imprescindível para que possamos analisar e compreender como essa política de formação foi posta em ação por seus agentes.

Como afirma Ball (2011), analisar políticas requer reflexão sobre a formação da fala política e sobre a interpretação realizada pelos profissionais que atuam no ambiente da prática, relacionando os escritos da política à prática, para assim, compreender como eles interpretaram e traduziram essa política na sala de aula.

Consideramos relevante destacar que, assim como os diretores escolares, os professores contratados, os articuladores pedagógicos ainda são escolhidos com base em afinidades político/partidárias, o que fere o próprio Plano Municipal de Educação, que em sua meta 16 enuncia fomentar a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino, tendo a eleição direta para escolha dos dirigentes escolares como um dos seus princípios.

Portanto, o ciclo de políticas como sendo um método de pesquisa nos possibilita compreender como se deu a criação do Parfor como política de formação de professores. Por isso, mais uma vez reforçamos a importância de analisar o trajeto do Parfor/Pedagogia, identificando possíveis transformações nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de ensino de Maetinga que realizaram o curso.

## **2.2 Caracterização da pesquisa**

A pesquisa apresentada tem uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, o que significa dizermos que ela tem a finalidade de explicar ou descrever de forma abrangente um evento ou uma situação, reunindo informações detalhadas e ordenadas sobre um fenômeno. Entendemos que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (DESLANDES; NETO; GOMES, 2002, p. 17).

De acordo com André e Gatti (2010), as pesquisas chamadas de qualitativas

constituem uma modalidade investigativa que se consolidaram para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 29-38,).

Quanto ao Estudo de Caso, podemos compreendê-lo como,

o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. (ERGARA, 2006, p. 47).

Triviños (1967) assegura que estudo de caso é o tipo de pesquisa cujo objeto é visto como uma unidade que tem como finalidade de análise, aprofundar na descrição de uma determinada realidade. Dessa forma, compreendem-se melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade, pois se trata de uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Outrossim, conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método, que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Portanto, para se construir um novo conhecimento, o pesquisador deve se colocar em atitude de aprendizagem, de querer descobrir o novo, de procurar encontrar fundamentos para esclarecer dúvidas inerentes aos fatos, pessoas, objetos e fenômenos da natureza para os quais ainda não se tem resposta, nos campos de domínio empírico e teórico.

Importante destacar que estamos ancorados ao método analítico do ciclo de políticas e conceitos teórico-metodológicos dos estudos sobre desenvolvimento profissional para a análise dos dados das entrevistas.

Portanto, a abordagem do ciclo de políticas busca compreender “como esta política foi feita” (AVELAR, 2016; MAINARDES; MARCONDES, 2009). Assim, o estudo de caso é o tipo de pesquisa mais adequado para conhecer em profundidade o nosso objeto de pesquisa.

### **2.3. Os instrumentos e técnicas empregados para a produção dos dados**

Para a construção dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, sendo apenas com três professoras, pois de cinco professores que cursaram o Parfor de Pedagogia e que estavam em sala de aula, apenas três aceitaram participar da entrevista. Vale ressaltar que, boa parte dos professores do município de Maetinga realizaram o curso de Pedagogia do Parfor pela Uesb, no entanto, muitos deles estão fora da sala de aula por questões partidárias, e outros não estão mais no município. Isso explica o porquê de três professoras.

O dia e o local para a aplicação da entrevista ficaram a critério de cada professora. Segundo Gil (2008, p. 58), o “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”, é o que caracteriza o estudo de caso



Para Oliveira (1996), a entrevista consiste em um ouvir todo especial, pois é a explicação do informante/nativo sobre a realidade a ser compreendida. Para esse autor, o cientista social tem que saber ouvir, criando uma “relação dialógica sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso” (OLIVEIRA, 1996, p. 20).

Como o nosso trabalho se insere no contexto da prática, entrevistar os participantes da pesquisa foi fundamental para que pudéssemos de forma teórica e metodológica chegar a uma compreensão e conclusão desta pesquisa. A organização do roteiro da entrevista consistiu na elaboração de perguntas que pudessem contribuir para a compreensão da política do PARFOR no contexto da prática; por isso, o uso da entrevista tornou-se fundamental nesse processo.

Utilizamos o modelo semiestruturado para a entrevista, permitindo que ela fosse conduzida com foco, mas também com certa flexibilidade, pois nesse tipo de entrevista, “[...] o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64). Apesar da existência de um conjunto de questões pré-elaboradas, permitimos, e às vezes até incentivamos, as entrevistadas a falarem livremente sobre determinados assuntos que forem surgindo como desdobramentos do tema principal.

Para Mainardes (2006), o uso de entrevistas é necessário para análises que envolvem tanto o contexto da produção de texto, quanto o contexto da prática, uma vez que oferecem uma visão local e global dos dois contextos.

O primeiro contato com as participantes ocorreu no ano de 2021, e foi viabilizado por meio de mensagem de texto (*WhatsApp*), com uma duração em média de quatro a cinco minutos. Em seguida, realizamos de forma presencial as entrevistas, que foram gravadas em áudio, com o uso de um aparelho de celular, com duração em média uma hora e trinta minutos, e seguindo os protocolos de segurança em virtude do novo coronavírus, na sequência, transcritas e categorizadas empregando a análise de conteúdo.

## **2.4 As participantes da pesquisa**

Para delinear a nossa dissertação foi escolhido um grupo composto por três professoras em exercício da docência: uma concursada e duas contratadas, e que lecionam em diferentes localidades. Utilizamos de nomes fictícios para essa identificação, como demonstrado na tabela 3. As docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa

foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié-BA.

**Tabela 3:** Relação das três docentes entrevistadas

<b>Entrevistadas</b>	<b>Vínculo</b>	<b>C/H</b>	<b>Localidade</b>
Docente Esmeralda	Efetivo	40 horas	Zona Urbana
Docente Jade	Contrato	20 horas	Zona Rural
Docente Ágata	Contrato	20 horas	Zona Rural

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes mencionadas no quadro 3 tiveram um papel muito importante para o esclarecimento de questões levantadas na pesquisa e o diálogo direto com as professoras nos oportunizou analisar as informações entre os pontos levantados nos textos oficiais e suas relações com a prática pedagógica, possibilitando construção das seguintes categorias.

## **2.5. A análise de conteúdo como técnica de organização dos dados**

As abordagens qualitativas oferecem condições para que se possa compreender, decodificar, explicar e, ainda, enfatizar a multiplicidade do campo de pesquisa, realizando essa ampla compreensão por meio do contato direto com a situação investigada. Um argumento cedido para que esse procedimento seja válido enquanto instrumento científico de investigação segundo Ludke e André “é o fato de ela ser controlada e sistemática, implicando a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25). Assim, nossa intenção é buscar reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados por meio das entrevistas, o que nos permitirá a análise das comunicações, possibilitando-nos assim, identificar os inúmeros sentidos contidos no material de análise.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A primeira fase, pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas.

Primeiro inicia-se o trabalho por meio da leitura flutuante, que é o primeiro contato com as entrevistas e demais fontes a serem analisadas. Portanto, essa fase compreende a leitura geral do material escolhido para a análise. No caso de entrevistas, estas deverão ser transcritas e constituirão o *corpus* da pesquisa. Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados; elaboração de indicadores a fim de interpretar o material coletado.

Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (deve ser classificado em mais de uma categoria). Bardin (2011) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado.

Concluída a primeira fase, parte-se para o aproveitamento do material, que consiste na construção dos procedimentos de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agrupamentos das informações em categorias simbólicas ou temáticas, o que conclui a segunda fase.

Bardin (2011) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nessa fase, o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro e associadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam a indução do que foi coletado.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Para a análise da nossa pesquisa, essas três fases foram cumpridas da seguinte forma: iniciamos com a leitura flutuante por meio das entrevistas transcritas e seu agrupamento constituiu na reunião dos textos da pesquisa. Assim, se deu nosso primeiro contato com textos a serem analisados, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação efetiva do material. Foram respeitadas as regras de exaustividade, representatividade, pertinência e exclusividade. Após a leitura flutuante, passamos para a elaboração das categorias, que foram surgindo das questões norteadoras e das entrevistas transcritas. Os temas que se repetiram com muita frequência foram

recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise do tema de modalidades de codificação para o registro dos dados.

Para a exploração do material, adotamos os seguintes procedimentos de codificação: recorte, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias em unidades de registro que representaram características comuns para classificação dos temas o que originou a categorização que permitiu reunir maior número de informações por meio desse esquema e assim correlacionar classes de acontecimentos que foram ordenados. Com a unidade de codificação escolhida, retiramos das entrevistas apenas as falas que se referiam à formação do professor, o trabalho como professor e a prática pedagógica em sala de aula. E desse modo, classificamos em blocos categorias e subcategorias que se reafirmam nos referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, as categorias vão se tornando mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

Finalizamos com terceira fase dessa técnica. No quadro abaixo estão apresentadas as categorias de análise desta pesquisa.

**Quadro 1:** categorias de análise

<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>
A formação no curso de pedagogia	-Pontos fortes e fracos do processo formativo no curso de pedagogia - Contribuições do curso de Pedagogia	Dificuldades para a realização do curso
O trabalho como professora	Desenvolvimento profissional	
A prática pedagógica em sala de aula	Compreensão da prática pedagógica - Fontes do planejamento e currículo na sala de aula	

Fonte: elaborado pela autora.

Durante a interpretação dos dados foi preciso voltar cuidadosamente aos marcos teóricos, pois eles deram fundamentos e perspectivas significativas para o estudo. Por intermédio da relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que fizemos a interpretação dos dados.

## 2.6. A entrevista como instrumento de coleta dos dados

A opção por essa técnica, se deu em função de nos proporcionar um melhor entendimento e captação da perspectiva das entrevistadas sobre a realidade a ser compreendida. O primeiro contato com as participantes da pesquisa foi efetivado por meio de mensagem de texto via *WhatsApp*.

As entrevistas foram realizadas em locais diferentes a critério das entrevistadas, gravadas em áudio com o uso de um aparelho de celular. Utilizamos de um roteiro para realizar as entrevistas.

Nos dois próximos capítulos apresentamos os resultados e a discussão dos dados da pesquisa.

### **3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UESB**

#### **RESUMO**

O presente artigo é um texto de revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento. O *corpus* da pesquisa são as dissertações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O levantamento das produções foi feito nos repositórios dos seguintes programas de pós-graduação: Ensino (PPGEN), Educação (PPGED), Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP), todos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O objetivo é identificar as pesquisas sobre o Parfor que foram desenvolvidas no período entre 2014 e 2020 em programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Para a identificação dos trabalhos, utilizamos os seguintes descritores: programa de formação de professores e Parfor. Definidas as dissertações, analisamos os seguintes aspectos: título da pesquisa, bases de dados, quantidade de defesas por ano, instituições de defesas e seus referidos estados e regiões, área do conhecimento, palavras-chave, questões de pesquisa, abordagens metodológicas, técnicas e instrumentos de pesquisa e resultados. Os resultados apontam que a maioria das dissertações dá ênfase à política pública do Parfor para o curso de Pedagogia com predomínio da abordagem estadocêntrica da política educacional. Apenas uma dissertação trabalhou com o método do ciclo de políticas. Todas as pesquisas são qualitativas e prevalecem estudos focalizados em determinado município.

**Palavras-chave:** Parfor. Formação de professores. Política pública.

#### **1 Introdução**

Muitas mudanças orientaram a política e os modelos de formação de professores para a educação básica no Brasil após a LDB nº 9.394/96. Várias diretrizes, pareceres e os diversos Programas de formação nos permitem afirmar que a formação docente ganhou centralidade nas políticas de educação a partir da década de 2000.

A formação de professores e o desenvolvimento profissional tem constituído pauta de muitos pesquisadores. No âmbito nacional, vários deles estão reunidos no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPES), na Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE) e nos encontros nacionais de didática e prática de ensino (ENDIPE). Diversos eventos na área de educação também dispõem de grupos de trabalhos sobre formação de professores. Além disso, dois periódicos são dedicados exclusivamente ao tema: a Revista Formação em Movimento e a Revista Brasileira de Formação de Professores. Todos esses indicativos nos permitem concluir que a formação de

professores hoje se constitui num campo de estudos, conforme sinalizam, dentre outros, os trabalhos de André (2010), Gatti (2003), Diniz-Pereira (2013, 2014).

A formação de professores é por nós compreendida como área de conhecimento, de pesquisa e de orientação das práticas educacionais, pois tem como objetivo a investigação da realidade, dos processos pelos quais os docentes de diferentes níveis e modalidades, de forma individual ou coletiva, estão implicados no desenvolvimento currículo, dos processos de ensino e aprendizagem, da gestão da sala de aula, da organização do ensino de forma a garantir a qualidade do processo pedagógico.

Neste artigo objetivamos identificar as pesquisas que foram desenvolvidas no período entre 2014 e 2020 em programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Para isso, elegemos a seguinte questão como orientadora do estudo: Quais as principais temáticas e abordagens metodológicas estão presentes nas dissertações defendidas no período 2014-2020 sobre o Programa de Formação de Professores para os anos iniciais nos programas de pós-graduação da UESB?

## **2 Metodologia**

O presente artigo constitui um estado do conhecimento, compreendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

O texto descreve as dissertações realizadas sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) nos programas de pós-graduação da UESB no período de 2014 a 2020 e é uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e descritiva.

Para concretizar o objetivo descrito acima, procedemos à identificação das dissertações nos repositórios de cada programa de pós-graduação e realizamos a sistematização das informações. O estado do conhecimento foi realizado por meio do mapeamento das dissertações disponíveis nas páginas dos programas de pós-graduação em Educação (PPGED), Ensino (PPGEn) e Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

A identificação das dissertações foi efetuada por meio do emprego de dois descritores:

Parfor e programa de formação de professores. Nem todos os trabalhos localizados no primeiro momento da pesquisa apresentavam ao menos um dos descritores no título, o que levou a uma busca a partir da leitura dos resumos, a fim de definir se o trabalho seguiria na lista dos selecionados para a análise; ao final, foram selecionadas 16 dissertações.

### 3 Resultados e discussões

Do total de dezesseis pesquisas, doze foram realizadas no PPGED, 01 no PPGEn e três no PPGECEFP. Esses programas de pós-graduação são recentes. O PPGED iniciou em 2013, o PPGEn em 2016 e o PPGECEFP em 2011, o que justifica que mesmo o Parfor tendo iniciado em 2009, apenas em 2014 é localizada a primeira pesquisa. O maior quantitativo de pesquisas foi realizado nos anos de 2017, 2019 e 2020.

As pesquisas localizadas focam em três cursos, conforme apresentado na tabela 4.

**Tabela 4:** Pesquisas resgatadas divididas por área de conteúdo

Área de conhecimento	Quantidade de pesquisas
Pedagogia	13
Matemática	2
Ciências Biológicas	1

Fonte: Autores, 2022.

Apresentamos a seguir os resultados dos elementos identificados nas 16 dissertações que constituem o *corpus* deste artigo, a saber: título e autores; palavras-chave; abordagem metodológica; questão de pesquisa; resultados das pesquisas.

#### 3.1 Títulos e autores das pesquisas

Ao analisar os títulos das pesquisas selecionadas, foi possível identificar que em todas as dissertações aparece o descritor Formação de Professores ou Parfor, que é um dos principais descritores desta pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 2. Os trabalhos localizados foram categorizados como D+ letra do alfabeto considerando o ano de produção de cada dissertação. Assim, DA é o trabalho mais antigo localizado e DQ o mais recente.



**Quadro 2:** Título e autor (a) das dissertações encontradas

<b>Ordem</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
DA	Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do plano nacional de professores da educação básica (PARFOR) no Estado da Bahia.	Renê Silva
DB	O discurso da relação entre teoria e prática: uma hibridização possível do curso de Pedagogia- Parfor-UESB.	Maria Geísa Morais Lins
DC	Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores- Parfor.	Maria Cristina Xavier
DD	Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino.	Margareth Pinheiro Carvalho
DE	O impacto do programa de formação de professores da educação básica- Parfor na formação das monitoras das creches públicas de Vitória da Conquista- Bahia.	Gení Oliveira Mota
DF	Os impactos do Parfor na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/Ba.	Elisângela Andrade Moreira Cardoso
DG	Políticas para a formação de professores: os impactos do Parfor na formação, na na existência individual e no trabalho docente.	Silvana Sousa Andrade
DH	O curso de pedagogia pelo Parfor no contexto da política nacional de formação de professores.	Regina Meneses Alves
DI	A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial.	André Alcântara Lima Aguiar
DJ	Contradições do Trabalho Docente: Políticas e processos de desenvolvimento Profissional.	Paula Cristina Soares de Almeida
DL	Políticas Educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga-BA (2008- 2018).	Rosilene Aparecida Barreto Martins
DM	A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um município de pequeno porte e seus efeitos.	Sibele Shirley da Silva Moura Nery
DN	Discurso sobre a qualidade da Educação em Documentos Normativos do Programa Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR).	Liane Macedo Soares
DO	O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação Professores.	Patrícia Silva

DP	Saberes docentes: A representação de professores em formação do PARFOR	Catarina de Souza Gomes Sena
DQ	Desenvolvimento Profissional Docente no contexto do PARFOR: um olhar sobre o processo formativo dos professores de Matemática.	Gésus de Almeida Trindade

Fonte: Elaboração própria.

As pesquisas DA, DC, DD, DH, DI, DJ, DL, DM e DN discorrem sobre a implementação do Parfor e as pesquisas DB, DE, DF e DG abordam tanto a prática pedagógica quanto a implementação dessa política em alguns municípios. A pesquisa DO explora a disciplina de Ciências Biológicas e as DP e DQ as disciplinas de Matemática. Todas tem como foco a análise da prática pedagógica. As pesquisas identificam como essa política se efetivou na educação básica em determinadas cidades do Sudoeste da Bahia.

### 3.2 Palavras-chave empregadas nas pesquisas

Dentre as pesquisas selecionadas para análise, todas as dissertações trazem em suas palavras-chave a expressão PARFOR, conforme pode ser visto no quadro 3. Quanto à quantidade de descritores, 11 pesquisas utilizaram três descritores como referências (DA, DC, DD, DE, DG, DH, DI, DJ, DL e DM); as pesquisas DF, DN e DP utilizaram quatro descritores; a DB, cinco e a DG, seis.

Quanto à forma, mantivemos o modo como os autores apresentaram os seus descritores nos trabalhos, em que onze autores utilizaram pontos para separar os descritores (DA, DB, DC, DD, DE, DG, DJ, DL, DM, DN, DP e DQ), três separam por ponto e vírgulas (DF, DH e DI); e apenas um autor separou por vírgula (DO).

**Quadro 3:** Palavras-chave utilizadas na pesquisa

Ordem	Palavras-chave empregadas nos resumos
DA	Política de Formação de Professores. Parfor. Regime de Colaboração.
DB	Currículo. Dialogismo. Formação docente. Hibridização. Articulação.
DC	Política Educacional. Formação de Professores. Parfor.

DD	Formação Continuada de Professores. Políticas Educacionais. Políticas de Formação de Professores.
DE	Formação de Professores. Parfor. Educação Infantil.
DF	Educação do Campo; Formação de Professores; Políticas Públicas; Prática Pedagógica.
DG	Formação de Professores. Parfor. Políticas públicas para a Formação Docente.
DH	Política de Formação de Professores; Parfor; Curso de Pedagogia.
DI	Profissionalização docente; Formação de Professores; Parfor.
DJ	Condições de trabalho docente. desenvolvimento Profissional Docente. Políticas Educacionais.
DL	Educação do Campo. Formação continuada de professores. Materialismo Histórico Dialético
DM	Política Educacional. Política de Professores. Profissão Docente.
DN	Parfor. Ciclo de Políticas. Contexto da Produção de Texto. Discurso de Qualidade na educação.
DO	Parfor. Desenvolvimento Profissional. Ciências Biológicas.
DP	PARFOR. Teoria das Representações Sociais. AnCo-REDES. Formação de Professores de Matemática.
DQ	Desenvolvimento profissional. Formação docente. Professor reflexivo. Matemática. Tecnologia digital.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

### 3.3 Abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas

Das 16 pesquisas, 15 são qualitativas e 01 é quali-quantitativa. Quanto ao tipo, das dissertações que se valeram da pesquisa qualitativa, temos: estudo de caso, pesquisa-ação, etnográfica, documental, exploratória, bibliográfica, colaborativa, intervenção.

Em alguns trabalhos foi possível identificar a abordagem metodológica no resumo do texto, enquanto em outros foi necessária a leitura do capítulo metodológico para a sua identificação. Todos os autores apresentaram a natureza da pesquisa e o tipo de pesquisa que empregaram para a produção dos dados.

As dissertações DA, DC, DH optaram pelo tipo de pesquisa Documental; as DH e DN

realizaram as pesquisas Documental e Bibliográfica; as pesquisas DB e DE trabalharam com o tipo Etnografia; DD, DG, e DQ optaram pelo tipo Exploratória, enquanto DN e DO elegeram a pesquisa Avaliativa e a pesquisa DL trabalhou com o tipo Exploratória. Houve, assim, uma predominância do tipo de pesquisa exploratória, a qual representa 42% das preferências dos autores pesquisadores.

Os autores fizeram uso de uma diversidade de técnicas e instrumentos, dos quais se destacam: questionários, entrevistas individual e coletiva (semiestruturada), análise por meio de categorias, observações e diário de campo.

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de pesquisas, o Quadro 4 demonstra que os autores optaram por utilizar mais de uma técnica ou instrumento para a coleta dos dados, dentre os quais estão os questionários e as entrevistas (semiestruturada e grupo focal).

**Quadro 4:** Técnicas e instrumentos utilizados nas pesquisas

<b>Ordem</b>	<b>Técnicas e instrumentos utilizados nas pesquisas</b>
DA	Questionários: com os secretários municipais de educação por meio de entrevista presencial.
DB	Entrevistas semiestruturadas com os professores cursistas, gravação em áudio, Relatórios, reescritas, discussão: dialogia da formação.
DC	Análise: de documentos oficiais disponíveis sobre o plano, entrevistas semiestruturadas com o coordenador geral e os coordenadores dos cursos, e, de forma amostral, questionário com os docentes e discentes.
DD	Análise documental e entrevistas
DE	Análise de documentos e entrevista semiestruturada com seis monitoras de creche.
DF	Fontes documental, entrevista semiestruturada, questionário realizadas com o Coordenador Geral, a Coordenadora do Curso de Pedagogia e os Professores da disciplina de Educação do Campo.
DG	Análise documental e entrevista semiestruturada com quatorze professores em curso.
DH	Roteiro de Entrevista, roteiro para observação (marco teórico-metodológico e a realidade empírica).
DI	Entrevista semiestruturada e análise documental.
DJ	Entrevistas.
DL	Pesquisa, bibliográfica, entrevista, questionário.
DM	Análise documental, realização de entrevistas semiestruturada e aplicação de questionário.

DN	Pesquisa documental.
DO	Pesquisa documental e entrevista semiestruturada.
DP	Técnica de evocação livre de palavras e entrevista.
DQ	Questionário semiestruturado, entrevista coletiva e individual, diário de bordo.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

### 3.4 Questão de pesquisa

Para identificar a questão de pesquisa, foi necessário fazer uma leitura mais detalhada do corpo do trabalho e ressalta-se que as questões foram retiradas diretamente das dissertações como seus autores as escreveram. Alguns objetivaram relatar, analisar e investigar a temática em questão, mas nem todos os descritores da questão de pesquisa apareceram em formato de pergunta.

A análise do Quadro 05 permite compreender que as questões de pesquisas estavam voltadas a interesses um tanto quanto parecidos, as quais podem ser entendidas da seguinte forma: as dissertações DA, DB, DC, DD, DE, DG, DH, DI, DL, DM, DN voltaram sua atenção para uma análise investigativa metodológica da política do Parfor, a prática pedagógica, as condições de trabalho docente e como elas foram efetivadas. O autor da pesquisa DO se preocupou em identificar as contribuições metodológicas sobre o Parfor associada ao ensino de Ciências Biológicas, e as pesquisas DP e DQ optaram por identificar as contribuições metodológicas do curso do Parfor para o ensino de Matemática.

**Quadro 5:** Questão de Pesquisa

Ordem	Questão de Pesquisa
DA	Investigar a implementação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá – estado da Bahia –, a partir do regime de colaboração, analisando os processos e as contradições na materialização dessa ação.
DB	Investigar os enunciados que se materializam enquanto práticas pedagógicas nos discursos do percurso formativo de sujeitos professores cursistas, do Parfor, a fim de problematizar como os currículos se renovam e se materializam na ação destes professores/cursistas construindo as mais variadas formas do hibridismo.

DC	Como se deu a implementação do Parfor, enquanto política pública para a formação de professores, no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e qual a visão de seus membros participantes (coordenadores, docentes e discentes) sobre o mesmo?
DD	Qual a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida no município de Vitória da Conquista – BA, a partir da visão da gestão municipal de ensino e dos professores?
DE	Analisar se a formação das monitoras que atuam nas creches públicas de Vitória da Conquista – BA pelo curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/Uesb tem contribuído para a melhoria da sua atuação na Educação Infantil.
DF	Analisar os impactos do PARFOR como política de formação inicial na prática pedagógica dos Egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR/Uesb, que atuam em espaços campestinos de Vitória da Conquista, obedecendo ao recorte temporal de 2012-2015.
DG	Analisar o impacto do Parfor na formação, no trabalho e na existência individual dos professores-alunos egressos e iniciantes no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.
DH	Qual a relação entre os cursos de Pedagogia do Parfor e o contexto político de formação da Educação Básica instituído a partir da aprovação da Política Nacional de Formação de Professores em 2009?
DI	Como se configura a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores que cursaram Pedagogia através do Parfor?
DJ	Quais são as condições do trabalho docente evidenciadas nas políticas de valorização do município que conduzem ao desenvolvimento profissional dos professores?
DL	A formação continuada de professores das escolas do campo contempla a Educação do Campo ou a Rural em Itapetinga? Quais os programas de formação continuada mais relevantes implementados no município? O fazer pedagógico está alinhado às lutas sociais dos povos do campo ou reproduz o viés educacional capitalista?
DM	Como se dá a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e quais seriam os efeitos das ações de formação dela decorrentes sob o ponto de vista da gestora municipal de educação e professores do município?
DN	Analisar os discursos sobre qualidade da educação nos documentos normativos que instituem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) visando verificar seu impacto para a Educação Básica brasileira.

DO	Verificar como um curso de formação de professores de Ciências Biológicas, vinculado ao PARFOR vem sendo estruturado e quais as suas implicações no desenvolvimento profissional dos professores participantes?
DP	De que maneira o PARFOR de Matemática tem contribuído na (re) construção de conhecimentos para a formação do professor que já ensina Matemática?
DQ	Como o curso de formação de professores de Matemática, ofertado pelo Parfor-Uneb/Brumado – Polo Boquira, tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional?

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

### 3.5 Resultados da Pesquisa

Para analisar os resultados das pesquisas, realizamos a leitura das conclusões e/ou considerações finais dos trabalhos e utilizamos das falas dos autores. O Quadro 06 apresenta os resultados a que os autores encontraram em suas pesquisas.

**Quadro 6:** Resultados das pesquisas

Ordem	Resultados das pesquisas
DA	Evidenciam a importância de fortalecimento e ampliação dos Forprofs, ampliando participação dos professores e entes federados, através do diálogo territorial, local com participação das IPES para uma adequação de demanda oferta, visando constituir uma formação inicial e transformadora.
DB	A análise processada por meio da sobreposição dos enunciados dos docentes com o referencial teórico de concepção de pós currículo -estruturalistas faz afirmar que a formação docente depende de processos de hibridização de práticas e ações com a linguagem no interior do currículo praticado do curso junto à reflexão das situações de interação verbal com o objeto de ensino.
DC	A pesquisa revelou que a implementação do Parfor na instituição foi marcada por um processo de indefinições e ajustes que não se restringiram à universidade, mas também às outras esferas de atuação. Estados, municípios e a própria universidade não tiveram tempo hábil para analisar, refletir e discutir coletivamente sobre a posposta dada pelo governo federal, gerando uma série de equívocos quanto a sua execução.

DD	Os dados revelaram que os professores percebem a formação continuada como um elemento importante para seu crescimento profissional. Porém, em nenhum momento eles falam que a formação continuada é um direito, que assim como condições de trabalho e remuneração dignos. Revelou que a concepção de formação continuada que impera é de uma concepção de capacitação, de formação em serviço, tendo a epistemologia de base, a técnica. A formação continuada como um direito e como desenvolvimento profissional ainda é muito incipiente.
DE	Foi classificado como significativo, demonstrando a importância que a graduação representou na construção de conhecimentos específicos na área de atuação na qual trabalham. As análises realizadas também nos permitiram constatar que a forma como o curso foi constituído e estruturado apontam falhas que precisam ser sanadas para cumprir o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública.
DF	O processo formativo desses profissionais ainda apresenta um descompasso entre o proposto e a realidade diária. O PARFOR/UESB para a Educação do Campo é ainda incipiente e os professores, enquanto agentes de transformações sociais, devem refletir, por meio do movimento da práxis, sobre seu papel no contexto em que estão inseridos e as Instituições de Ensino Superior precisam materializar uma formação contra hegemônica de professores para que estes possam atuar, resistir e romper com a lógica do capital.
DG	O curso favoreceu aos participantes terem a realização de acesso a UESC; projeções de continuidade à formação continuada, quando essa é compreendida através das pós- graduações (pontuaram Especialização e Mestrado); aumento da autoestima repercutindo em motivações no desenvolvimento das práticas pedagógicas; gratificação salarial através da mudança de nível, considerado impacto relevante na perspectiva dos professores-alunos egressos e iniciantes; superação de desafios de natureza pessoais: timidez, leituras, trabalhos acadêmicos, participação em seminários; autoestima em relação aos colegas da escola; possibilidade de assumir outras funções dentro da escola, como coordenação pedagógica e gestão escolar.
DH	O resultado da pesquisa demonstrou fragilidades no programa de formação, entre elas, a falta de compromisso na efetivação do regime de colaboração por parte dos municípios e a pouca relevância atribuída pelos cursistas à formação e a sua implicância na atuação docente.
DI	Observamos que muitos dos elementos que caracterizam essa desprofissionalização são oriundos da ausência de políticas na esfera dos governos municipais. Também identificamos, com relação à concepção de profissionalização, que as professoras apresentam ainda voltadas para o contexto de suas necessidades profissionais individuais, sem, portanto, uma visão ampla e coletiva de profissão. Os dados também demonstraram que a formação recebida através de um programa especial e emergencial desenvolvido por uma instituição pública de ensino superior promoveu impacto positivo no desenvolvimento da consciência social da profissão docente e



	na mudança de concepção em relação ao trabalho docente, a partir do qual elas articulam melhor, em maior ou menor grau, a teoria e a prática.
DJ	Percebemos que as condições do trabalho influenciam na formação, valorização, remuneração e saúde e são influenciadas por ela. Então, entendemos que se torna necessário criar políticas públicas e modos de sua concretização para que o professor tenha melhores condições concretas de trabalho.
DL	Concluimos que a formação continuada oferecida aos professores do campo está marcada pela lógica neoliberal capitalista.
DM	Verificou-se, que as ações de formação continuada desenvolvidas possuem caráter prescritivo e emergencial e o espaço reservado para a formação em serviço é excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores.
DN	Percebemos que há nos documentos normativos nacionais que instituem o PARFOR conceitos de qualidade da educação relacionados à formação docente e à Educação Básica.
DO	Os resultados revelaram que o curso de Ciências Biológicas, do PARFOR, foi considerado relevante para os professores, deixando evidente o papel que o curso exerceu em ensiná-los a continuar a aprender; na construção de conhecimentos específicos da Biologia, além de buscar entender os problemas das suas escolas.
DP	O presente curso de formação proporcionou aos discentes participantes uma mudança conceitual quanto ao saberes pedagógico-disciplinares necessários à educação básica.
DQ	A política pública voltada para formação docente, como o Parfor, constitui grande relevância para que o professor se desenvolva profissionalmente

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Este artigo teve como objetivo identificar as pesquisas que foram desenvolvidas no período entre 2014 e 2020 em programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. As dissertações analisadas neste estado do conhecimento contribuíram para conhecer os estudos desenvolvidos sobre o Parfor no âmbito dos programas de pós-graduação da UESB.

A maioria das dissertações dá ênfase à política pública do Parfor para o curso de Pedagogia. A abordagem estadocêntrica da política educacional é a que prevalece nas discussões. Apenas uma dissertação trabalhou com o método do ciclo de políticas. Todas as pesquisas são qualitativas e prevalecem estudos focalizados em determinado município.

O curso de Pedagogia é o mais pesquisado. Do total de dissertações, 08 são sobre diferentes aspectos desse curso. Duas dissertações foram realizadas com discentes da Matemática e 01 com estudantes de Biologia do Parfor.

O estado do conhecimento realizado demonstra que outras pesquisas são fundamentais para corroborar com as pesquisas já realizadas, além de fornecer novas compreensões de como se dá a prática pedagógica por meio da formação do Programa Nacional de Formação de Professores.

Mesmo não se tratando de um tema relativamente “novo” para a educação no Brasil, ainda há muitas questões que demandam pesquisas sobre o Programa Nacional de Formação de Professores, a exemplo do currículo, do papel do estágio supervisionado, da tradução da formação nas práticas pedagógicas no interior da sala de aula, dentre outras.

### **Considerações finais**

As pesquisas aqui apresentadas tiveram como objetivo central investigar e analisar em diferentes aspectos a política de formação dos profissionais que cursaram Parfor nas referidas Universidades citadas anteriormente. De acordo com os resultados do mapeamento das pesquisas, concluímos que a política do Parfor oportunizou aos professores uma formação continuada com base em um pensamento crítico-reflexivo da sua prática pedagógica, levando-os a terem uma consciência social da sua profissão. Em suma, ficou claro que o Parfor é de grande relevância para a qualidade da educação e para a formação dos docentes em exercício.

### **Referências**

AGUIAR, Andréa Alcântara Lima. **A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial**. 2020. 143 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ALMEIDA, Paula Cristina Soares de. **Condições do Trabalho Docente: Políticas e Processos de Desenvolvimento Profissional**. 2020. 167 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ALVES, Regina Menezes. **O Curso de Pedagogia pelo Parfor no contexto da Política Nacional de Formação de Professores**. 2019. 129f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente**. 2018. 120 f.

Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

ANDRÉ, M. E. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. **Os impactos do Parfor na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA**. 2018. 227 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

CARVALHO, Margareth Pinheiro. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal**. 2017. 121f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Educação e Sociedade**, v.01, n.01, p. 34-42, jan/jun.2014.

GATTI, B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003.

LINS, Maria Geísa Morais. **O discurso na relação entre teoria e prática: uma hibridização possível no currículo do Curso de Pedagogia – PARFOR – UESB**. 2016. 140f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas Educacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008- 2018)**. 2020. 147 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. Estado do conhecimento: conceitos finalidades e interlocuções. **Revista Educação por Escrito**, v. 5, n.2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em 28 nov.2020.

MOTA, Gení Oliveira. **O impacto do programa de formação de professores da educação básica - PARFOR na formação das monitoras das creches públicas de Vitória da Conquista – Bahia.** 2017. 111 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

NERY, Sibebe Shirley da Silva Moura. **A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos.** 2020. 122f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SENA, Carina de Sousa Gomes. **Saberes docentes: a representação de professores de matemática em formação do PARFOR.** 2017. 183f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SILVA, Patrícia. **O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.** 2014. 120 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2020.

SILVA, Renê. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no estado da Bahia.** 2015. 125 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOARES, Lianne Macedo. **Discursos sobre qualidade da educação em documentos normativos do programa nacional de formação de professores da educação básica (Parfor).** 2019. 121 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

TRINDADE, Gésus de Almeida. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do Parfor: um olhar sobre o processo formativo dos professores de Matemática.** 2019. 124f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de formação de professores – Parfor.** 2017. 87f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

#### **4. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

##### **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a contribuição da formação no curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa e os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas com três docentes da rede municipal de Maetinga -BA e egressas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Os resultados apontam que o curso de Pedagogia possibilitou a ampliação da base de conhecimentos das egressas, assim como seus processos de aprendizagem da docência.

**Palavras-chave:** Formação docente. Desenvolvimento Profissional. Parfor

##### **Introdução**

Neste artigo abordamos acerca da formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais egressas no curso de Pedagogia. O objetivo é identificar a contribuição do curso de Pedagogia na formação e no desenvolvimento profissional de professoras em efetivo exercício docente no município de Maetinga-BA. A pergunta a ser respondida com a pesquisa foi: qual a contribuição do curso de Pedagogia do Parfor/UESB para a formação e o desenvolvimento profissional de docentes dos anos iniciais do município de Maetinga?

De acordo com Imbernón (2006), o desenvolvimento profissional está associado a um desenvolver pedagógico, teórico, cognitivo, conhecimento e compreensão de si mesmo, para a construção de uma carreira. Portanto, se adequa à concepção que temos do professor como profissional de ensino, que necessita de uma evolução contínua ao longo da sua vida.

A pesquisa aqui apresentada tem uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, o que significa dizermos que ela tem a finalidade de explicar ou descrever de forma abrangente um evento ou uma situação, reunindo informações detalhadas e ordenadas sobre um fenômeno. São sujeitos da pesquisa três docentes em efetivo exercício em sala de aula, sendo uma concursada e duas contratadas e que lecionam em diferentes localidades na Rede Municipal de Ensino de Maetinga-BA. Para manter o anonimato, as participantes são identificadas como Esmeralda, Jade e Ágata.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e categorizadas com base nos pressupostos da análise de conteúdo. As categorias emergiram de acordo com as temáticas recorrentes nas entrevistas.

O artigo está organizado nas seguintes seções: após esta introdução, fazemos uma pequena abordagem conceitual sobre o desenvolvimento profissional docente; na sequência, situamos o Parfor e, na terceira seção, apresentamos os resultados da pesquisa.

## **1. Desenvolvimento profissional docente: aspectos conceituais**

O aparecimento do conceito desenvolvimento profissional resulta do reconhecimento da necessidade de formação ao longo da vida. De acordo com Garcia (1999), a palavra desenvolvimento pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos no decorrer de sua carreira profissional.

O desenvolvimento profissional consiste em um processo reflexivo e contínuo que se preocupa com as necessidades pessoais do professor, o que presume uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas capacidades valorizadas.

Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional está ligado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2017), Mizukami (2004), Mizukami *et. al.* (2010), concebem a formação continuada de professores como uma atividade que se realiza em prol de uma formação tanto para desenvolver-se profissionalmente, como individualmente, visto que o intuito é buscar preparar-se para continuar efetuando novas tarefas.

Assim, optamos por nos debruçar no conceito de desenvolvimento profissional por ter uma significação de evolução e uma continuidade que nos identifica a ultrapassar o habitual caráter individualista das atividades para aperfeiçoamentos de professores.

Imbernón (2002) ressalta que a profissão docente também pode desenvolver-se por meio de vários fatores, entre os quais destaca: promoção na profissão, salário, demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que atua, as estruturas hierárquicas da carreira docente e a formação permanente que o profissional vivencia durante a sua vida profissional. Para uma melhor compreensão sobre como o autor compreende o conceito de desenvolvimento profissional, destacamos o fragmento a seguir

[...]o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. (IMBERNÓN, 2002, p. 47).

Desse modo, consideramos a formação como um elemento importante para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores, uma vez que estes processos acontecem durante toda a sua vida, e não apenas ao aprender uma profissão utilizando técnicas mecânicas.

Vale ressaltar que desenvolvimento profissional e formação inicial e continuada são termos diferentes apesar de estarem associados de algum modo, uma vez que, o conceito de desenvolvimento profissional reconhece os professores como sujeitos da práxis, com capacidades e potencialidades próprias, com base nas quais se constituem como profissionais, visto que, nem todos que passam por formação conseguem desenvolver-se profissionalmente.

As discussões apontam a grande contribuição da reflexão para o exercício da docência na valorização dos saberes do professor, afirmando o professor como provedor de conhecimentos a partir da prática, ao averiguar de forma intencional estruturando suas observações com o apoio da teoria, sendo concebido, portanto como pesquisador de sua própria prática. O desenvolvimento profissional tende a trazer mudanças significativas e necessárias para os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo o desenvolvimento profissional como um processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, por conseguinte, que não pode ser delegado exclusivamente ao propor sua concretização.

O desenvolvimento profissional está totalmente ligado à construção de uma identidade profissional, e que se constrói tanto no ambiente em que trabalham, como também no meio acadêmico. Portanto, é fundamental a consciência de si como sujeito, dos fins da ação docente, das práticas pedagógicas, dos propósitos da educação e do ensino, ligada a uma constante reflexão e atitude investigativa, potencializando e modificando no professor, sobre o que é ser e estar na profissão de modo, que este venha se reconhecer como aprendiz e ao mesmo tempo, produtor desse processo.

## **2 O Programa de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor**

Em 2009, foi instaurada, por meio do Decreto de nº 6.755, a Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de impulsionar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica a fim de atender à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Dentro da mesma perspectiva, foi instituído

por meio da Portaria Normativa, nº 09/2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, implantado em regime de colaboração entre a União, Capes, estados, municípios, Distrito Federal e Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009). Sob a coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, o Parfor foi implantado em todo Brasil para ofertar cursos em nível superior de primeira, segunda licenciatura e formação pedagógica para os professores que atuam na Educação Básica pública e que não tinha a formação em nível superior considerada adequada.

O papel da União em reforçar sobre o Decreto presidencial nº 6.755 de 2009, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES como responsável em fomentar os programas de formação inicial e continuada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2009). Desse modo, a Capes é responsável pela divulgação do calendário de atividades, os prazos e as ações que serão realizadas pelas secretarias de educação e pelas Instituições Ensino Superior. Os professores que se interessavam a concorrer às vagas nos cursos ofertados deviam fazer o cadastro na Plataforma Freire, serem cadastrados no Educacenso, pois se trata de ferramenta que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) e rede privada.

Quando foi lançado em 2009, a meta do programa era formar os mais de 600 mil professores da rede pública de ensino de todo país que ainda não tinham formação adequada. Desse modo, fica claro que o Parfor é um programa de formação para docentes atuantes das redes públicas de ensino que não possuem formação em nível superior.

Para pôr em prática a Política Nacional de Formação de Professores foram exigidas regras como, a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação ofertados pelas instituições formadoras; a articulação entre teoria e prática; a escola como espaço de formação inicial dos profissionais do magistério; a importância do docente no processo educativo da escola; equidade no acesso à formação inicial e continuada (BRASIL, 2009).

Um dos critérios válidos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi tornar concreto a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para que assim, essa formação pudesse ser efetivada e instaurada de acordo com os planos dos estados formulados nos encontros dos Fóruns. A estes Fóruns cabe o diagnóstico das reais necessidades de formação dos profissionais do magistério e a capacidade de atendimento das instituições públicas de ensino superior, definindo as ações que seriam desenvolvidas para atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino.



O Parfor foi uma iniciativa pensada especificamente para suprir as demandas de formação em nível superior dos professores da educação básica do Brasil, e o prazo estabelecido foi até o ano de 2014. Para isso, as instituições formadoras que aderiram ao programa receberam como investimento em torno de 700 milhões até 2011, e 1,9 bilhão até 2014 (BRASIL, 2009).

Portanto, ficou evidente que o objetivo do programa foi o de aumentar a oferta gratuita do ensino superior, com qualidade para os docentes que estão em exercício, cumprindo o que manda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na forma de contribuição para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Os dados sobre o Parfor na UESB foram obtidos por meio da secretaria do programa do campus de Vitória da Conquista. Segundo os dados da secretaria, desde que foi implementado, o programa já envolveu 62 municípios baianos e os cursos ofertados somam-se 11 licenciaturas no total: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Letras/Português, Letras/Inglês, Geografia, História, Matemática, Ciências Sociais, Artes (Teatro) e Pedagogia.

O convênio com o município de Maetinga envolveu o oferecimento de vagas em quatro turmas no curso de Pedagogia.

**Tabela 5:** Turmas atendidas no polo do campus de Vitória da Conquista

Semestre	Turmas	Cidade	Docentes	Desistência	Formados
2010	01	Maetinga	8	1	7
2012	01	Maetinga	21	3	18
2013	01	Maetinga	16	3	13
2014	01	Maetinga	33	5	28

Fonte: Secretaria do Parfor/UESB

O curso de Pedagogia do Parfor tem por objetivo formar professores licenciados em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se que o licenciado em Pedagogia desenvolva a percepção da escola, sua organização e a sua função, enquanto instituição dentro do contexto social e histórico em que está inserida (UESB, 2010, p.36).

### 3 Análise e discussão dos resultados

Neste item do artigo analisamos os dados produzidos por meio das entrevistas realizadas com as egressas do curso de Pedagogia. A organização dos dados levou à construção das

seguintes categorias: pontos fortes e fracos do processo formativo no Parfor; contribuições do curso de Pedagogia; o desenvolvimento profissional docente: fontes do planejamento e do currículo em sala de aula.

### **3.1 Pontos fortes e fracos do processo formativo no Parfor**

O processo pelo qual se aprende a ser professor não é linear e racional; precisa ser compreendido na multiplicidade de vivências, contextos e saberes construídos pelo professor, conforme já apontaram Nóvoa (1992; 2013), André (2016), Gatti (2013). Assim a realização do curso de Pedagogia por meio do PARFOR proporcionou às docentes o seu desenvolvimento profissional, “um processo que se vai construindo à medida em que os docentes ganham sabedoria, experiência e consciência profissional” (GARCIA, 2009, p.11).

Como eu sou professora desde de noventa e oito, tinha magistério, nunca tive essa oportunidade de fazer um curso por estar trabalhando. Então surgiu o Parfor, que nos deu essa oportunidade de gente fazer esse curso. Fiquei muito feliz por ter essa oportunidade de melhorar cada vez mais a minha prática. Aquilo que a gente estava aprendendo na faculdade a gente estava aplicando na sala e fazendo essa pesquisa ao mesmo tempo o estágio e essa pesquisa. Melhorou muito a nossa prática na sala de aula. O ponto fraco foi não poder ter aplicado tudo que foi aprendido na sala de aula devido ao tipo de realidade, dificuldade, uma realidade diferente e você não consegue aplicar tudo que aprendeu e acaba deixando de lado (Esmeralda).

A professora Esmeralda sinaliza que o curso contribuiu muito em sua prática pedagógica, uma vez que era feita a transposição da teoria para a prática por meio do estágio-pesquisa, todavia nem todos os conhecimentos aprendidos no curso foram postos em práticas em seu trabalho na sala de aula. Dentre as dificuldades sinalizadas como impeditivas para isso estão as condições objetivas nas quais a docente realiza seu trabalho. Esse fato evidencia a importância de os docentes terem boas condições para o exercício da docência, a exemplo de carreira (concretização do reconhecimento do profissional, salários (significativo por meio da progressão de nível, clima de trabalho (mais prazeroso) e ambiente participativo (com a troca de saberes e experiências de forma coletiva).

No decorrer do curso, por meio das disciplinas do currículo, as docentes vão tomando consciência de suas dificuldades, principalmente as relacionadas à leitura e à escrita acadêmicas, conforme apontam Jade e Ágata. Ao mesmo tempo, o acesso a diferentes saberes possibilitou que as professoras construíssem conhecimentos que lhes permitiram cumprir as atividades curriculares, principalmente aquelas relacionadas à produção textual.

O processo de formação ela foi penosa porque primeiro percebi a grande dificuldade que eu tinha em relação à produção, a interpretação e a compreensão. Por outro lado, me trouxe uma oportunidade como uma gama de conhecimento muito grande, porque realmente entrei ali com uma vontade de aprender, consegui superar os desafios que foram enfrentados e, me vejo hoje como realmente preparada como um aprendizado que ficou pra vida, não somente no período da formação, como em todo meu percurso intelectual. (Jade).

No ano de 2014 surgiu essa oportunidade em minha vida de fazer o curso de Pedagogia. Não foi fácil. Confesso vários desafios inclusive quando chegou a parte do TCC, foi muito difícil. Confesso que pensei em desistir. A melhor parte foi porque eu sempre tive esse sonho de ser professora, desde de infância eu já pensava em ser professora; então assim foi maravilhoso o que eu aprendi na faculdade (Ágata).

O acesso à formação universitária permitiu também a tomada de consciência sobre o próprio aprendizado, evidenciada na fala de Jade. As docentes também sinalizaram algumas dificuldades para a realização do curso, e o transporte da cidade de Maetinga para Vitória da Conquista, local de realização do curso, foi um grande dificultador para a realização da licenciatura em Pedagogia. Importante ressaltar que a turma cujas docentes pertenciam contava com discentes de diferentes municípios: Maetinga, Caetanos, Vitória da Conquista, Barra do Choça.

Não havia transporte para estudar, o que também dificultou, pois a gente ia de carona até Vila Mariana, para retornar também era outro sofrimento, a gente não tinha apoio. Na época eram 5 pessoas que estudavam. Como eu tinha vinte horas, teve como eu associar né, mais foi uma das dificuldades. Quando a gente começou, teve alguns momentos sabe, estava tão difícil, disciplinas muito complicadas, muito complexas, aí tinha momentos que a gente pensava em desistir, mas quando a gente tem um sonho, um objetivo. E também por não ter não estar em uma universidade, não ter formação, tive muita dificuldade para realizar trabalho de produção de texto, de conclusão do TCC. (Esmeralda).

Um das maiores dificuldades enfrentadas foi a questão principalmente de locomoção né, ou seja, a gente tinha dificuldade em relação a transporte, pois na época era uma turma que tinha apenas cinco alunos no município, não tínhamos um transporte específico do município que levaríamos até a universidade e retornaríamos. Então, a gente dependia de transporte de outras cidades, precisariam de recursos mensalmente pra gente aplicar nesse processo (Jade).

A professora Ágata também descreve que, além do transporte, existiram outras dificuldades para a realização do curso, a exemplo de acesso a computador, conhecimento de digitação de texto e o domínio da escrita acadêmica. Todavia, aprendeu muito com o curso de formação, o que considerou um ponto forte desse processo, pois tinha como sonho ser professora. Assim, como afirma Imbernón (2010, p.78), a “formação pode ajudar a definir esse

significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva”.

Uma das dificuldades também que eu tive foi devido o curso ser em Vitória da Conquista nas quintas feiras e aí tinha que pagar o transporte apesar que a faculdade foi pública mais teve bastante gastos. Também tirava para pagar as atividades que foram muitas, eu não tinha notebook aí eu tinha que escrever todos os trabalhos a mão e deixar na lan house para as meninas é fazer todo esse processo e aí foi essas dificuldades assim que eu senti também. Tinha dias que tava chovendo a gente queria no ir mais era o jeito sair de madrugada pra ir (Ágata)

As docentes também sinalizaram ainda outras dificuldades para a realização do curso. Para Esmeralda, sua dificuldade estava em ter que conciliar o trabalho com o curso, pois não era liberada da sua função para estudar, desse modo, não recebia apoio financeiro para arcar com o transporte, o que dificultou ainda mais suas idas e vindas à universidade. Segundo essa professora, a gestão municipal da época também dificultava o acesso das docentes, visto que por serem apenas cinco professoras oriundas do município pesquisado, o acesso ao transporte público foi negado, assim, dependiam de carona. Vale ressaltar aqui que tanto Esmeralda quanto Jade ingressaram juntas no Parfor. A professora Ágata fez parte de outra turma do Parfor.

As três docentes, no momento de realização do curso, estavam em diferentes momentos do ciclo de vida profissional: tanto Esmeralda quanto Jade já haviam iniciado uma trajetória profissional na educação após o término do curso de magistério. Ambas as docentes evidenciam indícios de melhoria de sua prática pedagógica. Já Ágata estava iniciando a carreira profissional e viu no curso de Pedagogia a possibilidade de realização do seu sonho de ser professora.

Assim, podemos concluir, com base nos estudos de Imbernón (2010, p.80) que “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da sua identidade”.

### **3.2 Contribuições do curso de Pedagogia**

As docentes também sinalizaram a contribuição do curso para a construção de sua profissionalização docente. Considerando que os saberes profissionais dos docentes são situados, construídos em função de uma situação de trabalho particular, as docentes percebem mudanças em sua prática pedagógica no decorrer do tempo de realização do curso de Pedagogia.

Das contribuições do curso, a disciplina Estágio e Pesquisa nos ensinou e nos orientou na prática de sala de aula, com formas e métodos de como trabalhar com os alunos. Então, através do curso da Parfor, me despertou mais o desejo de aprofundar mais, de procurar método, recurso para que meus alunos viessem a ter um aprendizado (Esmeralda).

Outro ponto sinalizado por Esmeralda é que com a conclusão do curso houve impacto direto na carreira:

Então além de ajudar nossa prática passamos a ganhar um pouco mais, melhorando a qualidade de vida, pena que eu não sei o programa parou por aí, mas é um programa que não deveria parar porque é uma oportunidade para os professores que tem suas famílias e não podem sair para longe. (Esmeralda)

Identificamos também um discurso muito presente sobre a prática. Muitas vezes esse discurso da prática beira a um *praticismo*, o que segundo Veiga (1997) pode levar o docente a cair na posição idealista.

Então eu vejo assim, que esse foi bom por isso que você pode estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, esse curso foi importante porque melhoramos nossa prática, pois na maioria das vezes detectamos as dificuldades dos alunos para ajudá-los. Por isso esse curso é para professores que já estavam em sala de aula, para que eles pudessem mudar a prática (Esmeralda).

Importante pontuar que a articulação teoria e prática também esteve presente no discurso docente. Segundo a professora Jade:

O curso de Pedagogia foi excelente, me possibilitou uma gama de conhecimento sem explicação. Tive a oportunidade de ter uma professora não só uma mas várias, mas essa ela ficou como base no curso de pedagogia, o processo da pesquisa-ação né, conosco no estágio de pesquisa. Então, ela realmente nos capacitou, nos orientou, nos formou e, nos instruiu de maneira tão prática, teórica e metodológica que hoje, eu não vejo, não sinto nenhuma dificuldade em relação à produção, construção de um planejamento praticamente teórico, metodológico, e principalmente em relação à prática, ação e a reflexão (Jade).

A análise das entrevistas nos permite inferir que as professoras interessam-se principalmente pelas disciplinas que têm mais afinidade ou necessidade para resolver um dilema do cotidiano. Ao citarem a importância da disciplina Estágio e Pesquisa, cuja proposta era discutir os dilemas e questões presentes no cotidiano da sala de aula, as professoras evidenciam que buscam no currículo soluções para problemas imediatos.

### 3.3 O desenvolvimento profissional docente

A docência é uma atividade complexa e exige do professor a mobilização de um conjunto de conhecimentos, a mediação do processo de ensino e aprendizagem e o repensar constante sobre a sua ação. Segundo Santos, Spagnolo e Stobaus (2018, p. 76): “O papel do

professor não se restringe unicamente a ensinar, mas ele precisa ter bem presente que deve constantemente oportunizar elementos que levem seus alunos a melhores aprendizagens”. O desenvolvimento profissional inclui também a aprendizagem por meio da experiência. Esse termo envolve uma abordagem formativa que considera os aprendizados do professor no decorrer do tempo. Barolli *et al.* (2019) apontam que o desenvolvimento profissional envolve três interlocutores: a academia, a escola e a sociedade. Para esses autores, o diálogo com a academia propicia ao professor o aprofundamento dos saberes científicos e pedagógicos. A professora Esmeralda resume bem esse ponto. Em suas palavras:

Através da faculdade, não só da faculdade, mas das leituras, de tantas outras coisas, e também do seu tempo de trabalho você começa ter esse olhar diferenciado, ver as dificuldades o que precisa fazer para tentar solucionar aquela dificuldade daquele aluno. E esse tempo que a gente estudou é que, assim que eu terminei a Parfor eu já fiz o curso de letramento, foi a pós-graduação. Então, me especializei em alfabetização e letramento. (Esmeralda).

O curso de Pedagogia do Parfor também contribuiu para que as docentes tivessem outra compreensão da prática pedagógica.

Antes não que a gente não tinha aquele olhar diferenciado, porque todo professor tem que ter um olhar diferenciado para o aluno, porque às vezes você tá numa sala de vinte alunos, mas cada um tem uma necessidade diferente. Então, se você não analisar, perceber a necessidade daquele aluno, então de que forma você vai ajudar aquele aluno. Eu vejo que na prática, deve haver o cuidar, a forma de você falar, a forma de você transmitir algo para o seu aluno, pois o aluno vem de casa com tantos problemas, com tantas dificuldades porque a gente sabe o seguinte que, às vezes são famílias que os pais não são alfabetizados, muitos trabalham não tem tempo para estar ao lado do seu filho. Eu vejo como essencial, a leitura e a escrita na prática de sala de aula, e que foi algo que nós focamos muito, muito no estágio pesquisa, a leitura e escrita do aluno. Porque eu vejo assim, quando o aluno aprende a ler, ele aprende a interpretar, e escrever, ele vai aprender os outros conteúdos. Pois o essencial para mim, eu como professora, é a leitura, a escrita e a interpretação, os conteúdos aos poucos eles vão adquirindo os conhecimentos (Esmeralda).

Neste artigo a prática pedagógica é pensada em variadas dimensões, conforme pontuou Souza (2016), a saber: a) envolve a dimensão educativa, mas não apenas na esfera escolar; b) expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no ambiente escolar. Também Veiga (1997. p.16) afirmou que a prática pedagógica é "uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social". A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Assim sendo, verificamos que as docentes sinalizam as contribuições do curso para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

A entrevista com a professora Jade evidencia a mobilização de saberes para o repensar da docência em sala de aula. É perceptível que após o curso sua ação docente é modificada.

Tinha uma prática que ela era muito mecânica na questão de o aluno somente ficar fragmentado em um aprendizado. Após a minha formação, revi várias questões em relação à prática, ou seja, hoje eu realizo uma prática voltada principalmente a uma temática e baseado naquela temática, você vai desenvolver as questões da habilidade, ou seja, momento da leitura, o momento da produção, do entendimento, da compreensão que essa criança tem em relação à temática abordada, até mesmo o conteúdo em si, e a partir desse momento, que a gente realiza esse movimento do ensino-aprendizado. A partir do momento que o aluno apresenta suas dificuldades e você começa a fazer intervenção baseado nas dificuldades, você consegue identificar o início, o meio e o fim do desenvolvimento dessa criança (Jade).

Já a professora Ágata aponta que o curso de Pedagogia trouxe segurança para o exercício da docência em sala de aula: “É, antes eu sentia assim insegura em ir pra sala de aula, tinha medo. Hoje não é igual a antigamente, antes do curso na Parfor. Hoje eu me sinto mais segura, vou pra sala de aula sem medo” (Ágata).

A prática pedagógica envolve elementos articuladores, a exemplo de currículo, ensino e aprendizagem, relação professor-aluno, docência e cultura escolar. Para que a prática social seja pedagógica ela precisa ser intencional. Dessa forma, perguntamos às professoras quais as fontes do seu planejamento e do currículo praticado em sala de aula. De maneira geral, as professoras valem-se dos documentos curriculares já prescritos para os anos iniciais do ensino fundamental, a exemplo dos referenciais curriculares municipais e da BNCC.

Em 2020 os municípios baianos tiveram que elaborar seus referenciais curriculares como parte do Programa (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Esse movimento pode ser compreendido como mecanismo de implementação da BNCC e do Currículo Bahia. Todo o processo foi coordenado pela UNDIME- Bahia e teve como parceiros a União dos Conselhos Municipais de Educação, a Universidade Federal da Bahia por meio do Grupo de Pesquisa FORMACCE e a Fundação Itaú Cultural, principal financiador desse processo.

De acordo com informações disponibilizadas no site da UNDIME, dos 417 municípios baianos, 402 aderiram ao Programa (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Foi criada uma estrutura que envolveu os Grupos de Estudos e Aprendizagem (GEA) a fim de estudar a BNCC, o Currículo Bahia e discutir as necessidades e especificidades locais. Segundo Santos (2021, p.14):

Tendo como referência o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)/Currículo Bahia, o qual está alinhado à proposta normativa da BNCC, o Programa está sendo usado como mecanismo de implementação da Base Nacional Comum Curricular. (SANTOS, 2021, p.14)

Como nos informou a professora Esmeralda:

Meu planejamento é baseado no referencial curricular municipal. Primeiro, eu vejo a necessidade dos meus alunos, porque não adianta trazer um planejamento já pronto porque você não vai conseguir aplicar aquele planejamento se sua é mista. Primeiro você tem que analisar, ver quais tipos de níveis de aprendizagem tem a sua turma, a partir daí você vai procurar método pra você planejar, fazer com seu aluno não saia daqui frustrado, porque muitos alunos acabam saindo desmotivados, por você trazer um plano que não tem nada a ver com a realidade dele. Então, você precisa primeiro conhecer a realidade dos seus alunos para a partir daí planejar as ações para que contemplem toda a turma, pois você não pode esquecer um aluno (Esmeralda).

De fato, o DCRB, em âmbito municipal, vem se constituindo como o principal definidor do currículo praticado na sala de aula, conforme apontado pela professora Jade:

Baseio meu planejamento completamente no currículo municipal o qual foi elaborado a um ano atrás. Consigo dentro deste planejamento, mesmo na educação infantil, identificar os conteúdos, a metodologia em que estarei abordando diariamente como também, as competências e habilidades baseada nesse conteúdo. Eu acho um ponto fundamental em todas as séries desde a educação infantil, e acredito eu que do ensino fundamental, até o médio, é o desenvolvimento da leitura (Jade).

A professora Ágata apontou como fonte do seu planejamento a BNCC:

Minhas aulas eu planejo de acordo com a BNCC e às vezes, quando eu tenho dúvida de um conteúdo, eu vou lá na internet pesquiso, leio algum livro. A parte que eu acho importante trabalhar com o aluno é a oralidade, e a questão de alfabetizar(Ágata).

As entrevistas com as professoras egressas do Parfor também permitem afirmar que seu desenvolvimento profissional está diretamente ligado à tradução da política educacional no espaço cotidiano da escola, fato evidenciado, por exemplo, quando situam a BNCC como fonte de seu planejamento curricular.

### **Considerações finais**

A leitura e problematização dos dados empíricos permite afirmar que o curso de Pedagogia possibilitou a ampliação da base de conhecimentos das egressas, assim como seus processos de aprendizagem da docência. Isso ficou evidente em suas falas quando discutem a relevância do Parfor para sua prática pedagógica, pois o que aprendiam no curso era então



aplicado no contexto da sala de sala, o que contribuiu para o processo de ensino aprendizagem dos educandos.

O acesso aos saberes científicos e pedagógicos, nos permitiu compreender que essas professoras tivessem consciência do próprio aprendizado na medida em que construía conhecimentos para melhor cumprir suas atividades curriculares, o que impactou diretamente em sua carreira profissional após a conclusão do curso. Diante do exposto, ficou nítido o quanto foi relevante essa política pública para a formação e o desenvolvimento profissional dessas professoras.

Em que pesem os achados desta pesquisa, evidenciamos limitações do estudo e que precisam ser aprimorados em investigações futuras: a) o reduzido número de participantes, o que não permite generalização dos dados; b) necessidade de novos estudos que acompanhem as professoras egressas em seu fazer cotidiano na sala de aula a fim de identificar como os saberes e conhecimentos aprendidos no curso são mobilizados em situações reais de ensino.

Para que possamos continuar mostrando a grande relevância dessa política pública para os profissionais da educação, por fim, apontamos para a necessidade de outras investigações sobre o desenvolvimento profissional de egressos do Parfor, com um número maior de docentes e o acompanhamento do trabalho docente em sala de aula.

## Referências

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BRASIL, Portaria normativa nº 09 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em 10 nov. 2021.

GATTI, B. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar -se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L.F.; SOUZA, B.S.; LUCE, M.B. A abordagem do ciclo de políticas nos programas de pós-graduação: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Metodológicos en Política Educativa**, vol. 3, p.1-29, 2018.

MIZUKAMI, M.G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições teóricas de Lee Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 33- 49, Santa Maria, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em:07 out.2022.

MIZUKAMI, M. G. N et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de formação e investigação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e as histórias da sua vida**. In: *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, B.T.; SPAGNOLO, C.; STOBAUS, C.D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, vol.41, n.1, p. 74-82, 2018.

SANTOS, J.P.L. O movimento de (re)elaboração dos referenciais curriculares baianos na era da governamentalidade: articulações políticas, disputas e interesses. **Anais VIII Seminário Nacional e IV Seminário Internacional GEPRAXIS**, Vitória da Conquista, 2021.

SOUZA, M.A. Sobre o conceito de prática. In: SILVA, M.C.B. (ORG.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2016.

VEIGA, I. P. C. **A prática pedagógica do professor de Didática**. São Paulo: Papyrus, 1997.

## CONCLUSÃO DA PESQUISA

Este trabalho teve como objeto o desenvolvimento profissional docente de três egressas do curso de Pedagogia do Parfor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e que se encontram em sala de aula. Para a obtenção dos dados realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Qual a contribuição do curso de Pedagogia do Parfor/UESB para a formação profissional de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Maetinga? Foi essa a questão que orientou a realização da pesquisa. Para respondê-la, utilizamos do método do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores e os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente. Os resultados estão organizados em dois manuscritos. O primeiro já foi aceito para ser publicado como capítulo de livro organizado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP)

O método do ciclo de políticas nos permitiu compreender a produção do texto sobre o Parfor Pedagogia nos programas de pós-graduação da UESB. O estado do conhecimento mapeou as pesquisas realizadas em três programas: Educação, Educação Científica e Formação de Professores e Ensino e demonstra que outras pesquisas são fundamentais para corroborar com as investigações já realizadas, além de fornecer novas compreensões de como se efetiva a mobilização de saberes para o trabalho pedagógico no interior da sala de aula e a articulação com o conhecimento apreendido no curso.

Conforme sinalizamos no decorrer do trabalho, mesmo com a quantidade expressiva de pesquisas sobre o Parfor como política de formação docente, ainda há muitas questões que demandam pesquisas sobre o Programa Nacional de Formação de Professores, a exemplo do currículo, do papel do estágio supervisionado, da tradução da formação nas práticas pedagógicas no interior da sala de aula, dentre outras.

No segundo artigo trabalhamos especificamente com os dados das entrevistas a fim de evidenciar o processo de construção do desenvolvimento profissional das egressas entrevistadas. As entrevistas sinalizam para a grande contribuição do curso de formação no processo de mobilização de saberes, do desenvolvimento profissional e do repensar da prática pedagógica. Também apontam para a necessidade de repensar o próprio currículo do curso a fim de atender as necessidades formativas das professoras. Todas as entrevistadas narraram acerca de suas dificuldades com o domínio dos textos ao longo da formação e esse é um elemento fundamental para o repensar do curso. A articulação dialética teoria e prática constitui-se como imprescindível em programas como o Parfor, uma vez que a formação e o

exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental envolvem um conjunto de saberes referentes às ciências da educação e aos conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula.

Outras pesquisas que articulem os saberes docentes e o desenvolvimento profissional de cursistas do Parfor em efetivo exercício da docência no cotidiano da escola podem nos oferecer importantes pistas sobre a recontextualização da formação na sala de aula, os saberes mobilizados, o trato com o conhecimento pedagógico no currículo dos anos iniciais. Também é necessário o emprego de outras estratégias metodológicas nas pesquisas. Cremos que os casos de ensino, tal como proposto por Mizukami (2004), os programas de mentoria com docentes em diferentes etapas do desenvolvimento da carreira, tal como os já em curso na UFSCAR, podem trazer relevantes contribuições para as pesquisas sobre a formação continuada dos docentes dos anos iniciais.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andréa Alcântara Lima. **A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial**. 2020. 143 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- ALMEIDA, Paula Cristina Soares de. **Condições do Trabalho Docente: Políticas e Processos de Desenvolvimento Profissional**. 2020. 167 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- ALVES, Regina Menezes. **O Curso de Pedagogia pelo Parfor no contexto da Política Nacional de Formação de Professores**. 2019. 129f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.
- ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente**. 2018. 120 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- ANDRÉ, M. E. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação. Documento final. **Encontro Nacional**, 6, 1992, Belo Horizonte. ANFOPE, 1992.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 1999, p. 43- 51.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010a.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e debates**. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011.
- BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: Beatriz Silva D'Ambrósio; Celi Espasandin Lopes. (Org.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. E.; MAIA, J. O.; VILLANI, A. Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 01, p. 173-197, 2019. Disponível em: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen18/REEC\\_18\\_1\\_9\\_ex1369.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen18/REEC_18_1_9_ex1369.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. (\*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL, **Portaria normativa nº 09 de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em 10 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Final**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 20 nov. 2021.

BRASIL. **Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação**. Disponível em: [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br). Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 04 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto de nº 3.276/99**. Que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm). Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.htmls>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art). Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional de nº 95/2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, D, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 28 maio. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jun. 2007.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 24 maio. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer Homologado (\*)** (\*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 6/3/2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pces13301.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces13301.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 maio. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/sistema-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em 08 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto no 3.550, de 27 de Julho de 2000**: Dá nova redação a dispositivos do Decreto no 98.816, de 11 de janeiro de 1990, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jul. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3550.htm#:~:text=Os%20usu%C3%A1rios%20de%20agrot%C3%B3xicos%20e,da%20data%20de%20sua%20compra](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3550.htm#:~:text=Os%20usu%C3%A1rios%20de%20agrot%C3%B3xicos%20e,da%20data%20de%20sua%20compra). Acesso em: 03 mar. 2021.



CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. **Os impactos do Parfor na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA.** 2018. 227 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

CARVALHO, Margareth Pinheiro. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal.** 2017. 121f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CASTRO, M. H. G. **Política Nacional de Formação de Professores.** Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade.** 21.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Educação e Sociedade**, v.01, n.01, p. 34-42, jan/jun.2014.

ERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias.** Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREITAS, H. C. L. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. "Plano decenal de educação: Consenso e cooptação". **Revista do Sinpeem** nº 2. Sindicato dos Profissionais da Educação no Ensino Municipal de São Paulo, fev.1995.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre projetos de Formação.** **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 abr. 2021.

FREITAS, L.C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** (Tradução de Isabel Narciso). Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 mai. 2021.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas.** Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

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

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GRILO, Marlene; MATTEI, Patrícia. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: vivências de futuro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar -se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Uma nova formação docente.** Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, n.40, p. 13-15, nov./jan. 2006/2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, L.F.; SOUZA, B.S.; LUCE, M.B. A abordagem do ciclo de políticas nos programas de pós-graduação: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Metodológicos en Política Educativa**, vol. 3, p.1-29, 2018.

LINS, Maria Geísa Morais. **O discurso na relação entre teoria e prática: uma hibridização possível no currículo do Curso de Pedagogia – PARFOR – UESB**. 2016. 140f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educ. Soc.**, campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.Revista2.upg.br/index.pnh/retep>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, J; GANDIN, A. L. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: Usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C. ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da política educacional**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-metodológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p.1-25, 2017.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas Educacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008- 2018)**. 2020. 147 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação**: 2010. Brasília, DF, 2010b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. 26. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de formação e investigação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M.G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições teóricas de Lee Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 33- 49, Santa Maria, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em:07 out.2022.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. Estado do conhecimento: conceitos finalidades e interlocuções. **Revista Educação por Escrito**, v. 5, n.2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em 28 nov.2021.

MOTA, Gení Oliveira. **O impacto do programa de formação de professores da educação básica - PARFOR na formação das monitoras das creches públicas de Vitória da Conquista – Bahia**. 2017. 111 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

NERY, Sibebe Shirley da Silva Moura. **A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos**. 2020. 122f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação e Realidade**, vol. 44, n.3, p.1-15, 2019.

NÓVOA, António (Org.) **A formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote Editora, 2007, p. 51-76.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e as histórias da sua vida**. In: Vidas de professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. São Paulo: Edições UNIFESP, 1996.

SANTOS, B.T.; SPAGNOLO, C.; STOBAUS, C.D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, vol.41, n.1, p. 74-82, 2018.

SANTOS, J.P.L. O movimento de (re)elaboração dos referenciais curriculares baianos na era da governamentalidade: articulações políticas, disputas e interesses. **Anais VIII Seminário Nacional e IV Seminário Internacional GEPRACTIS**, Vitória da Conquista, 2021.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Disponível em: <https://> Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009a.

SCHEIBE, L. **Relatório final de pesquisa do projeto "Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras**: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia". Florianópolis: CNE/UNESCO, 2008.

SCHEIBE, LEDA; AGUIAR, MÁRCIA ANGELA. Formação de profissionais da educação Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SENA, Carina de Sousa Gomes. **Saberes docentes**: a representação de professores de matemática em formação do PARFOR. 2017. 183f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). **Anais 28º Reunião Anual ANPED**, Caxambu 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Patrícia. **O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR**. 2014. 120 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2020.

SILVA, Renê. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no estado da Bahia**. 2015. 125 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOARES, Lianne Macedo. **Discursos sobre qualidade da educação em documentos normativos do programa nacional de formação de professores da educação básica (Parfor)**. 2019. 121 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SOUZA, M.A. Sobre o conceito de prática. In: SILVA, M.C.B. (ORG.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia e posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jun. 2012.

TRINDADE, Gésus de Almeida. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do Parfor**: um olhar sobre o processo formativo dos professores de Matemática. 2019. 124f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. C. **A prática pedagógica do professor de Didática**. São Paulo: Papirus, 1997.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para a formação docente**: uma análise do Plano Nacional de formação de professores – Parfor. 2017. 87f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.