



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELINETE GONÇALVES PEREIRA

**O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - PLANO NACIONAL DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: implicações na prática
pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA**

São Luís
2016

MARIA ELINETE GONÇALVES PEREIRA

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Alice Melo

São Luís
2016

Ficha Catalográfica

Gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Maria Elinete Gonçalves.

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz MA / Maria Elinete Gonçalves Pereira. - 2016.

127 f.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís MA, 2016.

1. Formação de professores. 2. Licenciatura em Pedagogia. 3. PARFOR. 4. Prática Pedagógica. I. Melo, Maria Alice. II. Título.

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profª Dra. Maria Alice Melo

APROVADA EM / /

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª Solange Helena Ximenes Rocha
Doutora em Educação
Universidade Federal do Oeste do Pará

Ao Deurivan Maciel Duarte, meu esposo, que me acompanha e incentiva a cada dia meus passos, principalmente, na valorização de minha profissão.

Aos alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR – sujeitos desta pesquisa – que, mesmo diante das adversidades durante a formação, seguiram em frente, em busca de uma melhor qualificação e, conseqüentemente, de desenvolver uma prática pedagógica voltada para o ensino e aprendizagem de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua presença em todas as conquistas de minha vida e, em especial, no desenvolvimento deste trabalho;

Aos meus pais, que, na simplicidade de seus conhecimentos, me ensinaram valores fundamentais para a vida;

Ao meu esposo, pelo amor, apreço e atenção que tem me dedicado ao longo de nossa vida juntos. E também pela imensa contribuição para mais essa conquista;

Aos meus filhos, Gabriel Gonçalves Duarte e Maria Clara Gonçalves Duarte, pelo carinho e compreensão que tiveram ao longo desse percurso;

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas pelo apoio nos momentos de necessidades durante o período de formação;

Ao meu irmão José Wellington (em memória), que continua vivo em nossos corações;

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Maria Alice Melo, pela paciência e compreensão no acompanhamento desse trabalho, sendo fundamental na construção do meu ser como pesquisadora;

Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições valiosas na qualificação;

Aos amigos (a) e colegas, pelo incentivo, referências indicadas e empréstimos de livros, e em especial: Ilma Maria de Oliveira Silva, Antônia Marcia Mereles Ramos e Eloiza Marinho dos Santos.

Aos colegas do mestrado, com quem estabelecemos um forte vínculo pela busca da formação, acreditando na transformação da educação em nosso país;

Aos professore(a)s do mestrado, e, em especial, à professora Dr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes, pelas orientações recebidas;

Ao grupo de pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, pela valiosa contribuição nos momentos de estudos;

Ao professor Dr. Marcos Fabio Belo Matos, pela revisão desta dissertação.

E a todo(a)s que, de alguma forma, contribuíram para esse crescimento pessoal e profissional em minha vida.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: Implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz - MA*, teve como objetivo central analisar as implicações do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na prática pedagógica dos alunos-professores, focalizando a percepção que estes têm sobre a formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente. Como base de sustentação da investigação, utilizamos a Pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013), por compreender que a escola, por meio dos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, pode e deve desenvolver uma prática pedagógica crítica e transformadora da sociedade. O referencial teórico se desenvolveu a partir de dois eixos: 1 - *a formação de professores a partir da década de 1990*, abrangendo as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, as diretrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia, as contribuições teóricas sobre formação inicial e o currículo e a formação de professores; 2 - *a prática pedagógica dos professores*, focalizando o conceito de prática pedagógica e a relação teoria e prática, a Pedagogia histórico-crítica: uma alternativa para a construção de uma prática pedagógica transformadora, a didática e a pedagogia histórico-crítica: uma realidade possível. Recorremos às contribuições de Pimenta (1997), Brzezinski (2002), Gatti (2010; 2011), Barreto (2010), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004) Bissolli da Silva (1999), Frigotto (2000), Silva (2007), Pacheco (2005), Arroyo (2013), Kosik (1976), Freire (2014), Vázquez (2007), Saviani (2009; 2011; 2012; 2013), Veiga (2013), Libâneo (1985; 1990; 2003), Caldeira (2010), Gasparin (2012), Bourdieu (2008), Gauthier (2013), Gadotti (1999), dentre outros. A investigação adotou uma perspectiva qualitativa, com o propósito de explorar as relações escolares envolvendo concepções, valores, entendimentos, significados, interpretações e atitudes dos professores, situando-os em um processo histórico e social, possível de transformações diante da realidade. Para a coleta de dados, utilizamos como procedimentos um questionário de perfil identitário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os dados foram analisados e organizados a partir da técnica de análises de conteúdo, com base em Bardin (2011) e Franco Barbosa (2003). Os sujeitos da pesquisa foram os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR do polo de Imperatriz-MA. A pesquisa constatou que o passo a passo da prática pedagógica exercida pelos alunos-professores segue uma rotina como na maioria das escolas: as exigências ao atendimento do currículo oficial, o planejamento de ensino e de aulas, os horários, as reuniões pedagógicas, etc. Contudo, frisamos que essas relações escolares são concebidas com mais compreensão, respeito às dificuldades dos alunos, valorização da prática social, ainda que o contexto não esteja totalmente aberto a uma proposta crítica para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chaves: Formação de professores. Licenciatura em Pedagogia. PARFOR. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The research entitled “License in Pedagogy Course/ PARFOR – National Plan for Elementary Teacher Education: implications in the practice of student-teachers in Imperatriz – MA”, aimed primarily at analyzing the implications of the License in Pedagogy / PARFOR in the teaching practices of student-teachers. It focuses on the perception that they have about their education and if it led them to different teaching practices. As basis for this investigation, we used Saviani’s book (2013), “Pedagogia histórico-crítica”, understanding that the school, through mediators of the teaching and learning process, can and should develop a critical and pedagogical practice that will be able to transform society. The theoretical reference developed from two axes: 1 – teacher education from the 90s, embracing the curricular guidelines for the elementary teacher trainings, the curricular guidelines of the License in Pedagogy courses, the theoretical contributions about initial training, curriculum and teaching education; 2 – pedagogy practice among teachers, focusing on the concept of teaching practices and the relation between theory and practice, critical and historical pedagogy: an alternative to the construction of a transforming pedagogical practice, didactics and critical and historical pedagogy: a possible reality. We used the contributions of Pimenta (1997), Brzezinski (2002), Gatti (2010; 2011), Barreto (2010), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004) Bissolli da Silva (1999), Frigotto (2000), Silva (2007), Pacheco (2005), Arroyo (2013), Kosik (1976), Freire (2014), Vázquez (2007), Saviani (2009; 2011; 2012; 2013), Veiga (2013), Libâneo (1985; 1990; 2003), Caldeira (2010), Gasparin (2012), Bourdieu (2008), Gauthier (2013), Gadotti (1999), among others. The investigation adopted a qualitative perspective related to teaching conceptions, values, understandings, meanings, interpretations and attitudes, situated in the historical and social process, to bring possible transformations to reality. To collect data, we developed procedures as an identity profile questionnaire, semi-structured interviews and document inquiry. The data were analyzed and organized by using content analysis techniques, from Bardin (2011) and Franco Barbosa (2003). The research population was the Pedagogy/PARFOR student-teachers from the area of Imperatriz – MA. The research noticed that the step-by-step routine of these student-teachers was inherited from the traditional school: responding to official curriculum demands; teaching and class planning; schedule; pedagogical meetings; etc. However, we highlight that these relations are better perceived when observing students difficulties, social practice appreciation, even if the context is totally open to a critical proposition for the teaching and learning process.

Key-words: Teaching Formation. License in Pedagogy. PARFOR. Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1	Alunos-professores formados no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR de 2009 a 2015	74
QUADRO 2	Turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR em andamento na UFMA até abril de 2016.....	75
QUADRO 3	Turmas dos cursos contemplados pelo PARFOR concluídas nos anos de 2014 e 2015 – IFMA	76
QUADRO 4	Cursos contemplados pelo PARFOR em andamento no IFMA – ano 2016	77
QUADRO 5	Turmas dos cursos contempladas pelo PARFOR concluídas até o ano de 2014 – UEMA	79
QUADRO 6	Identificação dos alunos-professores, sujeitos da pesquisa.....	88
QUADRO 7	Identificação dos professores do ensino fundamental de 6º ao 9º ano da E2 - ano 2016	92
QUADRO 8	Identificação dos professores do ensino fundamental de 6º ao 9º ano da E3 - ano 2016	93
TABELA 1	Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo e o quantitativo de suas respectivas unidades temáticas	95
TABELA 2	Subcategorias e unidades temáticas do currículo como elemento central na formação	96
TABELA 3	Subcategorias e unidades temáticas da formação: aspectos positivos e negativos no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR	98
TABELA 4	Subcategorias e unidades temáticas da prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IFMA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
IES	Instituições de Ensino Superior
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEBPAR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas
PPP	Projeto Político Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL, NA DÉCADA DE 1990	27
1.1 As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica: reflexões sobre as novas orientações conceituais, políticas e pedagógica	28
1.2 As diretrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia: trajetória histórica, impasses e perspectivas	32
1.3 Contribuições teóricas sobre a formação inicial de professores	36
1.4 Currículo e formação de professores: concepção e mudanças necessárias apontadas pelos pesquisadores	40
2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	48
2.1 Teorias de orientação da prática pedagógica	49
2.2 Concepção de prática pedagógica e a relação teoria e prática	57
2.3 A Pedagogia histórico-crítica: pressupostos teóricos para a construção de uma prática pedagógica transformadora	58
2.3.1 Algumas dicotomias em relação à Pedagogia histórico-crítica.....	61
2.3.2 A Pedagogia histórico-crítica: uma prática pedagógica possível.....	63
3 PARFOR: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	68
3.1 O PARFOR no Maranhão	72
3.1.1 Universidade Federal do Maranhão – UFMA	73
3.1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA	76
3.1.3 Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.....	78
3.2 O PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na Universidade Federal do Maranhão	82
4 A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS-PROFESSORES	88
4.1 O currículo como elemento central na formação	95
4.2 A formação: aspectos positivos e negativos	97

4.3	A prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: Implicações na prática pedagógica dos alunos-professores¹, do polo de Imperatriz - MA, surgiu a partir do ano de 2013, ao ser aprovada no seletivo do referido Programa para atuar como professora do curso.

Mas a escolha do tema ‘formação de professores’ como objeto de estudo é um desdobramento de uma longa trajetória, que teve início desde ano de 1993, quando ingressamos na Universidade Federal do Maranhão, no curso de Pedagogia. Essa formação veio reafirmar uma escolha anterior: o ensino normal, de nível médio, pois os fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos apreendidos no ensino superior nos possibilitaram uma prática pedagógica mais reflexiva e consciente, como professora das séries iniciais do ensino fundamental, que já exercia nesse período.

Concluimos o curso em 1999, devido a algumas dificuldades da própria universidade, entre elas, a falta de professores para ministrar as disciplinas. Nesse período, o tema abordado na monografia já refletia nossas inquietações relacionadas à formação de professores, pois buscamos traçar um perfil desses profissionais que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal, retratando o nível de formação e a construção da prática pedagógica.

No campo profissional, o exercício da docência, tanto no nível médio como no ensino superior, oportunizou-nos experiências na rede privada e pública de ensino, ministrando aulas em cursos de formação de professores. É oportuno afirmar que esse trabalho teve importância na construção de uma prática pedagógica significativa, mas também fez emergir inquietações em relação à formação desses profissionais, principalmente quanto à qualidade no processo de formação.

Este breve relato demonstra que o interesse pelo o campo de pesquisa, que resultou na investigação sobre “o curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz – MA”, sempre esteve presente na nossa vida acadêmica e profissional.

¹ A utilização do termo *alunos-professores* definiu-se pela seguinte relação: o (a) cursista do respectivo programa é também professor (a) atuante na educação básica, portanto, ao mesmo tempo, caracteriza-se como aluno e professor.

E, na perspectiva de desvelamento da área de interesse apresentada acima, decidimos, neste estudo, realizar uma análise partindo das reformas educacionais na década de 1990, incluindo também as mudanças ocorridas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e a elaboração de novas políticas públicas voltadas para a formação de professores. Dentre essas políticas, o foco desse estudo se centraliza na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, instituída em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União (por intermédio da Capes), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores.

As Instituições de ensino superior podem implantar turmas especiais, no âmbito do Plano, ao realizar adesão e autorizadas pelo Ministério da Educação - MEC, como é o caso do Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas – PROFEBPAR, de responsabilidade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

O objetivo do Plano é formar os profissionais que se encontram nas redes públicas de ensino sem licenciatura ou licenciatura diferente da área em que atuam. Esta necessidade se confirma pela grande demanda de formação de professores, nas diversas áreas do conhecimento. Como afirma o PARECER CNE/CP Nº: 8/2008, de 02 de dezembro de 2008:

A dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi mais uma vez apontada pelos dados do último Censo Escolar, evidenciando que: 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação; 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam.

Este indicador aponta um número significativo de professores, que atuam na educação básica, no Brasil, sem a formação exigida pela a LDB 9394/96. Portanto, a criação do PARFOR como um plano emergencial tem como grande desafio formar esses profissionais e, conseqüentemente, elevar a qualidade da educação básica, por meio de professores bem preparados, garantindo, assim, uma escola onde os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho.

Ao se pensar em uma educação básica de qualidade hoje, no Brasil, faz-se necessário repensar a formação de professores destinada a esse nível de ensino. Pois, historicamente, a desvalorização desses profissionais (mal remunerados, com falta de qualidade na formação, necessidade de identidade profissional, etc.) tem implicado a melhoria do ensino. O professor não é o único responsável pelo fracasso escolar, mas um profissional bem preparado tem

maiores possibilidades de pensar e agir para transformar a realidade escolar. Ao referir-se à educação básica, Saviani (2009, p.153) aponta como prioridade:

Eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta.

E a contramão dessa proposta, pode-se dizer, está nas próprias políticas de formação de professores, que, normalmente, estão voltadas para atender ao capital, seguindo o receituário do neoliberalismo. Como afirma Frigotto (2000, p. 64):

Uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é o desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidos no mercado de trabalho, objetivando formar cada indivíduo um banco de reservas de competência e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade.

Concordamos com Frigotto (2000), pois, nas últimas décadas, observa-se uma intensificação no desenvolvimento de ações referentes à política de formação de professor, voltadas para acompanhar o processo de reestruturação produtiva. Essa concepção se encontra claramente retratada no relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (OCDE, 2005, apud LESSARD, 2006, p. 206), propondo que todos os países busquem aperfeiçoar a qualidade de seus estabelecimentos escolares para melhor atender a expectativas sociais e econômicas cada vez mais elevadas. Nesse contexto, o professor está no cerne dos esforços para melhorar o ensino, ou seja, a qualidade do ensino passa, em grande parte, pela capacidade e competência do docente.

O PARFOR, sendo um Plano de formação para alunos-professores, guarda pertinência com a fala de Libâneo (2003, p. 95), que ressalta que a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais:

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria.

Nas palavras do autor, há uma percepção clara de que o caminho da formação de professores carece de um diálogo permanente entre teoria e prática, como determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9.394/96, nos seus artigos 61 e 65, sobre a obrigatoriedade da associação entre teoria e prática na formação de professores:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL. LDB N° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Apesar do respaldo legal, esta situação ainda tem sido um dos problemas enfrentados pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas: a primazia da teoria em relação à prática é uma concepção muito presente no processo de formação. A esse respeito, Pimenta (1997.p. 67) aponta que devem ser considerados como fundamentais nessa relação: “o fazer pedagógico o ‘que ensinar’ e ‘como ensinar’ articulado ao ‘para quem’ e ‘para quê’, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo e apontando para uma práxis criadora do educador”.

Freire (2014. p. 39) também aponta a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência da relação teoria e prática. Nesse sentido, o pensar crítico envolve um movimento dinâmico, dialético entre “o fazer e o pensar sobre o fazer”, que resulta numa práxis educativa. O autor ressalta que essa reflexão crítica não se dá de forma individualizada, pois a prática pedagógica, entendida como prática social envolve múltiplos aspectos, lugares/espços e sujeitos.

A prática pedagógica é uma prática social que se desenvolve a partir de uma finalidade orientada pelos determinantes históricos de cada sociedade. Partindo dessa concepção, nossa intenção, ao trabalhar essa categoria, é fazer um recorte das principais teorias do pensamento pedagógico que trouxeram grandes influências na construção da prática pedagógica dos professores, em nosso país. Portanto, baseada na classificação adotada por Saviani (2012), ressaltamos a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista, o pensamento crítico sobre a educação – denominado de crítico-reprodutivista – e ainda as contribuições de alguns representantes brasileiros nesse campo de conhecimento.

Saviani (2013), ao propor a Pedagogia histórico-crítica, objetiva compreender os limites da educação escolar vigente, propondo uma superação por meio da formulação de princípios, métodos e procedimentos práticos que promovam a democratização do conhecimento e atendam aos interesses populares. Para o autor, é necessário modificar o sistema de ensino para uma nova concepção de educação escolar, o que implicaria na

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as produções de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimentos dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 8)

A intenção do diálogo com as teorias pedagógicas se pautou em aprofundar nosso estudo acerca do tema, verificando a contribuição destas na construção de fundamentos teóricos e metodológicos de sustentação da prática pedagógica dos professores. Na investigação com os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, esses fundamentos nos indicaram o norte para uma análise da prática pedagógica desenvolvida, no sentido de perceber se havia uma orientação consciente e se eles eram capazes de identificar quais fundamentos respaldavam sua prática pedagógica.

Os cursos contemplados pelo PARFOR são direcionados aos profissionais que já exercem a docência, portanto, ao adentrarem a formação, esses profissionais trazem uma gama de experiências adquiridas no exercício da profissão, como concepções e valores, que são construídos individualmente ou no coletivo da instituição e que fazem parte do cotidiano da ação docente.

Diante dessa realidade, a presente investigação tem como propósito analisar de que forma os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR percebem sua formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente. Para tanto, fizeram-se necessárias as seguintes indagações:

- Quais as implicações do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz MA?
- Quais concepções, princípios e fundamentos que norteiam o curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, na Universidade Federal do Maranhão?
- De que forma os alunos-professores do curso de Pedagogia/PARFOR percebem sua formação e sua prática pedagógica, e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente?

A partir destes questionamentos, foram estabelecidos os seguintes objetivos para o desenvolvimento dessa dissertação. O objetivo geral é analisar as implicações do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz MA. E os objetivos específicos são: a) identificar que concepções, princípios e

fundamentos norteiam o Plano; b) analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, para conhecer a organização do curso, concepção de educação, currículo, e o desenvolvimento do processo de ensino, aprendizagem, metodologia e avaliação, no desenvolvimento do curso; c) analisar de que forma os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR percebem sua formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente.

Para atender aos objetivos propostos acima, a investigação tem como sujeitos os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, do polo de Imperatriz - MA. A turma investigada ingressou no curso no ano de 2012, com matrícula inicial de 37 cursistas. Durante o percurso da formação, 16 participantes desistiram e, atualmente, em fase de exame de qualificação de monografia, apenas 21 alunos-professores permanecem no curso. A previsão de formatura para esta turma – de acordo com o cronograma do curso – acontecerá no mês de novembro de 2016. Os municípios integrantes deste polo são: Imperatriz, João Lisboa, Senador La Roque e Cidelândia.

Identificar as mudanças ocorridas na prática pedagógica desses professores, a partir da formação no referido curso contemplado pelo Programa, é uma ação que exige do pesquisador uma visão crítica da realidade investigada, tendo em vista que a formação do professor se dá num contexto histórico, político e socioeconômico. Portanto, a escola se constitui como o lugar da investigação do fenômeno, por ser o local onde o professor exerce sua função docente.

Para alcançar os objetivos traçados mediante a investigação pretendida, fez-se necessária uma análise crítica dessa realidade, no sentido de revelar as contradições existentes e os condicionantes dessa formação. Pois os sujeitos envolvidos vivem em um contexto social e histórico, sofrendo influência na construção de uma concepção de mundo, de sociedade, de educação e de homem, refletida em seu modo de ser, de pensar e agir.

De acordo com Kosik (1976, p. 41), o efetivo conhecimento da realidade é “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”. Visando a essa compreensão, por meio de um olhar crítico acerca dos fenômenos subjacentes à realidade, é que se propôs desenvolver esse projeto de dissertação, pois, é necessário desvelar a essência da realidade, visto que, a sociedade pode ser concebida como um fenômeno material, histórico e contraditório.

Como forma do efetivo conhecimento sobre a temática pesquisada, no sentido de perceber as aproximações e distanciamentos do objeto de estudo, no contexto das políticas

educacionais, a preocupação investigativa inicial deste trabalho se voltou para a historicidade, por meio de uma revisão bibliográfica sobre o contexto da formação de professores, a partir da década de 1990, incluindo também a análise de documentos que legitimam a efetivação das políticas de formação de professores no Brasil.

Para a concretização dessa etapa do trabalho, utilizamos os recursos da pesquisa bibliográfica e documental; a primeira, segundo Severino (2007), tem como fonte primordial os registros impressos decorrentes de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos, dissertações, teses, etc, que contêm textos analiticamente processados pelos seus autores. Essa fonte de pesquisa é amplamente utilizada nos estudos exploratórios devido a sua facilidade para obtenção de informações iniciais sem a necessidade de ir a campo. Tais estudos funcionaram como campo analítico, capaz de articular na crítica as reflexões teóricas e se fez presente durante o processo de construção da pesquisa.

O segundo recurso, a pesquisa documental, focalizou as leis que determinam as diretrizes do sistema educacional e, em especial, os decretos e diretrizes determinadas pelo PARFOR para a implementação dessa política de formação, ampliando também para a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, inserido no Programa. Para Cellard (2010. p. 295), o documento escrito é “uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, entretanto, é importante que o pesquisador conheça a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção desses documentos, pois este conhecimento “possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos, locais, os fatos aos quais se faz alusão”. (CELLARD, 2010. p. 299)

O estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa, pois a mesma tem como propósito explorar as relações escolares, envolvendo concepções, valores, entendimentos, significados, interpretações e atitudes dos professores, situando-os em um processo histórico e social, passível de transformações diante da realidade:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p.21).

Nesta concepção, a investigação privilegia a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos, e a coleta de informações deve realizar-se no ambiente natural, onde se verifica o fenômeno de interesse do investigador. Portanto, ao investigar a

prática pedagógica do professor, a escola se define como o contexto principal desse processo e o professor como o sujeito investigado nessa relação.

Numa investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), é importante atentar-se para cinco características, que nem sempre estão presentes em todos os estudos de natureza qualitativa, mas são consideradas fundamentais para maior proximidade do fenômeno estudado. São elas:

- 1- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2- É descritiva;
- 3- Interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4- Os investigadores analisam os seus dados, de forma indutiva;
- 5- O significado tem importância vital na abordagem qualitativa.

Portanto, o contexto, a descrição, o processo, a análise indutiva e o significado delineiam o percurso da investigação e esta se concretiza, a partir de uma análise minuciosa por parte do investigador, sendo capaz de perceber o modo como os sujeitos interpretam suas experiências no meio social. Desse ponto de vista, não há preocupação com a quantidade de alunos-professores investigados e, sim, com a compreensão e explicação das relações sociais vividas por estes sujeitos.

Para atender este propósito, utilizamos na pesquisa dois tipos de instrumentos para a coleta de dados. O primeiro é um questionário, objetivando traçar o perfil identitário da turma dos alunos-professores pesquisados. Este questionário contemplou questões abertas e fechadas, permitindo ao sujeito registrar suas manifestações, de forma mais subjetiva, dando significado a sua maneira de pensar e agir a respeito da temática estudada. May (2004, p. 125) chama atenção para essa tomada de decisão, em relação ao utilizar perguntas abertas e fechadas em questionários:

As primeiras dão aos respondentes uma liberdade maior para responder porque eles o fazem de uma maneira que é adequada à sua interpretação. Então, o entrevistador registra tanto quanto possível da resposta, o que é analisado depois da entrevista. Embora as perguntas fechadas limitem o número de respostas possíveis a serem dadas, a sua análise é mais rápida e barata.

Nossa decisão pela junção dos dois tipos de questões no questionário objetiva não limitar as respostas dadas, considerando que há um alcance maior de informações fornecidas pelos sujeitos pesquisados, podendo enriquecer o teor da investigação.

O objetivo inicial era aplicar o questionário com todos os alunos-professores da turma, entretanto, alguns empecilhos dificultaram a concretização desta ação, entre eles, o acesso para distribuir o questionário, pelo fato de terem concluído os encontros da formação. Nessas condições, conseguimos enviar o convite a 17 alunos-professores e, destes, apenas um alegou não ter tempo para participar.

Os questionários foram disponibilizados tanto virtualmente como impressos e, dentre os 16 participantes, 50% responderam por meio virtual e os outros 50% por meio impresso – estes últimos apresentaram a falta de acesso à internet como dificuldade para responder aos questionários por meio virtual.

Os dados coletados dizem respeito a vários aspectos, como: faixa etária, sexo, formação, experiência docente, situação funcional, satisfação com a formação no curso, dentre outros.

O segundo instrumento foi a entrevista semiestruturada, justificando-se, no conceito de Poupart (2010, p. 216), por ser “um instrumento que foi e ainda é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”, ou seja, as condutas sociais só podem ser entendidas e explicadas a partir dos atores sociais. Neste caso, partimos de questionamentos básicos, ancorados nas teorias que fundamentam a investigação, tendo como base um roteiro norteado pelos objetivos propostos na pesquisa. Esse ponto inicial nos possibilitou ampliar o campo de interrogativas, transformando as respostas em novos questionamentos, à medida em que o investigado apontava novas lacunas para o aprofundamento do tema em questão.

Nesse contexto, alguns princípios apontados por Poupart (2010, p. 228) foram considerados para o bom andamento da entrevista e para que, de fato, o entrevistado pudesse dar conta de sua visão ou de sua experiência, são eles:

Obter a melhor colaboração do entrevistado; colocá-lo o mais à vontade possível na situação da entrevista; ganhar sua confiança e, enfim, fazer com que ele fale espontaneamente e aceite a se envolver. A aplicação desses princípios, que tentam, ao menos em parte, reproduzir as condições de uma relação de familiaridade e de cumplicidade entre as pessoas, evidentemente só ocorre porque a relação de entrevista põe em contato pessoas que habitualmente não se conhecem e que nem sempre têm muitas coisas em comum.

É importante destacar que foi a partir dos resultados do questionário de perfil dos alunos-professores que realizamos a seleção dos sujeitos para a entrevista semiestruturada, respeitando alguns critérios, como: o nível de ensino, buscando contemplar alunos-professores da educação infantil e ensino fundamental; a representação de municípios diferentes, trazendo a realidade da zona urbana e rural; a relação do tempo de formação com o

exercício no magistério, buscando relacionar o professor com mais tempo de serviço e o professor com menos tempo de experiência; e ainda, no intuito de perceber a concepção sobre a prática pedagógica entre professores de faixas etárias diferentes, considerou-se também a relação idade.

Após análise desses critérios, decidimos entrevistar três alunos-professores, utilizando como critério principal para esta definição os níveis de ensino. Sendo assim, a entrevista foi realizada com um aluno-professor que exerce a docência na educação infantil, e dois no ensino fundamental. Neste último nível de ensino, a decisão por dois alunos-professores se deu em função da divisão em anos iniciais e anos finais.

A entrevista semiestruturada foi agendada antecipadamente, de acordo com a disponibilidade e local determinado pelos entrevistados. O roteiro do assunto a ser abordado na entrevista foi entregue no ato do agendamento, pois percebemos que havia um certo receio por parte dos alunos-professores em aceitar o convite sem o conhecimento prévio das questões que seriam tratadas no momento da entrevista. O fato de terem acesso às questões, de forma antecipada, não interferiu no conteúdo das respostas dadas, pelo contrário, eles se sentiram mais à vontade para discorrer sobre o que foi questionado.

As entrevistas foram gravadas e, após a leitura flutuante, transcritas pela investigadora para, posteriormente, serem analisadas. Houve total fidelidade à linguagem e conceitos postos pelos entrevistados, inclusive, dando atenção às unidades de contexto, como as pausas, a falta de entendimento das questões, risos, medo, os *tic*, a ansiedade, entre outros.

Além dos alunos-professores, decidimos realizar também uma entrevista com os três coordenadores pedagógicos das escolas em que os alunos-professores exercem sua função docente. O critério utilizado para a definição desses sujeitos se baseia na relação alunos-professores e seus respectivos coordenadores (as) pedagógicos (as), pois se entende que, no contexto escolar, a proximidade do (a) coordenador (a) pedagógico (a) com o professor se faz presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico, plano de ensino e planos de aula, incluindo também o acompanhamento cotidiano das ações escolares. Portanto, o (a) coordenador (a) pedagógico (a) é um sujeito que pode contribuir na investigação, apontando aspectos sobre a prática pedagógica do aluno-professor investigado.

Em relação à entrevista com os coordenadores pedagógicos, o convite e agendamento foram realizados nas três escolas que fizeram parte da investigação, porém não se efetivou de acordo com o programado, pois somente dois coordenadores concederam as informações, respondendo por escrito o roteiro da entrevista; o terceiro coordenador, por motivo de doença,

estava afastado de suas atividades. Além desta dificuldade, a coleta de dados na escola, por meio do preenchimento de um formulário destinado ao gestor, exigiu do pesquisador um maior número de visitas previstas à escola com este fim.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Esse recurso auxilia na compreensão dos indicadores dos documentos e na análise das falas dos sujeitos deste estudo. A análise de conteúdo “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37).

Diante das diversas possibilidades oferecidas pela análise de conteúdo, este trabalho se definiu pelo tipo categoria temática. “Esse tipo de análise se propõe a descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação (mensagens escritas ou transcritas) dando ênfase a análise das questões mais recorrentes” (BARDIN, 2011, p. 82), ou seja, a autora acrescenta que, nesta abordagem, detectam-se, descontam-se e depois se classificam os elementos de significação, de acordo com os objetivos propostos.

Nesta perspectiva, realizamos a análise dos dados, iniciando pela leitura flutuante das mensagens, no caso, as respostas dadas à entrevista. Ouvimos várias vezes as entrevistas, com intenção de buscar a sua totalidade. Após este primeiro passo, as mensagens foram registradas considerando a originalidade das falas. Em seguida, partimos para a categorização, uma construção que define inicialmente as unidades temáticas, ou seja, classificamos as mensagens de acordo com o seu conteúdo, atentando para além dos registros, também observando as unidades de contexto – “o pano de fundo que imprime significado às unidades de análise” (FRANCO BARBOSA, 2003, p.40), a partir das unidades temáticas foram formadas as subcategorias, para finalmente classificá-las, de acordo com as categorias, que, neste trabalho, foram definidas a priori, considerando a pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema e os objetivos propostos para a investigação

Após essas etapas, chegamos ao momento de inferências, ou seja, da interpretação das mensagens pelo pesquisador. Para Franco Barbosa (2003, p. 25) produzir inferência é importante porque

É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo de uma mensagem (escrita, falada/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim toda análise de conteúdo implica comparações.

Esse foi o momento em que realizamos a interpretação e relações pertinentes entre bases teóricas de sustentação da pesquisa, conteúdo empírico e o pensamento crítico do pesquisador, para, finalmente, apontar as relações estabelecidas durante esse processo.

Apresentamos este estudo organizado em quatro seções. A primeira, denominada *A formação de professores a partir da reforma na década de 1990*, objetiva situar esta formação no contexto das reformas ocorridas nesse período, ressaltando as discussões que antecederam a aprovação da LDB 9394/96 e as novas posturas conceituais, políticas e pedagógicas, a partir da sua aprovação.

Para este entendimento, partimos de um estudo das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, como também das diretrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia, recorrendo às contribuições de Pimenta (1997), Saviani (2009), Libâneo (2003), Brzezinski (2002), Gatti (2011), Barreto (2010), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), Bissolli da Silva (1999) e Frigotto (2000), as quais destacam os entraves que dificultam uma formação de qualidade, a dicotomia da relação teoria e prática, o processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores, a falta de valorização profissional, a necessidade da competência técnica e política para o exercício da profissão e ainda a falta de importância que as legislações e diretrizes brasileiras têm dado a esse respeito.

Ainda nesta seção, ressaltamos as contribuições teóricas sobre formação inicial com a colaboração de Imbernón (2000), Gatti, Barreto e André (2011), Santos (2004), Kuenzer (2011), Aguiar e Melo (2005), Lessard (2006), Barreto (2008; 2010), dentre outros, que deram suporte para o caminho de descobertas das implicações na prática pedagógica dos alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, onde, à luz de seus conhecimentos, demos prosseguimento à investigação do objeto de estudo.

E finalizamos a primeira seção apresentando uma reflexão sobre o currículo e a formação de professores, apontando, a partir das pesquisas, uma nova concepção na construção de um currículo que contemple as características da profissão. Ramalho, Nunez e Gauthier, (2004, p. 54) defendem uma racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, implicando na obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Para esta reflexão, elegemos: Silva (2007), Pacheco (2005), Arroyo (2013), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), Gatti (2010), Kosik (1976), Delors (2001), Freire (2014), Gama e Junior (2015) e Saviani (2009).

A segunda seção, intitulada *A prática pedagógica dos professores*, tem como objetivo compreender o que é prática pedagógica e as implicações de sua construção no processo de formação e atuação docente. Com esse fim, os estudos se definiram a partir de quatro eixos: as teorias pedagógicas; o conceito de prática pedagógica e a relação teoria e prática; a Pedagogia histórico-crítica: uma alternativa para a construção de uma prática pedagógica transformadora; e, por último, a didática e a pedagogia histórico-crítica: uma realidade possível. Nesta discussão, nossos fundamentos estão apoiados em: Vázquez (2007), Freire (2014), Saviani (2009; 2011; 2012; 2013), Veiga (2013), Libâneo (1985; 1990), Caldeira (2010), Gasparin (2012), Bourdieu (2008), Gauthier (2013), Gadotti (1999), entre outros, que também trazem grandes contribuições neste campo de discussão.

A terceira seção, nomeada de *PARFOR: uma política nacional de formação de professores da educação básica*, destaca três momentos do plano. O primeiro aponta os respaldos legais que o orientam, como os decretos e diretrizes que estipulam as normas de funcionamento, em todo o país. O segundo expõe, de forma breve, como se efetivou a adesão de três instituições de ensino superior do estado do Maranhão ao plano; e o terceiro apresenta um estudo sobre o curso de licenciatura em Pedagogia da UFMA, a partir de uma análise do Projeto Político Pedagógico, destacando também as adaptações realizadas no PPP para atender às necessidades das turmas especiais contempladas pelo PARFOR.

A quarta seção focaliza a *formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR e a prática pedagógica dos alunos-professores*. Partimos do principal objetivo proposto para esta investigação, analisar *de que forma os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR percebem sua formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente*. Nesse direcionamento, apresentamos as categorias: O currículo como elemento central na formação; A formação: aspectos positivos e negativos; A prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores, formuladas a partir da junção do referencial teórico adotado nesta investigação e das unidades temáticas indicadas pelos alunos-professores.

Por fim, tecemos algumas considerações finais acerca das relações estabelecidas entre a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR e as implicações desta na prática pedagógica dos alunos-professores. Com base nos resultados analisados, inferências realizadas e o referencial teórico adotado, apresentamos uma síntese crítica da realidade, apontando as contradições existentes e os condicionantes na construção da prática pedagógica dos alunos-professores investigados.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990

A década de 1980 foi um marco importante de movimentos em favor de uma sociedade democrática, no país. Após um longo período de ditadura militar, a sociedade exigia uma reorganização do Estado, reivindicando instalação de procedimentos mais transparentes e participativos da população na elaboração de políticas públicas, que atendessem às demandas sociais.

É nesse período de luta pela redemocratização do país que foi aprovada a Constituição Federal de 1988, instituindo princípios democráticos, buscando, ainda que de forma ampla, “atender os anseios da sociedade”. Mas é na década de 1990 que o país sofre profundas reformas no campo político, econômico, social e educacional, fundamentadas na ideologia neoliberal.

As políticas propostas pelos governos, a partir do ideário neoliberal, preconizaram mudanças na forma de organização da sociedade, propondo uma gestão fundamentada na gerência como forma moderna de organizar a sociedade:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTO. 2003. p. 97)

E, nesse contexto, a educação toma lugar especial e específico como forma de levar as pessoas a mobilizar-se para garantir escolarização para todos e em todos os níveis e, sendo assim, a formação de professores se fazia necessária para sustentar essa premissa. As políticas de formação de professores, nesta concepção, tinham como objetivo formar um professor com habilidades e competências capazes de implementar as reformas no processo de trabalho, demandadas pelo nível de desenvolvimento do capital na atualidade, de acordo com o receituário neoliberal.

É importante ressaltar que as reformas implantadas na área educacional, nas duas últimas décadas, tiveram como ponto de partida o ano de 1990, com a Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia. As decisões tomadas nesse encontro resultaram em grande repercussão, em vários países. No Brasil, houve a construção do Plano Decenal de Educação para todos, de 1993 a 2003, tendo como objetivo o atendimento ao direito de

educação para todos. A proposta implicou a formação dos docentes para melhorar o desempenho dos estudantes e, com este propósito, o documento ressaltou a necessidade de

Uma reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício, inclusive dos dirigentes escolares, considerados agentes importantes na melhoria da gestão do ensino. (BRASIL, 1994, p. 45)

O Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993 a 2003, marca o início da reforma no campo educacional, na década de 1990; as orientações postas pelo plano e a aprovação da LDB 9394/96 desencadearam várias ações por parte do Estado, objetivando atender às exigências propostas pelos referidos documentos. No que diz respeito à formação de professores, foram elaboradas as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, aprovadas em 2002, como também as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, em 2006.

Considerando esses documentos como determinantes na organização das instituições formadoras de professores, é pertinente que façamos uma análise desse contexto, no sentido de buscarmos uma aproximação do objeto de estudo.

1.1 As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica: reflexões sobre as novas orientações conceituais, políticas e pedagógicas

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, reafirma-se o investimento na formação de professores, no artigo 62, determinando que a formação docente seja feita em nível superior, em cursos de licenciatura, em universidades e institutos superiores de formação. Além de ressaltar, no artigo 87, que, até o final da Década da Educação (ano 2007), todos os professores deverão ser habilitados em nível superior, incluindo-se aí a formação em serviço. Ao ampliar a formação para os institutos superiores de educação, a lei determina também, em seu art. 63, que

Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2010, p. 47)

Em função da exigência da Lei e com oportunidades oferecidas pelos institutos superiores de educação, nesse período houve uma ampliação das vagas no ensino superior, vindo ao encontro do atendimento das políticas educacionais de educação para todos,

financiadas pelo Banco Mundial em acordos com o governo federal e governos estaduais. Mas, segundo Saviani (2009, p. 148), não corresponderam às expectativas em relação à formação de professores, pois a Lei sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Nessas condições, os institutos superiores não avançaram, como supunham os estudiosos.

E, nas universidades, a qualidade dessa oferta foi e continua sendo questionada, devido a um modelo formativo no qual, segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), misturam racionalismo técnico e academicista tradicional, baseado no treinamento de habilidades, em conteúdos descontextualizados da realidade profissional e com uma evidente dicotomia teoria/prática.

Brzezinski (2002) também reafirma essa desvalorização na formação dos profissionais da educação na LDB, quando aponta que a própria lei admite a formação mínima para professores da Educação Infantil e séries iniciais, na modalidade normal.

Diante dos princípios postos pela LDB 9394/96, em relação à formação de professores foram elaborados o parecer CNE/CP 009/2001 e a resolução CNE/CP 1/2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esses documentos desencadearam muitas críticas, tendo em vista o eixo principal, as competências. O parecer justifica a necessidade de reforma, apontando como problema principal o preparo inadequado dos professores, cuja formação se manteve predominantemente no formato tradicional, não atendendo às características da atualidade. Segundo o documento, o docente para esse novo contexto deve ser competente para:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 009/2001)

Brzezinski (2003) ressalta que o despreparo dos profissionais, como apontado pelo documento, não pode ser considerado como a única causa do insucesso dos estudantes da educação básica, os fatores culturais e econômicos da “escola de massa” são fortes determinantes que impedem o ingresso e a permanência bem-sucedida do estudante brasileiro desse nível de ensino.

A resolução CNE/CP 1/2002 traz como princípios norteadores da formação de professores, em seu art. 3º, a competência como concepção nuclear, na orientação do curso de formação e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Portanto, a organização da formação implica: “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadora tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”.

As Diretrizes Curriculares propuseram um modelo de formação, com ênfase na competência. Para Moraes (2014), a formação fundamentada em competências capacita professores a aplicarem técnicas de ensino e utilizarem tecnologia. Desse ponto de vista, é uma tentativa sinuosa de desvalorizar a profissão docente, pois aos técnicos geralmente é ofertada uma formação prática, simplista e descuidada com as questões epistemológicas e humanistas.

Macedo (2007) afirma que as Diretrizes Curriculares parecem basear-se na ideia de que há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação, e um problema organizacional, que se define pela inoperância das atuais instituições formadoras. A autora critica o documento pelo desrespeito às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores, pois, ao invés de dialogar com a história para entender os problemas da educação, centraliza-se em reformas de cunho prescritivo e homogeneizador. Isso não significa desconsiderar esses dois âmbitos, mas, segundo a autora, eles precisam ser entendidos, fundamentalmente, como de natureza política.

Brzezinski (2002) também faz uma crítica às Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial da Educação Básica. Segundo a autora, o documento “desqualifica a formação de professores quando institucionaliza a formação preferencialmente fora da universidade, destinando-se mais para conceder certificados do que conferir uma boa qualificação aos professores”.

A questão da certificação como finalidade na formação de professores é bastante preocupante, com a legitimidade no oferecimento dessa formação fora das universidades, como por exemplo nos institutos superiores de educação, e a falta de acompanhamento dos órgãos responsáveis no desenvolvimento desses cursos; algumas instituições não comprometidas com a qualidade de ensino têm exercido essa prática. Situação desconfortante para esse profissional que, às vezes por falta de uma concepção crítica do processo de ensino e aprendizagem, não avalia essa formação, e, por outro lado, a idoneidade da instituição

formadora, que desqualifica esse profissional, não possibilitando uma formação adequada e de qualidade.

Em relação à organização do currículo, as Diretrizes da formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP 1/2002, responsabilizam, em seu art. 10, as instituições formadoras por esta seleção:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

No que diz respeito à autonomia institucional, pode-se dizer que este artigo legitima a construção do currículo da formação pela instituição formadora, além das possibilidades postas nesta mesma Resolução CNE/CP 1/2002, em seu art.11, apontando os critérios de organização da matriz curricular da formação, por meio dos eixos abaixo:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, CNE/CP 1/2002)

Essa autonomia, outorgada às instituições formadoras, possibilita uma organização curricular pautada nos fundamentos teóricos e metodológicos assumidos pela instituição, fundamentos estes que irão determinar a concepção de educação, ensino e aprendizagem do processo de formação, e, conseqüentemente, na definição dos conhecimentos que devem fazer parte do currículo. Isso implica uma grande responsabilidade por parte da instituição, situação que nos leva a considerar a coletividade como um meio importante nesta construção; é o momento de incluir, além dos professores e especialistas da instituição, também os futuros professores que participam da formação.

Quanto aos eixos postos na resolução de 2002, ressaltamos, como exemplo, a organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA – assunto que será estudado na terceira seção deste trabalho. Nesse recorte, queremos apenas demonstrar como a instituição definiu todo o processo de formação de professores, a partir de três eixos. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da referida instituição, observa-se que, no primeiro eixo, devem ser trabalhados os conhecimentos de fundamentos sócio-históricos e políticos, fundamentais a qualquer área de formação; no segundo eixo, perpassa-se pelas políticas e

gestão de sistemas educacionais, contextualizando a escola como local que constrói, estuda e explica as relações sociais nesse campo do conhecimento. E, no terceiro eixo, finaliza-se com a parte diversificada, momento de maior autonomia da instituição, tanto para os alunos como para a própria universidade, na adequação dos interesses mais específicos.

Para o momento, esse pequeno recorte é apenas ilustrativo, pois na seção três ampliaremos essa discussão, apresentando de que forma são organizados os conhecimentos por meio de disciplinas em cada eixo apresentado, pois, diante do nosso objeto de estudo, fez-se pertinente essa análise.

1.2 As diretrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia: trajetória histórica, impasses e perspectivas

Outro marco importante, no que concerne à formação de professores, foi a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, no ano de 2006, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

A história do curso de Pedagogia no Brasil vem acompanhada pela discussão de sua identidade, Bissolli da Silva (1999) caracteriza essa história como uma busca de afirmação e destaca três períodos considerados importantes: o primeiro, de 1939 a 1972, o qual se denomina de período das regulamentações – por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso, em conformidade com a legislação então vigente, no qual teve sua identidade questionada; o segundo período ocorreu de 1973 a 1977, denominado de período das indicações, pois visava à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil, no qual teve sua identidade projetada; e o terceiro período ocorreu de 1978 até 1999, denominado de período das propostas – por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, no qual teve sua identidade em discussão.

Em relação ao aspecto curricular também destacado por Bissolli da Silva (1999), o primeiro período teve inicialmente um currículo padronizado e rigorosamente seriado. A partir de 1962, foi substituído por fixação de um currículo mínimo, que veio orientar também a proposta que caracterizou o segundo período. No terceiro período, a orientação parte de uma base comum de estudos para a formação dos educadores, definindo-se mais tarde nos eixos norteadores da base comum nacional.

Diante dessa identidade questionada, no ano de 1998 foi criada a Comissão de Especialistas de Pedagogia para elaborar as diretrizes do curso, momento que desencadeou

um amplo processo de discussão, em nível nacional, com a participação das coordenações de cursos e entidades – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, discussão esta que resultou na elaboração das Diretrizes do curso, aprovadas em 2006.

Aguiar & et al (2006, p. 836) ressaltam que “a aprovação do documento não finaliza as discussões que propõe uma identidade ao curso de Pedagogia”, mas é um caminho promissor para a efetivação de uma política global de formação.

Já Libâneo (2006) critica o documento, apontando que a regulamentação traz imprecisões conceituais que resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo. O autor aponta que as imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio 2006, trazem consequências graves para a formação profissional, entre elas “o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação” (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

Saviani (2011) ressalta que o ponto de grandes divergências no processo de aprovação do documento – a docência como base da formação do educador, defendida pela ANFOPE e criticada por Libâneo, por considerar uma concepção redutora da educação, afirmando que o objeto da pedagogia não se reduz à docência – pode perfeitamente ter uma base conjugada entre formação do pedagogo como especialista da educação e o professor, da seguinte forma:

Isso pode ser feito num mesmo curso, o de Pedagogia, desde que este se volte para o modo de organização e funcionamento da educação escolar, tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como lócus privilegiados para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades. (SAVIANI, 2011, p. 171)

Para o autor, as transformações devem partir de uma nova organização do currículo, é a prática do currículo que irá determinar a formação. Nesse sentido, o eixo da formação, voltado para as questões da educação e, mais especificamente, da escola, possibilita ao futuro profissional da educação lidar com a complexidade que envolve o cotidiano escolar.

De acordo com as leituras realizadas, constata-se que o percurso de definição das Diretrizes do curso de Pedagogia se fez em meio a muitas discussões e controvérsias, mas entre os dissensos e consensos definiu-se a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões

necessárias do profissional desse curso, a partir da Resolução CNE/CP n. 01/2006, nos art. 4º e 5º, estabelecendo o seguinte:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A partir dessa definição, a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com isso, amplia-se a docência para além da sala de aula, sendo que o trabalho pedagógico poderá desenvolver-se em espaços escolares e não escolares, como retrata o Parecer CNE/CP n. 05/2005 (p. 7):

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia.

De acordo com Aguiar & et al (2006. p. 20), nessa perspectiva, o curso de Licenciatura em Pedagogia deve favorecer uma formação que permita a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos.

As oportunidades de formação de professores têm-se ampliado diante das exigências das leis, e estas se apresentam, de forma mais democrática, nas últimas décadas, isso se deve à influência de alguns fatores, entre eles a luta dos educadores e associações por uma educação de qualidade, como também às produções acadêmicas, que retratam por meio das pesquisas a realidade educacional, disseminando as discussões para um campo mais amplo da sociedade, chegando mais próximo dos verdadeiros interessados, os professores.

Apesar dos vários questionamentos que acompanham as oportunidades de formação, surgidas nas últimas décadas, principalmente, no que compete à qualidade oferecida, a

exemplo dos institutos superiores de educação, queremos ressaltar que, mesmo pela falta de credibilidade suspeita, a sua criação demarca o início da expansão de oportunidades de formação de professores, seguida também de outras possibilidades instituídas pelo governo, a fim de atender à efetivação das políticas públicas.

Dentre as possibilidades instituídas, destacamos os cursos emergenciais, podendo efetivar-se por meio da educação a distância, dos cursos semipresenciais, ou ainda, dos cursos presenciais. Estes últimos são organizados, de acordo com a realidade local, normalmente funcionam aos finais de semana, como é o caso dos cursos oferecidos de acordo com a política do PARFOR, um Plano emergencial de formação de professores que visa a atender ao disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A intenção é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

O objetivo do PARFOR é formar professores de rede pública que se encontram em sala de aula, mas que não possuem licenciatura ou atuam em área diferente de sua formação. Neste último caso, é oferecida a segunda licenciatura. Oferece também a formação pedagógica para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, com nível superior, em curso que não seja de Licenciatura.

O PARFOR presencial é realizado em regime de colaboração com a União (por intermédio da Capes), os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Segundo o parecer CNE/CP Nº: 8/2008²,

O programa é requerido pela grande demanda por formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, em todas as regiões, nas diversas unidades da federação. Tal demanda foi plenamente identificada no processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e da elaboração e proposição de Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2008, p.2)

O grande desafio do PARFOR é melhorar a qualidade da educação básica por meio de professores preparados, garantindo, assim, uma escola onde os alunos construam

² CNE/CP Nº: 8/2008: Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho.

Com o objetivo de compreender como está se efetivando essa política de formação no oferecimento dos cursos desenvolvidos de acordo com as diretrizes do PARFOR, tomamos o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA como objeto de estudo desta investigação, a fim de analisar de que forma os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR percebem sua formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente.

1.3 Contribuições teóricas sobre a formação inicial de professores

Para compreensão acerca do processo da formação de professores e a prática pedagógica, recorreremos a estudos produzidos, a partir da década de 1990, sobre formação inicial de professores. O objetivo é apresentar como tem sido a abordagem dada pelos pesquisadores a respeito do tema e estabelecer relações entre o objeto de estudo e as pesquisas, buscando identificar quais os fatores de aproximações e distanciamentos têm influenciado o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

A formação inicial de professores cria as bases da profissionalidade e da constituição da profissionalização do professor para que, de fato, possa exercer a atividade educativa na escola. Imbernón (2000) corrobora com essa ideia, compreendendo que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado.

Nas últimas décadas, a formação inicial tem sido tema de muitas pesquisas, entre elas, os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) apresentam um mapeamento das produções nessa área de conhecimento, em que se percebe um crescimento considerável das pesquisas. De acordo com esse estudo, as autoras afirmam que, apesar das legislações e políticas de formação traçarem uma nova estrutura formativa, essas disposições não tiveram efeito concreto na reestruturação das instituições de ensino e currículo dos cursos de formação.

Discutindo as repercussões das novas políticas públicas no campo educacional e os novos interesses e valores que vêm influenciando o trabalho docente, justificado pela política neoliberal e o processo de globalização, Santos (2004) apresenta um estudo sobre a formação de professores na cultura do desempenho, focalizando as reformas educacionais, os critérios que fundamentam a política do Banco Mundial para a educação e a sintonia do currículo com o mercado de trabalho. Nesse direcionamento, a autora aponta:

A elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais. (SANTOS, 2004. p. 1147)

Kuenzer (2011) também compartilha desse pensamento, afirmando que o capitalismo forma seus professores, primariamente, no âmbito das relações sociais e de produção, e, secundariamente, mediante cursos de formação inicial e continuada. O estudo propõe que a formação deve ser mais rigorosa e com fundamentos sólidos gerais para a educação básica e complementada para o ensino médio, contemplando os eixos: contextual, epistemológico, institucional, pedagógico, prático, ético e investigativo, integrando-os a um processo formativo com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas da área de trabalho a ser ensinada.

O trabalho de Aguiar e Melo (2005) aponta como preocupação as políticas de formação dos profissionais de educação, propondo que as faculdades/centros/departamentos de educação, de universidades públicas, no Brasil, ocupem uma posição central no contexto de criação de uma nova cultura pedagógico-docente, construindo um Projeto Político Pedagógico ancoradas numa base comum, pautado por uma concepção sócio-histórica de educação. Nessa discussão, a pedagogia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas Instituições Federais de Ensino Superior são ressaltadas como importantes no processo de construção do conhecimento científico.

A prática docente também é tema de discussão entre os estudiosos e pesquisadores, a começar por Moreira e David (2005), que incluem a licenciatura em Matemática no campo de discussão da formação inicial de professores, mostrando a falta de articulação entre formação específica e formação pedagógica, tendo em vista a futura prática profissional na educação básica. O estudo propõe que seja integrado à formação do professor de Matemática para a educação básica o conhecimento matemático científico e escolar, ressaltando a relevância de cada um no conhecimento escolar.

Lessard (2006, p. 223) propõe que a discussão da prática docente na universidade esteja voltada para a formação profissional dos docentes, visando à melhoria da prática e das escolas. O autor aponta três desafios nesse contexto: “as políticas do Estado que abrangem tanto a universidade como as escolas; a obrigação de resultados em formação que desponta no horizonte; e o retorno com a força da ciência dura como autoridade para decidir questões de

valores”. Nesse sentido, a formação docente é um confronto do sujeito, com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas.

Ainda nesse campo de discussão da prática docente, Zibetti e Souza (2007) propõem a reflexão sobre o modelo de formação docente voltado para a racionalidade prática para compreender de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional. E, para isso, os autores ressaltam dois elementos fundamentais na constituição dos saberes docentes: a historicidade³ e a dialogicidade⁴.

Os saberes docentes também são postos em discussão por Franco (2008). Por meio do seu trabalho *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos*, a autora propõe uma análise sobre as possibilidades da prática como elemento constitutivo e fecundador da formação docente. A discussão acontece a partir dos seguintes eixos: a lógica das práticas, a lógica da formação, os saberes pedagógicos como mediação e saberes da formação.

Ainda no campo de discussão da prática docente, destacamos o estudo de Alves (2007), que desenvolveu uma análise de pesquisas recentes dos estudiosos e pesquisadores sobre a formação docente, objetivando compreender como eles percebem o trabalho do professor. De acordo com a análise realizada, não há um consenso entre os autores pesquisados, portanto, os argumentos são expostos a partir de três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional.

Outro aspecto bastante enfatizado nas pesquisas refere-se à legitimidade da formação de professores após a aprovação da LDB 9394/96. Michels (2006) põe em discussão a política educacional, destacando a expansão dos cursos de formação pela exigência dessa lei e a falta de preocupação com a qualidade, além da ênfase na técnica nos cursos de formação.

Preocupação também compartilhada por Gatti (2010), ao realizar uma análise da legislação referente à formação, apontando as características socioeducacionais dos licenciados, as características dos cursos de formação de professores, os currículos e ementas das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

³ A historicidade: segundo os autores, resulta de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas.

⁴ A dialogicidade: na atuação cotidiana, os professores se apropriam de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo, com os quais têm contato.

Segundo a autora, faz-se necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação dos cursos de formação de professores:

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI, 2010. p. 1359)

Com Mcculloch (2012), o foco da discussão é sobre o currículo da formação inicial. O autor aponta a exclusão da história da educação dos currículos, uma situação que acarreta implicações significativas na relação teoria e prática. Realidade essa que vem acontecendo em vários países, uma situação que precisa ser superada, pois os futuros professores têm tido poucas oportunidades de compreender as histórias das organizações educacionais e seus objetivos.

A educação a distância também ganha centralidade, a partir da Universidade Aberta do Brasil – UAB e das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC. Entre os autores que discutem a temática, destacamos: Zuin (2006), com uma reflexão acerca do papel do tutor e do professor virtual no processo educacional/formativo de futuros profissionais formados a distância; Freitas (2007), questionando as políticas e programas de governo como uma ação voltada para a formação focalizada por meio de cursos a distância, principalmente pela UAB, incitando as seguintes situações: a formação atual, a política (sempre emergencial) da formação focalizada, o Pró-Licenciatura, a UAB e a CAPES, e a nova CAPES como reguladora da formação. E Barreto (2008; 2010), discutindo a inscrição das tecnologias na configuração da política nacional de formação de professores a distância, focalizando os pressupostos e as implicações das formulações que a sustentam.

Souza (2014) reforça a discussão sobre a política de formação de professores por meio de uma análise do PARFOR. A pesquisadora parte de um marco teórico, em que perpassa pela formação de professores na agenda das políticas públicas, trazendo o contexto da criação dos cursos presenciais e a configuração dos direitos e benefícios oferecidos pelo Programa. O estudo demonstra que há uma discrepância entre a necessidade de formação de professores e a oferta real de vagas pelo PARFOR Presencial.

De acordo com as contribuições aqui apresentadas, a formação inicial ocupa um lugar muito importante na base da formação docente. Como já mencionamos, apesar dos entraves e desafios apontados, fica evidente o consenso entre estudiosos e pesquisadores de que a formação é condição necessária para que, de fato, os professores possam atuar com qualidade na profissão docente.

O estudo demonstrou que o enfoque nas políticas docentes e os programas que visam a atendê-las estão nos debates e nas reflexões acadêmicas. As principais preocupações apontadas pelos estudiosos e pesquisadores giram, principalmente, em torno das seguintes categorias: a prática e saberes docente, o currículo, a legislação e a formação a distância. Eixos importantes no delineamento da investigação sobre o curso de Pedagogia/PARFOR e as implicações na prática pedagógica dos professores, que se inserem na categoria da formação inicial.

Diante desse estudo, surge um questionamento que merece atenção nessa investigação. As dificuldades, os impasses, as contradições e os avanços discutidos nessas categorias, de que forma se manifestam na formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR? Como essa formação repercute na prática pedagógica dos alunos-professores que participam do curso? São questões que direcionam o caminho dessa investigação.

1.4 Currículo e formação de professores: concepção e mudanças necessárias apontadas pelos pesquisadores

O currículo tem sido tema de interesse e discussão entre pesquisadores, estudiosos, professores, alunos e legisladores, principalmente, quanto aos princípios que determinam o seu conceito, o seu propósito, as controvérsias e críticas que o envolvem, de acordo com os contextos históricos, políticos e sociais em cada sociedade.

O currículo é o eixo central das relações existentes no processo de ensino, pois seus fundamentos teóricos e metodológicos definem: o ensino, o processo, o aluno, o professor e o conhecimento. Nessa compreensão, pretendemos nos situar no campo do currículo, atentando para suas relações, conceitos, contradições e críticas, analisando como essas interferências têm se manifestado na concepção do currículo para a formação de professores e, conseqüentemente, para a construção da prática pedagógica dos professores.

O currículo aparece, pela primeira vez, como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, emergindo junto com o processo de industrialização, que intensificava a massificação da escolarização. Entre as ideias expressivas desse período, ressaltamos, entre outras, Bobbit (BOBBIT, 1918 apud YOUNG, 2013, p.14) com a obra *The Curriculum*, na qual apresenta um modelo de currículo baseado na fábrica, e este é visto como uma questão de gestão preocupada com a produtividade das escolas, ou seja, acreditava-se que os mesmos procedimentos realizados nas fábricas poderiam ser aplicados com sucesso

nas escolas. Assim, o currículo é compreendido, pelos primeiros teóricos, como instrução e a organização eficiente dos recursos para o ensino.

Nesta concepção, o currículo se manteve predominante até os anos 1950, quando novas ideias começam a surgir, contrapondo-se a esse pensamento. O foco nesse novo contexto discute o que os currículos não ofereciam, ressaltando a relação de poder, política e economia nesta determinação. Essas ideias constituíram as teorias denominadas críticas sobre o currículo. Young (2013, p.15) afirma que essa vertente desloca a análise do que se passa na escola para a distribuição de poder na sociedade em geral e, portanto, não contribuiu muito para as mudanças do currículo. Em seus estudos, o autor tem abordado uma teoria do currículo, em que o acesso dos alunos ao conhecimento deve ser seu papel principal. Assim, ao definir o currículo, a ideia central parte do seguinte questionamento: qual é o conhecimento importante que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?

No caminho para entender como foi se construindo, ao longo da história e em diferentes teorias, o que é currículo e sua efetivação nos sistemas educacionais, ressaltamos também os estudos de Silva (2007). O autor traz um panorama das principais perspectivas sobre o currículo, as quais se definem pelas questões que as teorias buscam responder e de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam. Além das teorias tradicionais, que têm sua preocupação nas questões técnicas e na organização do ensino, como já mencionadas, o estudo também aponta para a discussão sobre as teorias críticas e pós-críticas, que têm como preocupação as conexões entre saber, identidade e poder.

Nesta relação entre saber, identidade e poder, as teorias críticas e pós-críticas se diferenciam; a primeira define o currículo como um espaço de poder, ou seja, o currículo é capitalista e reproduz culturalmente as estruturas sociais, transmitindo a ideologia dominante. A segunda acredita que o poder é descentrado, não mais se tem o poder limitado ao campo das relações econômicas do capitalismo. Isso significa que ele se espalha por toda a rede social, incluindo raça, etnia, gênero e sexualidade.

Assim, podemos afirmar que o campo conceitual do currículo é complexo e ambíguo, pois seu significado depende dos contextos em que se situa e das pessoas que neles intervêm. Para Pacheco (2013), o currículo é uma intersecção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas. E responder o que é currículo é algo que nos levará à identificação dos contextos, atores e intenções:

Para além do desafio da identidade, que sempre se manifestará, pois o currículo como projeto de formação, espacial e temporalmente definido em função de determinados contextos, é algo inacabado, os estudos curriculares são confrontados

com as abordagens que se cruzam nas políticas que conduzem a processos e práticas de decisão em situações específicas. (PACHECO, 2013, p. 454)

O currículo é um território de disputa, como afirma Arroyo (2013), porque ele é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, por isso é o território mais cercado, mais normatizado na construção do sistema escolar. Ainda segundo o autor, essa centralidade de disputa se explica pela dinâmica do conhecimento com o avanço da ciência e a tecnologia; pela produção e apropriação do conhecimento na disputa das relações sociais e políticas de dominação-subordinação; e pela estreita relação entre currículo e trabalho docente.

Essa disputa se dá no âmbito acadêmico, político, nas instituições educacionais, suas organizações, representações e movimentos. Nesse processo, a produção acadêmica na área tem tido papel importante nas proposições sobre o currículo, isso tem influenciado na elaboração de leis e diretrizes curriculares nacionais, mas, infelizmente, ainda há uma discrepância entre as proposições legais e as práticas institucionais.

É importante destacar que, nas últimas décadas, no âmbito acadêmico, o campo de discussão sobre o currículo tem como eixo a profissionalização docente, caracterizado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) como um conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, implicando a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Essas discussões têm permeado os debates entre os professores, que hoje, independentemente do nível de ensino em que exercem a docência, lutam por uma identidade profissional e seu reconhecimento.

Também como aspectos importantes sobre a realidade dos currículos de formação de professores, apresentamos os dados referentes à pesquisa realizada por Gatti e Nunes, em 2009; destacamos apenas dois deles, pela relevância no desenvolvimento dessa pesquisa. O primeiro está relacionado à concepção integradora da relação teoria-prática, determinado pela LDB 9394/96, que, segundo a pesquisa, não condiz com a prática exercida nas licenciaturas:

Nesses currículos e nas suas ementas, observou-se evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, política e contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor(a) vai atuar. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 115)

O segundo aspecto, constatado na pesquisa, refere-se à fragmentação do currículo para a formação de professores das séries iniciais da educação básica, por não atender às reais necessidades para este nível de ensino:

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nas redes de ensino. Isso é realmente muito importante para o trabalho consciente do (a) professor (a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino. Pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido. Quanto aos estágios supervisionados, que, em princípio, deveriam constituir-se em espaços privilegiados para a aprendizagem da relação das teorias com as práticas possíveis, não se obteve evidências, na grande maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhados. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 114)

Essa situação também se constatou nas demais licenciaturas, a partir da análise dos currículos e das ementas das licenciaturas – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, há um vasto rol de disciplinas, entretanto, não apresenta um eixo formativo claro para a docência”. Diante dessa realidade encontrada nos currículos, as autoras questionam: “é possível para o (a) futuro (a) professor (a) vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para crianças, adolescentes e jovens em desenvolvimento, como proposto nos documentos normativos dessas licenciaturas?”. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 116)

O resultado desta pesquisa nos fornece contribuições relevantes para o delineamento de uma direção na investigação do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, haja vista que a formação para as séries iniciais da educação básica é, predominantemente, realizada nas licenciaturas em Pedagogia. E, nesse sentido, levantamos os seguintes questionamentos: como está organizado o currículo proposto para a formação de professores neste curso? De que forma esse currículo tem contribuído para a construção da prática pedagógica dos alunos-professores?

De acordo com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, fica determinada, em seu art. 2º, a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmando o que já é determinado pela LDB 9394/96.

Quanto à elaboração do currículo para a formação, deve contemplar a seguinte articulação:

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia. (DECRETO nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009)

Legalmente, há uma determinação que torna obrigatória a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação nos cursos oferecidos, de acordo com as diretrizes do PARFOR; cabe a nós investigarmos qual a distância entre o respaldo legal e as práticas exercidas pelas instituições formadoras inseridas no Programa.

Para compreender esse movimento, retomamos um pouco o que foi apontado no primeiro tópico desta seção sobre as transformações e os novos direcionamentos políticos, econômicos e sociais, a partir da reforma na década de 1990. No campo educacional, ressaltamos, principalmente, a Conferência Mundial de Jomtien, em 1990, pois, a partir deste encontro, muitas proposições políticas foram sistematizadas, dentre elas a elaboração do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre o século XXI (2001), “Educação: um tesouro a descobrir”.

Como a própria literatura vem demonstrando ao longo desse estudo, são décadas que estamos tentando descobrir esse tesouro – uma educação democrática e de qualidade – mas a longa trajetória percorrida tem se deparado com muitas dificuldades no alcance desse objetivo. E, pela lógica posta no relatório, os professores são os grandes responsáveis pela descoberta desse tesouro, pois a eles cabe o papel determinante na formação do caráter e espírito das novas gerações.

A qualificação do professor é ressaltada no relatório como fundamental no alcance de um ensino de qualidade, na educação básica. Diante dessa necessidade, foram propostas algumas medidas, de certa forma imperativas, a serem desenvolvidas como prioridades em todos os países. Entre elas, destacamos:

- 1-Melhorar o “recrutamento” do professor, ou seja, a seleção, mas o termo utilizado é recrutamento, nos dando uma ideia de militarismo;
- 2-Formação inicial – integrar universidades e os institutos de formação, (a formação deverá incidir-se nos quatro pilares da educação;⁵)
- 3-Formação contínua – ênfase nas tecnologias de comunicação e educação à distância, deve contribuir para a aproximação do saber e do saber fazer;
- 4-Controle - Importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos;

⁵ Os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

5-Condições de trabalho – motivação e remuneração satisfatória;

6-Meios de ensino – qualidade e atualização dos manuais e ênfase dos meios tecnológicos;

7-Gestão e participação de agentes exteriores à escola (DELORS, 2001, p. 159).

Essas medidas estão explícitas nos documentos oficiais, que determinam o ensino em nosso país, e, de certa forma, são medidas que buscam valorizar o profissional de educação, mas que, infelizmente, como retratado na pesquisa de Gatti (2009), não estão presentes em grande parte dos cursos de formação, como também nos próprios sistemas de ensino federais, estaduais e municipais, por meio da valorização profissional (uma boa remuneração e condições de trabalho adequadas). Portanto, o que se percebe é uma preocupação imediatista, em que o professor precisa se adaptar às leis de mercado e ensinar seus alunos a conviver nesse mundo da tecnologia, da ciência, da competitividade e da incerteza.

Uma proposta ideológica fácil de ser internalizada, como explica Kosik (1976), ao referir-se ao termo “preocupação”, surgido junto com o sistema capitalista que “impõe ao indivíduo mover-se em um sistema formado de aparelhos e equipamentos que ele próprio determinou e pelo quais é determinado, mas já há muito tempo perdeu a consciência de que este mundo é criação do homem. A preocupação invade toda a vida”.

Nessa perspectiva, estaríamos entendendo o papel da escola como responsável por inculcar a “preocupação” como forma de viver em um mundo desconhecido? Ou seja, desconhecido pela alienação do sujeito? Em que terrenos estamos construindo o currículo da formação profissional docente? A esse respeito, Paulo Freire nos apresenta uma reflexão, que nos direciona para a necessidade de transformar o currículo dos cursos de formação de professores:

Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 2014, p. 24)

Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24). Apesar de Freire não ter desenvolvido um estudo específico sobre currículo, sua teoria pedagógica aponta para a necessidade da formação de um educador que tenha a compreensão ético-crítico-política da educação. Visando a formar esse profissional, os pressupostos teóricos dessa proposta estão ancorados numa concepção histórico-dialética, em que o movimento de aprender e ensinar se

concretiza na ação-reflexão-ação, ou seja, parte da problematização da prática concreta vai à teoria, estudando-a e reelaborando-a criticamente, e retorna à prática para transformá-la. E, neste contexto, o diálogo é condição fundamental nesse processo.

De acordo com esta concepção, podemos pensar em currículo de formação de professores que realmente possibilite a desalienação docente e, assim, da condição de objetos passam a ser sujeitos construtores de seu processo de formação.

Para Sacristán (2013), “a formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo”. Neste sentido, alcançar esta finalidade depende da concepção sobre a função da educação escolar. Para o autor, no currículo de formação de professores, o foco em como favorecer a aprendizagem dos alunos é tema fundamental no processo de formação.

As contribuições da Pedagogia histórico-crítica de Saviani também apresentam elementos relevantes para a construção de uma concepção de currículo, as inúmeras produções do autor sobre o processo educacional e escolar propõem um currículo que responda às necessidades históricas da classe trabalhadora acerca do domínio da cultura humana.

De acordo com a pesquisa realizada por Gama e Junior (2015) sobre a produção de Demerval Saviani, buscando identificar as primeiras aproximações aos artigos que tratam da pedagogia histórico-crítica, eles apontaram as seguintes categorias abordadas pelo autor que têm em vista uma concepção de currículo da educação básica:

Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação; natureza e especificidade da educação; princípio educativo e a questão da politecnicidade; universalidade da cultura; objetividade do conhecimento; historicidade do conhecimento; o conhecimento clássico; conteúdos de ensino; curricular e extracurricular; método de ensino articulado à pedagogia histórico-crítica; transformação do saber sistematizado em saber escolar; recursos didáticos; desenvolvimento do psiquismo; base curricular comum nacional. (GAMA & JUNIOR, 2015, p. 117)

De acordo com este estudo, essas categorias reforçam o pensamento de Saviani na discussão de um currículo para a educação básica, que contemple os interesses dos trabalhadores, uma educação democrática, em que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento sistematizado, incluindo-se como sujeito histórico nesse processo. Saviani define currículo como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”, afirmando com esse conceito que: “currículo é uma escola funcionando, ou seja, desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Com relação ao currículo da formação de professores, Saviani (2009, p. 148) apresenta reflexões importantes a esse respeito, ao apontar os dois modelos de formação que se contrapõem ao longo da história: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, que tem a formação do professor pautada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar e o modelo pedagógico-didático, que considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Segundo o autor:

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. (SAVIANI, 2013, p. 149)

Cabe ressaltar que, após a promulgação da LDB 9394/96, que determina a formação em nível superior dos professores para todos os níveis de ensino, há uma preocupação iminente com os professores que irão atuar na educação infantil e anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando que o modelo pedagógico prevaleceu nas escolas normais de nível médio e hoje essa formação se transferiu para a universidade.

Esta preocupação nos remete, e de forma específica, a pensar em como está organizado o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, qual o peso dado aos conhecimentos cognitivos e aos conhecimentos pedagógicos nesse processo de formação. Por ser um curso destinado à formação dos professores que já estão atuando na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental entendemos que questões relacionadas a esse nível de ensino devem ser foco durante o processo de formação.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Na primeira seção deste trabalho, nosso foco esteve voltado para o contexto das políticas educacionais, seus respaldos legais, as contribuições teóricas sobre formação inicial de professores e ainda um estudo sobre o currículo e formação. Esse estudo possibilitou compreender o movimento da formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990.

Uma nova relação é estabelecida agora. O objetivo desta seção é compreender o que é prática pedagógica e as implicações de sua construção no processo de formação e atuação profissional. Para tanto, consideramos relevante iniciar com uma breve discussão sobre as teorias pedagógicas, entendendo que estas têm papel fundamental na orientação da prática. Em seguida, buscamos identificar o conceito de prática pedagógica e a relação teoria e prática assumida, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos que a determinam.

Ao tratarmos da relação teoria e prática, nosso entendimento se baseia na práxis, denominada por Vázquez (2007) como uma atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade. Neste caso, o objeto da atividade é a natureza, a sociedade ou os próprios homens:

O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem. Como ser social. (VÁZQUEZ, 2007, p. 226).

Por compartilhar tal pensamento, o desenvolvimento dessa dissertação se pautou numa concepção dialética na construção do conhecimento e, portanto, denominamos a práxis como orientadora da prática pedagógica, concordando também com Freire (2014, p. 39), quando afirma que para um pensar crítico, dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, é que irá resultar numa práxis educativa. Dialogaremos nessa reflexão com: Freire (2014), Saviani (2009; 2011; 2013), Veiga (2013), Caldeira (2010), por entenderem que o sujeito não pode ser compreendido fora de sua relação com o mundo e a construção da prática se faz no movimento dependente dessa relação.

Para finalizar a discussão desta seção, apontamos um estudo sobre a Pedagogia histórico-crítica de Saviani, que tem como objetivo compreender os limites da educação escolar vigente e propor uma superação por meio da formulação de princípios, métodos e procedimentos práticos, que promovam a democratização do conhecimento e atenda aos interesses populares. Os pressupostos teóricos e metodológicos desta pedagogia nos fornecem bases para a construção de uma prática numa concepção dialética, que vai da prática social,

mediada pelo conhecimento sistematizado e retornando a prática social, considerando os sujeitos históricos nessa construção, capazes de transformar suas realidades.

2.1 Teorias de orientação da prática pedagógica

A prática pedagógica é uma prática social que se desenvolve, a partir de uma finalidade orientada pelos determinantes históricos de cada sociedade. Partindo dessa concepção, fez-se necessário um estudo sobre as teorias que fundamentam a prática pedagógica, como parte integrante dessa dissertação, pois estas explicam e orientam, tendo como marcos os seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Nossa intenção é fazer um recorte das principais teorias do pensamento pedagógico que influenciaram na construção da prática pedagógica dos professores, em nosso país. Nessa perspectiva, nossa abordagem parte da classificação dada por Saviani (2012), na qual apresenta a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista, o pensamento crítico sobre a educação – denominado de crítico-reprodutivista. E ainda ressaltar algumas contribuições de representantes brasileiros nesse campo do conhecimento.

De acordo com os estudos de Gauthier (2013, p. 155), a pedagogia surgiu no século XVII; antes disso, o autor ressalta que havia uma tradição de ensino: “práticas diversas da arte de ensinar na Antiguidade, na Idade Média e no Renascimento, práticas transmitidas de uma geração de docentes a outras”, ou seja, a tradição pedagógica começa a ser discutida somente a partir do século XIX, diante do crescimento do número de escolas e alunos que passam a frequentá-las. Para este novo contexto, é necessário pensar um “novo saber-fazer” para resolver os problemas diários, no ambiente escolar.

A organização do processo de ensino, pautado no método científico, tem início com a pedagogia tradicional. Nessa concepção, a escola tem o papel de transmissora dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Nesse sentido, o professor é colocado como centro nesse processo, assumindo a função de transmissor do conhecimento, e o aluno é visto como um ser passivo, na condição de receptor desse conhecimento. Essa teoria tem como grande representante Herbart (1776-1841), para ele o processo de ensino deveria cuidar da moralidade, entendendo a moralidade como "liberdade, perfeição, boa vontade, direito e retribuição" (GADOTTI, 1999, p. 99). Herbart previa cinco etapas para o ato de ensinar:

A primeira, preparação, é o processo de relacionar o novo conteúdo a conhecimentos ou lembranças que o aluno já possui, para que ele adquira interesse na matéria. Em seguida vem a apresentação ou demonstração do conteúdo. A terceira fase é a associação, na qual a assimilação do assunto se completa por meio de comparações

minuciosas com conteúdos prévios. A generalização, quarto passo do processo, parte do conteúdo recém-aprendido para a formulação de regras globais; é especialmente importante para desenvolver a mente além da percepção imediata. A quinta etapa é a da aplicação, que tem como objetivo mostrar utilidade para o que se aprendeu. (FERRARI, 2011, online. Revista Educar para crescer).

Mas, a partir do século XIX, começam a surgir as críticas a essa pedagogia: esta não mais atendia aos ideais dos pensadores desse novo tempo; é em meio a essas discussões que fazem surgir a escola nova, trazendo consigo uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial. Ao invés da aprendizagem passiva, como acontecia na pedagogia tradicional, propõe-se uma escola ativa, renovada, centrada na criança, na qual a educação acontece de dentro para fora. Nesta concepção, o professor orienta, aconselha, desperta a criança para o saber.

Entre os vários representantes desse pensamento pedagógico da escola nova, ressaltamos os estudos de Montessori (1870-1952). Sua concepção parte do princípio de que para a criança aprender é necessário um ambiente apropriado, com condições de viver e aprender. E foi nessa compreensão que instituiu a ciência da observação, criando um método específico de aprendizagem. Para a efetivação desse método, era fundamental

Proporcionar as crianças um entorno apropriado no qual elas tivessem a possibilidade de viver e aprender. Foi assim, que ela adaptou o mobiliário (mesas, armários, cadeiras) e a arquitetura de suas Casas de crianças. Ela criou, igualmente, um material didático padronizado, autocorretivo, graduado e inspirado na vida cotidiana. Mediante esse material ela visava levar a criança a tornar-se ativa e independente (ROHRS, 2013, p. 215).

Os professores que participassem desse método educativo deveriam passar por uma formação, pois a prática pedagógica a ser exercida se diferenciava totalmente da pedagogia tradicional, escola bastante criticada pelos representantes desse novo pensamento pedagógico.

Outro destaque do pensamento pedagógico da escola nova foi Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano da primeira metade do século XX, que exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Segundo Westbrook (2013, p. 198), Dewey conseguiu

Propor ao mundo escolar determinadas práticas pedagógicas inovadoras que continuam sendo aplicadas em nossos dias: o ensino cooperativo e comunitário, o aprendizado por projetos, uma concepção democrática do funcionamento do estabelecimento, assim como a valorização do papel dos professores e de sua profissionalização. Tais práticas pretendem ser uma crítica contra os modelos predominantes de escolarização vigentes na sociedade norte-americana, baseados na submissão da escola ao mercado, na competição e no consumo.

Ainda como representante da escola nova, destacamos os estudos de Piaget (1896-1980), seu pensamento influenciou e permanece na educação até os dias atuais, com

contribuições que marcaram o pensamento epistemológico, psicológico e pedagógico do século XX.

Piaget não desenvolveu uma reflexão especificamente pedagógica, mas, ao desenvolver uma teoria do desenvolvimento da criança, traz grandes contribuições para a pedagogia. Legendre (2013, p. 348), em seus estudos sobre Piaget, enfatiza a fala do autor de que a “pedagogia depende da psicologia, considerando que todo educador conheça os mecanismos subjacentes às operações da inteligência”. Pois a inteligência é o conjunto de ferramentas que nos levam ao processo de conhecer e aprender.

O ponto central da teoria de Piaget, a qual é denominada de construtivismo, é a elaboração pela criança do seu próprio conhecimento, entretanto, isso não exclui o papel do professor, que assume o papel de estimulador da aprendizagem, criando as situações que permitam o acesso dos alunos ao saber.

Associado ao pensamento de Piaget, os estudos de Vygotsky (1896-1934) se diferenciam no enfoque social e cultural do processo de aprendizagem. Sua teoria, denominada de socioconstrutivista, se inscreve numa perspectiva dialética, pois o desenvolvimento é visto como um processo histórico.

De acordo com os estudos de Legendre (2013, p. 373), Vygotsky considera toda educação ao mesmo tempo natural e artificial, pois depende das instituições humanas que presidem sua realização. Assim, define como acontece as aprendizagens informal e formal:

No contexto da educação informal, as interações do adulto com a criança vão ter um papel central, notadamente na aquisição da linguagem, que dará nascimento aos discursos interiores e à reflexão... No contexto da educação formal, a escola se mostra como o lugar por excelência da gênese das funções psíquicas superiores, assegurando notadamente a passagem dos conceitos espontâneos para as noções científicas.

No processo de construção do conhecimento, o pensamento educativo de Vygotsky tem como ideia central a zona de desenvolvimento proximal, que significa a distância entre o nível de desenvolvimento da criança, que ela é capaz de resolver sozinha, e um nível potencial, em que ela precisa da orientação do adulto para resolver. Sendo assim, o papel da escola é procurar as ferramentas culturais adequadas para ativar o desenvolvimento, em nível potencial.

As práticas pedagógicas, fundamentadas nessa perspectiva, valorizam o contexto social para dar sentido à aprendizagem. Portanto, os saberes deverão ser contextualizados, abordados de forma dinâmica, situados em um contexto vivo e evolutivo. Assim, o papel do docente será de

Criar na sua classe uma cultura de participação, instaurar atividades conjuntas, favorecer as partilhas dos conhecimentos, e desenvolver as habilidades necessárias à colaboração e ao trabalho em grupo. Ele estimulará assim o discurso crítico, o debate construtivo, a discussão e a negociação de pontos de vista (LEGENDRE, 2013, p. 378).

O ensino não diretivo, denominado de educação libertária, também teve seus representantes no contexto da escola nova, entre eles, Carl Rogers (1902-1987) foi um grande defensor dessa prática educativa. Para o autor, “não se pode ensinar alguém como ensinar”, os únicos conhecimentos que importam são aqueles que ela descobre por si mesma e esses conhecimentos não são diretamente comunicáveis a outrem. (ROGERS, 1976 apud SIMARD, 2013, p. 272).

Nesta concepção, aprender exige necessidade de renovação da pedagogia, métodos e práticas pedagógicas até então instituídos nas escolas, pois, para sustentar a liberdade do aluno no processo de conhecer, segundo seu idealizador, “o papel do docente é propiciar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, que possibilite ao aluno explorar recursos e fazer suas escolhas significativas, em função das suas necessidades de aprendizagem” (SIMARD, 2013, p. 273).

Além da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, a pedagogia tecnicista – difundida, segundo Saviani (2013, p.369), pelas ideias relacionadas à organização do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) – configuraram uma orientação pedagógica, com predominância na década de 1960 e meados de 1970 no Brasil, quando começam as críticas a essa pedagogia.

A pedagogia tecnicista tem como base o pressuposto da neutralidade científica e é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Seu interesse principal é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais. O professor exerce o elo entre a verdade científica e o aluno, dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação.

As teorias relacionadas ao pensamento crítico, apesar de não se constituírem no campo pedagógico, trouxeram elementos relevantes para o sistema de ensino; são as teorias consideradas crítico-reprodutivistas. No Brasil, elas tiveram grande influência na construção do pensamento pedagógico da década de 1970. Destacaremos, de forma breve, as principais discussões desse movimento.

Dentre os principais representantes do movimento crítico-reprodutivista apontamos Bourdieu (1930-2002), com a teoria do sistema de ensino como violência simbólica. A ideia central desse pensamento é de que toda e qualquer sociedade funciona como um sistema de

relações de força material entre grupos ou classes, isso significa dizer que a violência simbólica é “todo poder que chega impor significações e a impô-los como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU, 2008, p. 25).

A violência simbólica referenciada por Bourdieu (2008), relacionada ao sistema de ensino, busca explicitar a ação pedagógica, como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas. Nesse sentido, toda ação pedagógica é uma violência simbólica, seja ela realizada por meio de grupos ou classes, familiar ou institucional, pois há uma relação de poder da cultura transmitida.

Também merecem destaque as ideias de Althusser (1918-1990), com a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, na qual concebe que a reprodução de condições de produção é explicada, a partir de uma divisão do Estado em: os Aparelhos Repressivos de Estado (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (sistema religioso; sistema escolar; família; jurídico; sistema político-partidário; sindicatos; informação da imprensa, rádio, televisão, etc, cultura, a partir das Letras, Belas Artes, desportos, etc.)

De acordo com esta teoria, a escola é considerada como o instrumento de maior força de reprodução das relações sociais, sendo responsável pela inculcação da ideologia dominante sobre as classes dominadas. E, como aparelho ideológico escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

E, por último, ainda fazendo parte do movimento crítico-reprodutivista, apresentamos alguns elementos sobre a teoria da escola dualista, elaborada por C. Baudelot e R. Establet. Os autores partem do pressuposto da existência de dois tipos de escola, que se estabeleceram seguindo os princípios da sociedade capitalista, ou seja, uma escola para a burguesia e outra escola para o proletariado.

O conceito de Aparelho Ideológico de Estado de Althusser é retomado pelos autores, definindo-se o aparelho escolar como unidade contraditória de duas redes de escolarização. Significa dizer que a escola, na condição de aparelho ideológico, contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, as próprias práticas escolares determinadas para a inculcação ideológica burguesa realizam essa ação.

Mas é importante destacar que, a partir do momento em que se pensa no dualismo da escola, é porque existe uma ideologia proletária em que, segundo a teoria, a escola explicita a ideologia burguesa e busca recalcar e disfarçar a nascente ideologia do proletariado.

Entre os autores brasileiros que contribuíram nesse campo do conhecimento com a construção de pressupostos teóricos e metodológicos que vêm orientando a prática pedagógica de muitos professores em nosso país, destacamos os estudos de Saviani (2012; 2013), nos quais aponta, por meio da obra *Escola e democracia*, uma classificação e reflexão sobre as teorias pedagógicas, em duas linhas teóricas:

- a) As “não críticas”, nas quais a educação é vista como um instrumento de equalização social e, portanto, de superação da marginalidade (a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista);
- b) As “teorias crítico-reprodutivistas”, nas quais a educação é vista como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista).

Ainda nessa mesma obra, no último capítulo, o autor propõe as primeiras discussões a respeito da pedagogia proposta por ele, que será definida na obra *A pedagogia histórico-crítica* (2013), assunto a ser discutido com mais ênfase no final desta seção.

Outra grande contribuição se refere a um dos maiores educadores do Brasil, Paulo Freire (1921-1997), suas ideias sempre estiveram voltadas para a crítica das concepções elitistas, concebendo a educação como um processo de conscientização e de libertação dos oprimidos:

O fundamento filosófico dessa educação emancipatória provém do pensamento marxista. Efetivamente, a educação para a libertação se opõe à ideia de que a realidade é dada como uma coisa inerte e passiva, completamente independente da ação humana. Para Freire, que se inspira nesse ponto em Marx, o ser humano age, é capaz de transformar toda condição social, mesmo a mais miserável (LOIOLA, BORGES, p. 295, 2013)

A pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, centraliza a consciência política do educando como fundamental na construção do conhecimento, principalmente por meio da problematização do meio cultural, do qual este faz parte. Portanto, professor e aluno são sujeitos da ação do conhecimento e o aluno não é mais visto como um depositário de conteúdo, como um ser passivo, ele é parte dessa construção.

Libâneo (1985) também traz contribuições importantes no livro *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. O autor faz um estudo das teorias, a partir das finalidades a que elas se propõem, classificando-as em pedagogias liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista) e as pedagogias

progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Ao referir-se à pedagogia liberal, o autor

Sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos vários valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através de desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1990, p. 22)

Libâneo (1985), além do estudo sobre as teorias pedagógicas, também elaborou sua própria pedagogia, denominada de pedagogia crítico-social dos conteúdos. O autor propõe a construção de uma consciência crítica do sujeito no ensino e, para isso, fazem-se necessários: o domínio de conteúdos científicos pelos alunos, os métodos de estudo, como também as habilidades e hábitos de raciocínio científicos, pois só assim eles serão capazes de assumir as lutas sociais, na condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios.

De acordo com esse contexto, é possível compreender que as ações pedagógicas estão, consciente ou inconscientemente, ancoradas em uma teoria e essa construção vai se sedimentando, desde experiências escolares, perpassando pelas acadêmicas e se concretizando com as experiências profissionais. Convém destacar, porém, que as experiências acadêmicas e profissionais destinam um olhar de outra perspectiva, ou seja, a construção do profissional em si. É nesse contexto que se define a concepção norteadora da prática pedagógica.

Entretanto, esse direcionamento não acontece de forma espontânea, mas é determinado de acordo com os contextos políticos, econômicos e sociais postos pela sociedade, em cada momento histórico. As teorias pedagógicas carregam, explicitamente, os interesses a que se destinam, sejam eles voltados para a classe detentora do poder ou para a classe dos marginalizados, explorados pela força do trabalho.

Na análise das teorias pedagógicas acima apresentadas, confirma-se que a classe privilegiada sempre esteve contemplada no processo de ensino e aprendizagem; mesmo diante das discussões e teorias pedagógicas voltadas para a classe popular, o poder político e econômico sempre esteve à frente, impossibilitando que estas manifestações se efetivassem nos sistemas públicos de ensino.

O fator de impedimento se faz de diversas maneiras, o discurso ideológico é um exemplo, e aqui cabe ressaltar a teoria de Aparelho Ideológico de Estado, de Althusser, na qual há uma inculcação da cultura dominante sobre a cultura dominada e esta sente contemplada numa democracia disfarçada. O fator político também se reflete em implicação,

quando deixa de considerar o sujeito como ser histórico que tem participação na construção da sociedade, podendo ser agente de transformação das situações de marginalização.

Os contextos históricos demonstram que as teorias pedagógicas tiveram seu momento de repercussão na construção do pensamento educacional brasileiro: a pedagogia tradicional reinou até a década de 1920, quando novas manifestações começam a surgir, inicialmente com ideário da escola libertária e, mais tarde, na década de 1930, com a escola nova, que provocou grandes repercussões no ensino brasileiro, mas que, segundo Saviani (2009), privilegiou a elite, não atingindo as escolas destinadas às classes populares.

Nas décadas de 1950 e 1960, a pedagogia libertadora, de Paulo Freire, traz o movimento popular em favor da classe marginalizada, uma orientação teórica voltada para a educação não formal. Paralelo a esse movimento, em função do processo de industrialização do país e em prol de seu desenvolvimento, a pedagogia tecnicista ganha centralidade e passa, oficialmente, a direcionar o ensino nas redes oficiais.

Em oposição à pedagogia tecnicista, nas décadas de 1970 e 1980, entram no campo de discussão novos pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino, entre eles a pedagogia histórico-crítica de Saviani e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo, apresentando uma nova orientação teórica, que veio contribuir para uma concepção de educação, de ensino, e de aprendizagem, compreendendo a prática educativa como “produção da existência humana pelos próprios homens agindo sobre a realidade natural e cultural e transformando-as em função de suas necessidades” (Saviani, 2011, p. 232).

Nossa pretensão aqui não é trazer um contexto histórico dessas pedagogias, mas situá-las para compreendermos as influências que tiveram na construção da concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos professores. No entanto, cabe ressaltar que esta apresentação linear não significa ausência dessas pedagogias no ensino na atualidade, pois entendemos que trouxeram grandes contribuições dentro do seu tempo histórico, como também possibilitaram novas construções teóricas, a partir de seus fundamentos e práticas.

Este estudo nos possibilitou uma compreensão de que a totalidade das relações sociais, econômicas e políticas pode interferir nas práticas pedagógicas dos professores, interferências estas que levarão o sujeito a um processo de alienação, ou de superação do processo de alienação, para a transformação da sociedade.

2.2 Concepção de prática pedagógica e a relação teoria e prática

Nossa reflexão inicial sobre a prática pedagógica parte do conceito de Veiga (2013, p. 17), no qual denomina essa prática como “... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Nesta concepção, entende-se a prática pedagógica como uma ação planejada, haja vista determinação de objetivos, finalidades e conhecimentos. Entretanto, o determinante dessa prática são os pressupostos teórico-metodológicos que a orientam, o que nos permite identificar uma concepção dialética, em que o sujeito é parte do processo de construção do conhecimento, ou seja, é um processo que parte da prática social e a ela retorna, para transformá-la. Isso significa que a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados, conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada. Caldeira (2010) nos apresenta o conceito de prática pedagógica, partindo desse pressuposto.

Numa perspectiva positivista, a prática pedagógica tem seus fundamentos numa concepção em que o conhecimento científico determina a prática. Nesse sentido, a relação teoria e prática é vista como dicotômica e a teoria se sobrepõe em relação à prática.

A prática pedagógica, numa perspectiva positivista, ao longo da história educacional, teve sua predominância na concepção de ensino das instituições formadoras; apesar da discussão de novos pressupostos teóricos e metodológicos, esta linha de pensamento ainda possui representantes fiéis. Entretanto, cabe ressaltar que, diante das mudanças ocorridas na sociedade e das novas exigências postas às escolas, é uma prática que não consegue mais atender aos anseios e aos ideais dessa sociedade.

Numa perspectiva interpretativa, a prática pedagógica é resultado de uma dependência na relação teoria e prática, pois ambas se entrelaçam nesse processo. Parte-se da prática orientada pela teoria, em que valores e crenças dos atores são valorizados na construção do conhecimento.

Numa perspectiva histórico-crítica ou dialética, a realidade é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve e se vai criando.

Cabe destacar que, na concepção histórico-crítica, a questão educacional sempre está pautada no problema do desenvolvimento social e das classes, visando à transformação da sociedade. Nesta concepção, a prática pedagógica se constrói numa relação que parte de uma prática social, mediada pelos conhecimentos sistematizados, e retorna à prática social, buscando sua transformação. Nesse sentido, concebe-se a prática pedagógica como práxis,

pois é a ação do sujeito sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, como afirma Vázquez :

A práxis, é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material (Vázquez, 2007.p. 262)

A tomada de consciência dessa prática deve levar professor e alunos à busca do conhecimento teórico, que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. A construção do conhecimento acontece de forma significativa, a partir do momento em que a teorização leva ao entendimento da realidade, de forma crítica, superando o conhecimento imediato e conduzindo a uma compreensão da totalidade social.

É neste sentido que a historicidade também é uma dimensão relevante da prática pedagógica. Como afirma Saviani (2013), compreender a educação escolar envolve o entendimento de sua manifestação no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica, ou seja, compreensão de sua realidade nas suas raízes históricas.

Além da historicidade, que possibilita o preparo científico do professor, outra dimensão que consideramos fundamental nesta construção se refere à ética profissional apontada por Freire (2014, p. 19); ele considera que essas dimensões devem caminhar juntas nesse processo, pois “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

As manifestações por uma prática pedagógica transformadora, como as proposições de Freire (2014) e Saviani (2009), têm modificado a maneira de pensar e agir de muitos professores no exercício de sua profissão, porém, ao se tratar da institucionalização desta concepção de ensino nas redes públicas, ainda é uma conquista a ser vencida, pois estas ideias estão na contramão dos interesses da classe detentora do poder.

2.3 A Pedagogia histórico-crítica: pressupostos teóricos para a construção de uma prática pedagógica transformadora

A pedagogia histórico-crítica começa a ser idealizada por Saviani (2013, p. 58-59) no final da década de 1960, momento em que o contexto político, social e econômico era questionado pelas teorias críticas, denominadas pelo autor de reprodutivistas, pois se

apresentam como crítica do modelo existente, mas sem uma proposta de intervenção prática, situação pela qual não contemplavam os anseios dos educadores de atuar de modo crítico no campo pedagógico. Assim, a prática pedagógica se situava sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica e da reprodução das relações de produção.

Diante da necessidade de uma análise da questão educacional, a partir de suas contradições, e que fosse capaz de refletir na prática pedagógica dos professores uma transformação social voltada para os interesses populares superando o crítico-reprodutivismo, em 1981, Saviani sinaliza para a construção de uma pedagogia, a partir da sistematização da obra *Escola e democracia*, a qual denominou de teoria revolucionária.

Convém destacar que, antes de denominá-la de teoria revolucionária, houve a proposição inicial de chamar-se dialética, mas, em função do entendimento idealista do termo por alguns teóricos e, conseqüentemente, pelos próprios leitores, poderia trazer interpretações diferenciadas. Assim, somente no ano de 1984 foi nomeada de histórico-crítica. Essa definição se deu justamente porque

Eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicam no movimento histórico. (SAVIANI, 2013, p. 61)

É também na obra *Escola e democracia* que Saviani apresenta uma proposta de método para essa nova pedagogia, no qual o ponto de partida seria a prática social, considerado como primeiro momento desse processo.

Nessa etapa, tanto professor como aluno têm uma prática comum, entretanto, encontram-se em diferentes níveis de compreensão: o professor tem uma compreensão, denominada de síntese precária, em função da necessidade de articulação dos conhecimentos e experiências com a prática social, isso significa que a prática pedagógica pode antecipar o que será possível realizar com os alunos, mas de forma precária, por não conhecer a prática social desses alunos.

Em relação aos alunos, a compreensão é sincrética, isto porque os conhecimentos e experiências que possuem não permitem, no ponto de partida, compreender pedagogicamente a prática social de que fazem parte.

O segundo momento do método se refere à problematização. Nesta etapa, serão levantadas as questões que precisam ser resolvidas, a partir da prática social, articulando também os conhecimentos que precisam ser apreendidos para esta resolução.

O terceiro momento é a instrumentalização, “trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 71). O autor faz uma ressalva importante em relação a esta etapa: a concepção de instrumentalização não deve ser entendida no sentido tecnicista, mas de forma crítica, oportunizando as camadas populares, ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertar das condições de exploração em que vivem

O quarto momento é denominado de catarse, significa a incorporação dos instrumentos culturais, ou seja, é o momento de construção interior do sujeito, em prol de uma transformação social.

O quinto momento é o ponto de chegada, é a própria prática social, aqui o nível sintético existente no professor, no ponto inicial, passa a fazer parte do mundo do aluno, há uma elevação do nível dos alunos:

Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2012, p. 72)

A compreensão da prática social, apontada pelo autor, passa por uma alteração qualitativa, ou seja, o ponto de partida como fundamento e finalidade da prática pedagógica permanece, mas os modos de pensar e agir dos agentes sociais são transformados no ponto de chegada, pela mediação da ação pedagógica.

A Pedagogia histórico-crítica tem seus fundamentos na concepção dialética de ciência, inspirada no *método da economia política* de Marx (MARX, 1973, p. 228-240 apud SAVIANI, 2009, p. 74). Nesta concepção, o método posto pelo autor articula educação e sociedade, partindo do pressuposto de que vivemos em sociedade de classes com interesses opostos. Portanto, é uma pedagogia contra a hegemonia, até então determinante, do sistema educacional, situação pela qual é necessário travar uma luta para “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”.

Pensar na transformação da prática pedagógica fundamentada numa concepção histórico-crítica implica, em primeiro lugar, uma compreensão do conceito de práxis, o qual já ressaltamos anteriormente neste trabalho (p.48); é necessário ir além de uma práxis simplesmente utilitária cotidiana dos homens, mas entendê-la como práxis revolucionária da humanidade, determinada historicamente, isso porque “a realidade só pode ser mudada na medida em que nós mesmos produzimos e na medida em que sabemos que ela é produzida por nós” (KOSIK, 1976, p. 22). A intenção e a ação de transformar a realidade devem ser

compreendidas pelo principal orientador do processo de ensino e aprendizagem, o professor. Assim, entendemos que, ao desenvolver a presente investigação, precisamos retratar que fundamentos sustentam a relação teoria e prática presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, e qual, de fato, é efetivada no processo de formação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, o currículo se constitui

Como um projeto educacional construído a partir de eixos científicos e culturais e das experiências educativas que se deseja desenvolver, a fim de formar profissionais-cidadãos com o domínio de conhecimentos, procedimentos e atitudes considerados relevantes para uma prática pedagógica crítica. (PPP da UFMA, 2007, p. 17)

Os documentos declaram um currículo voltado para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, que valoriza os conhecimentos científicos e culturais, como também as experiências educativas. Os fundamentos teóricos e metodológicos que validam a organização curricular com este fim ressaltam que o currículo deve permitir a compreensão histórica do fenômeno educativo em geral, como também os pressupostos que fundamentam a prática educativa, em diferentes contextos.

A relação teoria e prática é vista como uma interação reflexiva, já que a aproximação do aluno com o campo de trabalho está prevista – de acordo com o PPP – desde do início do curso. Nessa compreensão, a aprendizagem é concebida como um processo de troca entre os sujeitos históricos, seja por meio de suas práticas individuais ou coletivas, na produção e socialização do conhecimento. Isso requer

Um processo contínuo de alargamento das perspectivas teórico-metodológicas, possibilitando a articulação entre pensamento e ação concreta, com o objetivo de construir novas sínteses que apontem para diferentes possibilidades teórico-práticas, garantindo-se um estado de inovação permanente, que não descarta o conhecimento já existente, mas o incorpora, superando os seus limites presentes. (PPP, 2007, p. 18)

É possível identificar no currículo uma intencionalidade de construção de uma prática pedagógica do futuro professor pautada na práxis, entretanto, convém verificar como essas perspectivas se materializam durante o processo de formação e qual a percepção dos alunos – sujeitos dessa ação – a esse respeito.

2.3.1 Algumas dicotomias em relação à Pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia histórico-crítica tem sido alvo de discussões e críticas, por ser contrária à hegemonia política e econômica das elites. Ao postular uma prática pedagógica crítica e transformadora da realidade social voltada para o interesse da classe marginalizada, isso tem

provocado também interpretações ideológicas, como é o caso de algumas dicotomias, as quais destacaremos, a partir da explicação do próprio autor.

A primeira dicotomia se refere à oposição entre *forma e conteúdo*. Neste entendimento, a crítica parte do pressuposto de uma prioridade dos conteúdos e, conseqüentemente, uma desvalorização das formas, ou seja, os processos e os métodos pedagógicos são desconsiderados. No entanto, a importância dada pela pedagogia ao conhecimento sistematizado objetiva, principalmente, oportunizar o crescimento intelectual do aluno por meio do conteúdo organizado e essa organização não se faz desvinculada das formas, dos processos e dos métodos, pois estes só terão “sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (SAVIANI, (2013, p. 65).

A segunda dicotomia é a *socialização versus produção do saber*. Saviani (idem) afirma que o “saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. E na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante”. Entender essa relação socialização e saber, a partir da Pedagogia histórico-crítica, implica a compreensão sobre o que significa produção e elaboração do saber:

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível de elaboração do saber, embora continuem pela atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. (SAVIANI, 2013, p. 67)

Desse ponto de vista, a socialização do saber é vista como meio de elevar o pensamento crítico da classe marginalizada, a fim de que possam fazer parte dessa construção, na qualidade de sujeitos que também constroem sua história.

A terceira dicotomia é o *saber versus consciência*. A objeção, nesse contexto, é apontar a relevância dada pela pedagogia histórico-crítica à aquisição do saber em relação ao desenvolvimento da consciência crítica. Mas a ideia posta pela pedagogia, como explica Saviani (2013, p. 47), é que a relação saber e consciência se faz na medida em que, quanto mais os trabalhadores dominam os instrumentos da elaboração do saber, mais elevado será o seu nível de consciência. Portanto, o domínio do saber é fundamental para o processo de libertação.

A quarta dicotomia, *saber acabado versus saber em processo*, propõe o entendimento da teoria, a partir da ideia de saber acabado, sendo, portanto, o papel da escola apenas transmiti-lo. Uma concepção contraditória em relação aos pressupostos da Pedagogia

histórico-crítica, que entende a produção social do saber como histórica, ou seja, constrói-se de geração em geração; desse ponto de vista, não pode conceber a ideia de saber acabado.

A quinta dicotomia refere-se ao *saber erudito versus saber popular ou ponto de partida versus ponto de chegada*. A esse respeito, Saviani reforça a ideia apresentada pelo texto *Para além da curvatura da vara*, na qual essa diferença é mediada pela ação pedagógica:

Mostrei que o processo pedagógico tem realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado... à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas é algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada. A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. (SAVIANI, 2013, p. 69)

Ao apontar o saber erudito como de responsabilidade da educação escolar, o autor não desconsidera o saber popular como prática social inicial, entretanto, esse conhecimento serve de base para a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola. Segundo o autor, para desenvolver cultura popular, o povo não precisa de escola, esses saberes são adquiridos na vivência cotidiana.

Além das dicotomias, o campo de discussão para o entendimento da pedagogia traz alguns questionamentos sobre a sua materialidade, dentre eles, apontamos os seguintes, por considerá-los relevantes na nossa investigação: sendo a Pedagogia histórico-crítica uma ideia contrária à pedagogia oficial, poderá ser concretizada na rede pública de ensino? Por não apresentar uma proposta didática para sua aplicação, de que forma desenvolvê-la na sala de aula? É possível desenvolver a formação de professores numa concepção histórico-crítica? Como?

2.3.2 A Pedagogia histórico-crítica: uma prática pedagógica possível

Nossa reflexão parte dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica, que considera o critério de verdade e a sua finalidade na prática, neste caso, a primazia da prática sobre a teoria é posta de forma bastante clara:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma colaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2013, p. 91)

Isso significa afirmar que as condições em que será desenvolvida a ação implicam a tomada de decisão com relação a teoria e prática, ou seja, a condição desfavorável para o desenvolvimento da prática pode ser analisada a partir de dois pontos de vista. No primeiro, o que dificulta o avanço da teoria, neste caso, impõe limites ao seu desenvolvimento, pois não é capaz de utilizar-se dos fundamentos da teoria para buscar explicações na resolução dos entraves. No segundo ponto de vista, o enfrentamento das dificuldades, a partir do direcionamento da teoria, possibilita a sua transformação.

É nesta segunda perspectiva que propomos nossa investigação: identificar que teoria fundamenta a prática pedagógica dos alunos-professores e como essa relação tem contribuído para a reconstrução da teoria e da prática, objetivando uma nova concepção de prática pedagógica que esteja voltada para as reais necessidades da classe menos favorecida.

Dentre os problemas apontados por Saviani (2013, p. 48) para a implantação da pedagogia histórico-crítica como orientadora das práticas pedagógicas em nosso país, destacamos: a ausência de um sistema de educação, em âmbito nacional, isso porque a precariedade da prática dificulta testar e aprimorar a teoria; a situação de uma prática que incorpora, organizacionalmente, ingredientes teóricos e, ao propormos a sua transformação, não modificamos as condições objetivas para a viabilização da nova teoria; e, por último, a descontinuidade, principalmente, em função das políticas partidárias, assim, o tempo destinado ao cumprimento das etapas do processo de ensino e aprendizagem não é suficiente para a assimilação dos conceitos e desenvolvimento dos alunos.

A dificuldade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e transformadora tem acompanhado a história educacional brasileira, como já demonstramos nesse estudo por meio das tendências pedagógicas que influenciaram as práticas, ao longo da história. Entretanto, apesar dos desafios acima, o campo de abertura para discussão e aprimoramento da prática tem se ampliado, nas últimas décadas, em função das produções acadêmicas e sua influência na elaboração das leis que regem o ensino no país.

Desse ponto de vista, não é impossível pensar e exercer uma prática transformadora das realidades sociais, porém, essa concretização passa, fundamentalmente, por uma nova concepção de formação de professores. Isso significa que teoria e prática precisam caminhar lado a lado nesse percurso, ou seja, uma se alimentando da outra, no processo de formação.

Definir a Pedagogia histórico-crítica como orientadora da prática pedagógica requer, em primeiro plano, pensar uma nova formação de professores, a qual perpassa pela transformação do currículo, que deve assumir novos fundamentos filosóficos e pedagógicos na orientação dessa formação. Para a Pedagogia histórico-crítica, a prática social é o ponto de

partida e o ponto de chegada na organização do ensino, sendo assim, a proposta pedagógica dos cursos de formação dos professores deve ter a educação básica como prática social a ser investigada:

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expressos nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIN, 2012, p. 19)

Saviani, como mentor da Pedagogia histórico-crítica, traz os pressupostos teórico-metodológicos numa compreensão filosófica e pedagógica da teoria. Mas, diante de uma necessidade, também didática para sua implementação, ressaltamos o trabalho de Gasparin (2012), com a obra *Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica*, a qual se intitula como um desafio de traduzir a Pedagogia histórico-crítica para uma didática.

A proposta didática apresentada pelo autor objetiva orientar os professores em como trabalhar na educação básica, numa concepção dialética da aprendizagem, baseados nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, apontando também caminhos para a formação de professores, a partir dessa concepção.

A proposta se desenvolve, de acordo com os cinco momentos propostos por Saviani (2012) em sua obra *Escola e democracia – prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo*.

O primeiro momento – o que alunos e professores já sabem – denominado de prática social inicial dos conteúdos é o momento de estabelecer um diálogo sobre o assunto a ser trabalhado, ou seja, “o aluno evidencia sua visão de totalidade a respeito do conteúdo, e ao mesmo tempo é desafiado a dizer o que gostaria de saber mais sobre o tema”. (GASPARIN, 2012, p. 50).

Essa etapa possibilita ao professor identificar o nível inicial do aluno referente ao conteúdo e definir de onde deve partir o processo de aprendizagem, como também o nível em que deverá chegar. Para essa ação, o autor propõe duas maneiras a serem utilizadas: do anúncio de conteúdo – em que o professor apresenta uma listagem de conteúdos e seus objetivos, que irá auxiliar os alunos no encaminhamento do processo pedagógico – e a outra maneira, pela vivência cotidiana dos conteúdos, partindo do que os alunos já sabem e o que gostariam de saber.

O segundo momento – explicitação dos principais problemas da prática social, intitulado de problematização, é a “transição entre prática e teoria, isto é, entre o fazer

cotidiano e a cultura elaborada” (GASPARIN, p. 33). Consiste em retomar a fase anterior para selecionar e discutir os problemas, a fim de definir os conteúdos sistematizados, que possam responder às situações-problema apresentadas.

Porém, uma implicação que pode dificultar essa prática se refere à forma como os conteúdos escolares são definidos, pois, geralmente, estes são definidos pelos órgãos competentes e encaminhados às escolas. Neste caso, definir os conteúdos, em função das questões sociais apontadas, torna-se quase impossível. Diante dessa realidade, a autonomia do professor para ir além da proposição definida, sendo capaz de “ler as necessidades sociais, e de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo” (GASPARIN, 2012, p. 37), é fundamental.

O terceiro momento – ações didático-pedagógicas para a aprendizagem – chamado de instrumentalização, significa confrontar o conhecimento do cotidiano dos alunos – com o objeto sistematizado do conhecimento – os conteúdos – mediados pela ação do professor.

Nesta fase, o conhecimento científico interage com o conhecimento do cotidiano para a construção de novos conceitos. Importante destacar que, nesse processo, ocorre a negação do conhecimento cotidiano para a incorporação do conhecimento científico sem, no entanto, descartar o conhecimento anterior, pois ele será sedimentado numa nova forma, mais elevada pelo aluno. Para explicar como acontece esse processo de construção dos conceitos científicos, o autor fundamenta-se em Vigotski, por meio da teoria histórico-cultural, na qual consideramos importante essa relação, entretanto, não será foco para nosso objeto de estudo.

O quarto momento – expressão elaborada da nova forma de entender a prática social – a catarse, como é denominada, refere-se ao momento de sistematização da aprendizagem por parte do aluno: ele realiza uma síntese da compreensão do processo de trabalho:

Este momento consiste numa visão de totalidade integradora daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas. É o novo posicionamento intelectual do aluno, situando o conteúdo histórico concreto na totalidade. Passa a existir uma forma diferente de mostrar o conhecimento adquirido. (GASPARIN, 2012, p. 125)

Portanto, para essa construção é necessário que sejam criadas condições para que, de fato, o aluno possa demonstrar o que aprendeu. Nesta fase, de acordo com a proposta didática, o aluno pode demonstrar o seu nível de compreensão, a partir de dois momentos: o primeiro, por meio da elaboração teórica da nova síntese, é a elaboração mental sintética que o aluno faz, a partir do que foi estudado, e o segundo, por meio da expressão prática da nova síntese, que é a avaliação da aprendizagem do conteúdo, mas não significa uma simples verificação

para detectar o conteúdo aprendido, e, sim, saber se realmente houve uma apropriação do conhecimento, tornando-o em um novo instrumento da compreensão da realidade e da transformação social. Portanto, deve-se fazer a seleção adequada dos instrumentos para esse processo de avaliação.

O quinto momento – nova proposta de ação, a partir do conteúdo aprendido – chamada de prática social final do conteúdo, significa uma nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela:

No entanto, se o aluno não for desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino-aprendizagem se assemelhará aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula. (GASPARIN, 2012, p. 142)

Nesse sentido, esta fase envolve uma nova atitude prática e a proposta de ação e isso precisa ser planejado, baseado nos conteúdos estudados. Importante destacar que esse método não encerra o processo de aprendizagem apenas com uma avaliação dos conteúdos, ou seja, na catarse, mas exige uma postura prática de transformação de uma realidade.

Com base nessa proposta didática para a educação básica, deve-se pensar a formação do professor. Então, reforçamos a importância do currículo na construção desse processo, ressaltando a relevância da concepção prática-teoria-prática como determinante na formação, ou seja, a realidade de como acontece o ensino e a aprendizagem no chão da escola precisa transformar-se em fonte de pesquisas e construções teóricas pelos futuros professores, a fim de que possam construir suas bases para exercer uma prática pedagógica, de forma crítica e transformadora.

3 PARFOR: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da década de 1990 e com a promulgação da LDB 9394/96, as políticas públicas têm intensificado os investimentos, focalizando a formação de professores. Em 2009, como mencionado no início deste trabalho, por meio do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União (por intermédio da Capes), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores. São objetivos dessa política:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009)

O estudo ora desenvolvido se insere nas preocupações expressas nos objetivos acima. Para atender ao disposto no artigo 11 deste decreto, inciso III, que trata da oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, instituiu-se, por meio da Portaria Normativa nº 9/2009, o PARFOR presencial. Esse plano emergencial, por intermédio dos cursos a serem oferecidos, objetiva formar os profissionais que se encontram nas redes públicas de ensino, sem licenciatura ou licenciatura diferente da área em que atuam, isso considerando a grande demanda de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento. Como afirma o parecer Nº 8/2008:

A dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi mais uma vez apontada pelos dados do último Censo Escolar, evidenciando que: 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação; 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam. (BRASIL, parecer nº 8/2008)

Essa demanda foi identificada no processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e da elaboração e proposição de Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. As Instituições de ensino superior podem implantar turmas especiais, no âmbito do Plano, ao realizar adesão e autorizadas pelo MEC, como é o caso do PROFEBCAR, de responsabilidade da Universidade Federal do Maranhão.

O Plano tem como grande desafio melhorar a qualidade da educação básica, a partir de professores bem preparados e, assim, poder garantir uma escola onde os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho. A formação é realizada em cursos de

1-Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; 2-Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; 3-Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, com nível superior em curso que não seja de Licenciatura, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (PARFOR PRESENCIAL - manual operativo. CAPES.)

Para participar dos cursos, no âmbito do PARFOR, os profissionais deverão realizar uma pré-inscrição no sistema eletrônico da Plataforma Freire, disponibilizado pelo MEC, onde deverão indicar o curso pretendido e a secretaria de educação à qual se encontram vinculados.

Após a pré-inscrição, as respectivas secretarias deverão analisar a demanda da rede, respeitando o planejamento estratégico elaborado para validar as inscrições, de acordo com a necessidade, para, então, enviar a lista com as inscrições às instituições públicas de ensino superior, para fins de seleção e matrícula.

É importante destacar que somente as instituições públicas podem ministrar os cursos especiais no âmbito do Programa, excepcionalmente, poderá ocorrer a participação das Instituições Ensino Superior (IES) privadas, sem fins lucrativos, quando a oferta de vagas oferecidas pelas entidades públicas não atenderem à demanda da rede pública de educação

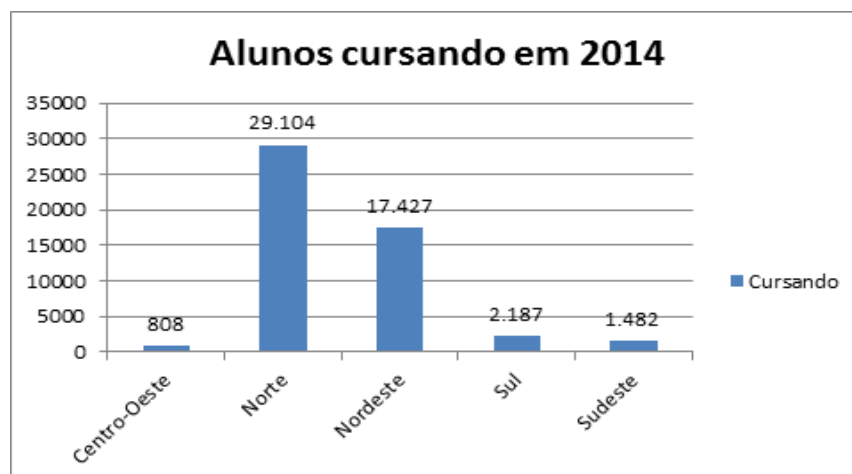
básica. Neste caso, é necessária uma solicitação ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, além da atribuição já referida acima, é o órgão responsável pela articulação do Programa, no âmbito de sua Unidade da Federação, que inclui, entre outras funções, indicar o membro responsável pelas ações e seu acompanhamento na Plataforma Freire; acompanhar a execução dos cursos do PARFOR presencial, no âmbito das redes estaduais e municipais; realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR presencial.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são compostos pelo Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e um membro indicado pelo Estado ou Distrito Federal; um representante do MEC; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

De acordo com os dados da CAPES, até o ano de 2014, já havia implantadas no país 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o PARFOR atendeu a professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros, com destaque para a região norte e nordeste, como demonstra o gráfico a seguir:

GRÁFICO - Alunos em processo de formação nos cursos do PARFOR, em 2014, por regiões



Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

É importante ressaltar que a demanda realizada em 2014 pelas redes de ensino municipal e estadual demandaram um total de 353.779 vagas. Desse total, 61,95% correspondem à demanda da rede municipal e 38,05%, da rede estadual.

Com relação ao tipo de turma, observou-se que a rede municipal solicitou 41,84% das vagas em Licenciatura, 37,07% em Segunda Licenciatura e 21,09% em Formação Pedagógica. A rede estadual solicitou 60,49% em Licenciatura; 30,01% em Segunda Licenciatura e 3,51% em Formação Pedagógica. E, ainda, a Pedagogia, seguida das Artes, são os cursos que lideram a demanda nas redes municipais. Na rede Estadual, os cursos mais demandados foram: o de Letras – Português, seguido de cursos na área de Ciências Biológicas. Supomos que a demanda pelo curso de Licenciatura em Pedagogia pela rede municipal de ensino seja em função do atendimento obrigatório do ensino na educação infantil e anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando a necessidade de qualificação nesta licenciatura destinada à formação de docentes para atuarem neste nível de ensino.

Entretanto, a oferta proposta pelas IES por meio do PARFOR em 2014 totalizou apenas 39.366 vagas. Desse total 67,30% são cursos de Primeira Licenciatura, 29,79% de Segunda Licenciatura e 2,91% de Formação Pedagógica.

Referente aos dados de 2015, constatamos que 51.008 professores da educação básica estavam frequentando os cursos do PARFOR e 12.103 professores já haviam concluído sua formação. Ainda em 2015, amplia-se o número de vagas no programa, a partir da disponibilização para todo o país de 47.365 vagas, sendo 26.630 em Cursos de Licenciatura, 17.015 em Cursos de Segunda Licenciatura e 1.720 em Cursos de Formação Pedagógica.

No que se refere a um indicador para a organização curricular, o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a política nacional de formação para os profissionais do magistério da educação básica, em seu art. 12 determina que a formação deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Essa determinação vem ao encontro da preocupação apontada na primeira seção deste trabalho, ao tratarmos do currículo e formação, focalizando a necessidade de uma concepção integradora da teoria e prática na organização dos cursos de formação de professores.

Entretanto, o ponto crucial dessa política de formação diz respeito ao seu formato emergencial, o que tem gerado muitas discussões quanto à qualidade oferecida. O texto

CONAE 2010 ressalta que a formação dos profissionais da educação deve basear-se na dialética entre teoria e prática para alcançar a qualidade:

A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos/das profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. (BRASIL, CONAE, 2010, p. 79).

Ainda, de acordo com este documento:

A formação e a valorização dos/das profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional (CONAE, 2010, p. 80)

Nesse embate entre a defesa da qualidade e valorização profissional na formação dos professores e as políticas públicas que visam ao atendimento das carências identificadas na educação básica, por meio de programas emergenciais, buscamos as contradições, a fim de compreender como se concretizam esses dissensos na prática pedagógica do professor, nesse processo de formação.

3.1 O PARFOR no Maranhão

Em 2013, havia mais de 2,1 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil, dentre vários aspectos levantados no Censo Escolar (2013), destaca-se o nível de formação do docente, o qual tem apresentado uma melhoria significativa, a partir de 2011, porém, ainda distante da meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que era de 100% até o ano de 2014. Essa diferença se torna maior nas regiões norte e nordeste, onde há menos docente com formação superior, principalmente, atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda de acordo com o Censo Escolar 2013, os resultados demonstram que o nível de formação melhora quanto mais elevada é a etapa de atuação do professor na educação básica.

Essa realidade não é diferente no Estado do Maranhão, no qual o percentual de professores sem formação superior ainda é considerado insatisfatório. Nessas condições, a fim de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o

Estado do Maranhão, por meio de três instituições públicas de ensino superior, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), aderiu ao PARFOR.

3.1.1 A Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A adesão da Universidade Federal do Maranhão, como instituição formadora, à política do PARFOR, aconteceu em 2009, e, até o ano de 2015, efetivou-se na instituição a oferta de 87 turmas especiais, em 12 cursos. De 1ª Licenciatura: Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Filosofia; de 2ª Licenciatura: Educação Física, Física, Ciências Sociais, Sociologia, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Língua Espanhola, atingindo o total de 3.288 (três mil duzentos e oitenta e oito) cursistas matriculados nesses cursos.

As turmas ofertadas por meio do programa abrangem 24 municípios polos: Bom Jesus das Selvas, Buriti Bravo, Buriticupu, Caxias, Codó, Coroatá, Governador Nunes Freire, Grajaú, Humberto de Campos, Imperatriz, Lago da Pedra, Magalhães de Almeida, Monção, Nina Rodrigues, Presidente Médici, Pindaré-Mirim, Poção de Pedras, Santa Inês, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Sítio Novo, Timbiras, Vargem Grande e Urbano Santos.

As turmas especiais contempladas pelo PARFOR na UFMA estão estruturadas, a partir de duas coordenações, uma centralizada no Campus Bacanga em São Luís e a outra no Campus de Imperatriz, ambas responsáveis pela efetivação dos cursos, de acordo com a divisão dos polos e seus respectivos municípios. A coordenação do Campus de Imperatriz orienta polos localizados nos municípios de: Imperatriz, Grajaú, Sítio Novo, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu e Lago da Pedra, nos quais tem ofertado turmas especiais apenas de 1ª Licenciatura, com o curso de Pedagogia.

No Campus de Imperatriz, além destes municípios polos, foram contemplados outros circunvizinhos. O polo de Imperatriz é composto pelos municípios de Edison Lobão, Cidelândia, João Lisboa e Senador La Roque; Grajaú é formado pelo município de Sítio Novo, povoados e aldeias; e o polo de Lago da Pedra inclui Paulo Ramos e povoados. Sob a coordenação do Campus situado em São Luís, estão as turmas de 2ª Licenciaturas e as demais de 1ª Licenciaturas dos municípios polos apresentados acima.

Outro aspecto que destacamos nesta análise geral sobre o desenvolvimento dos cursos contemplados pelo PARFOR na UFMA se refere ao número de desistências. Desde 2009 até

o ano de 2015, constatamos um percentual em torno de 31,06%, o que corresponde, aproximadamente, a 1021 (mil e vinte um) cursistas que abandonaram os cursos nesse período, um índice elevado diante da necessidade de formação existente nos municípios.

Em função de esta investigação focalizar o curso de Licenciatura em Pedagogia na UFMA, realizamos uma análise mais específica da quantidade de turmas e municípios que foram contemplados com essa licenciatura, abrangendo desde a implantação das primeiras turmas em 2009 até o ano de 2015.

QUADRO 1- Alunos-professores formados no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, de 2009 a 2015

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INÍCIO	FIM	VA-GAS	VALIDADOS	MATRICULAS	Nº DE TURMAS	FORMADOS	DESISTENTES	CUR-SANDO*
Pedagogia	Timbiras	12/2009	07/2012	50	156	29	1	12	17	0
Pedagogia	Coroatá	12/2009	06/2014	40	97	29	1	15	8	6
	Grajaú	07/2010	01/2015	40	207	104	2	49	33	22
Pedagogia	Coroatá	10/2010	04/2015	50	96	88	2	44	10	34
Pedagogia	Grajaú	10/2010	04/2015	50	109	85	2	1	21	63
Pedagogia	Magalhães de Almeida	10/2010	04/2015	50	174	72	1	35	26	11
Pedagogia	Nina Rodrigues e Vargem Grande	07/2010	04/2015	50	151	110	2	62	47	1
Pedagogia	Timbiras	07/2010	01/2015	40	84	39	1	25	9	5
Pedagogia	Poção de Pedras	08/2011	08/2015	50	72	53	1	1	11	41
TOTAL				420	1146	609	13	244	182	183

Fonte: dados fornecidos pela coordenação do Campus de São Luís MA - turmas especiais contempladas pelo PARFOR, em abril de 2016. Quadro elaborado pela pesquisadora

*Alunos-professores em fase de exame de qualificação de monografia.

A análise do quadro acima objetiva demonstrar a relação de alunos-professores formados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia contemplado pelo programa até o ano de 2015. Observamos que, das 13 (treze) turmas representadas, apenas o polo de Timbiras atingiu 100% na formação dos alunos-professores frequentes. Com ressalvas ao polo de Nina Rodrigues e Vargem Grande, que atingiu 99,5%, portanto, quase concluída a formação nesses polos. Nas demais turmas, houve uma formação parcial dos alunos-professores, isso significa que, do total geral de alunos-professores frequentes em todas as turmas, 57,9% foram formados e 42,71% ainda faltam concluir a formação.

Com este resultado, a educação básica no Maranhão pode contar com mais professores qualificados no exercício de sua função. Entretanto, considerando o ano de início e a duração de 4 anos do curso, percebemos que há um atraso na conclusão dos estudos por uma parcela significativa dos alunos-professores. Tanto esta situação como a desistência constatada na

formação, chegando a 31,06% – cálculo realizado, a partir do número inicial de matrículas, e não do total sobre as validações – caracterizam-se como fatores negativos na avaliação do desenvolvimento do programa.

No quadro abaixo, elaboramos uma relação das turmas em andamento no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, distribuídos em vários polos no Maranhão. Nesta relação, não incluímos os 183 alunos-professores das turmas dos formados – já indicados no quadro 1, que ainda estão em processo de conclusão dos estudos.

QUADRO 2 - Turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR em andamento na UFMA até abril de 2016

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INÍCIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	MATRÍCULAS	Nº DE TURMAS	DESISTENTES	CURSANDO
Pedagogia	Pindaré Mirim	10/2010	04/2015	50	244	177	4	41	136
Pedagogia	Humberto de Campos	07/2010	01/2015	40	135	133	2	68	65
Pedagogia	Bom Jesus das Selvas e Buriticupu	08/2011	08/2015	25	57	78	2	28	50
Pedagogia	Codó	07/2011	07/2015	50	73	40	1	9	31
Pedagogia	Grajaú	08/2011	08/2015	50	60	47	1	11	36
Pedagogia	Lago da Pedra	08/2011	08/2015	50	173	145	3	34	111
Pedagogia	Santa Inês	07/2011	07/2015	50	160	105	2	31	74
Pedagogia	Santa Quitéria do Maranhão	08/2011	08/2015	50	165	143	3	52	91
Pedagogia	Buriti Bravo	03/2012	10/2016	50	45	44	1	1	43
Pedagogia	Timbiras	10/2012	04/2017	50	36	29	1	13	16
Pedagogia	Imperatriz	10/2012	04/2017	50	63	37	1	16	21
Pedagogia	Monção	08/2013	08/2017	60	66	28	1	9	19
Pedagogia	Vargem Grande	08/2013	08/2017	60	49	42	1	0	42
Pedagogia	Buriti Bravo	08/2013	08/2017	60	123	56	1	10	46
Pedagogia	Bom Jesus das Selvas	07/2014	01/2019	60	48	34	1	1	33
Pedagogia	Buriticupu	07/2014	01/2019	60	98	58	1	0	58
Pedagogia	Sítio Novo	07/2014	01/2019	60	29	28	1	0	28
Pedagogia	Grajaú	07/2014	01/2019	60	72	49	1	0	49
TOTAL				935	1595	1273	28	324	949

Fonte: dados fornecidos pela Coordenação de São Luís MA das turmas especiais contempladas pelo PARFOR, em abril de 2016. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao contabilizarmos o total de turmas ofertadas no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR desde do ano de 2009 até 2015, verificamos 41 turmas, atendendo a 1.376 alunos-professores frequentes, sendo que, destes, 244 já concluíram e 1.132 permanecem em processo de formação. Ao acrescentarmos a desistência, de 506 cursistas, podemos afirmar que, nesse período, 1.882 professores manifestaram interesse pela formação nesta Licenciatura.

No ano de 2016, 10 turmas especiais de Licenciatura em Pedagogia – com matrículas efetivadas em 2015 – atenderão a 393, cursistas nos municípios de *Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Estreito, Sítio Novo, Codó, Cururupu, Monção, Santa Inês, Pio XII e Porção de Pedras*. As turmas ofertadas nos 04 (quatro) municípios grifados tiveram início em maio e as demais estão previstas para setembro.

3.1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA

A adesão do IFMA ao PARFOR também aconteceu no ano de 2009, mas somente no primeiro semestre de 2010 que as primeiras turmas começam a ser ofertadas, com cursos apenas de 1ª Licenciatura, na modalidade presencial. Os primeiros cursos ofertados foram: Licenciatura em Artes Visuais, no Campus São Luís/Centro Histórico; Licenciatura em Química, nos Campi de Codó e Zé Doca; Licenciatura em Matemática, no Campus de Zé Doca; Licenciatura em Física, no Campus de Santa Inês e Licenciatura em Biologia, no Campus de Buriticupu. E, no segundo semestre, foram ofertadas mais três turmas: Licenciatura em Biologia e Matemática, no Campus São Luís-Monte Castelo e o de Licenciatura em Física, em Imperatriz.

Em 2011, ampliou-se a oferta de mais uma turma de Licenciatura em Artes Visuais, no Campus São Luís/Centro Histórico, de Física, no Campus de Santa Inês, de Biologia em Buriticupu, de Matemática e Química, no Campus de Zé Doca e Química em Codó.

As turmas com início em 2010 conseguiram concluir o curso no ano de 2014 e, das que tiveram início no ano de 2011, com previsão de término para o ano de 2015, apenas uma turma conseguiu concluir, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 3: Turmas dos cursos contempladas pelo PARFOR concluídas nos anos de 2014 e 2015 – IFMA

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INICIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	MATRÍCULAS	FORMADOS	CURSANDO*
Artes Visuais	São Luís	05/2010	06/2014	40	135	12	10	2
Biologia	Buriticupu	05/2010	06/2014	40	66	28	15	11
Física	Santa Inês	05/2010	06/2014	40	81	9	5	4
Química	Codó	05/2010	06/2014	40	111	26	6	15
Matemática	Zé Doca	05/2010	06/2014	40	37	13	7	5
Química	Zé Doca	05/2010	06/2014	40	29	7	5	2
Biologia	São Luís	10/2010	10/2014	40	61	27	22	3
Física	Imperatriz	10/2010	06/2014	40	42	13	7	4
Matemática	São Luís	10/2010	12/2014	40	36	20	14	0
Artes Visuais	São Luís	03/2011	04/2015	40	58	24	7	13
Biologia	Buriticupu	04/2011	07/2015	40	87	35	0	29

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INICIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	MATRÍCULAS	FORMADOS	CURSANDO*
Física	Santa Inês	04/2011	04/2015	40	40	17	0	10
Matemática	Zé Doca	04/2011	04/2015	40	33	24	0	19
Química	Zé Doca	08/2011	07/2015	30	40	37	0	21
Química	Codó	08/2011	07/2015	30	28	24	0	24
				580	884	316	98	162

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação dos cursos contempladas pelo PARFOR no IFMA, em janeiro de 2016. Quadro modificado pela pesquisadora.

*Alunos-professores em fase de exame de qualificação de monografia.

Dos 316 alunos-professores matriculados em 2010 e 2011, apenas 98 conseguiram concluir sua formação dentro do prazo previsto e 162 ainda continuam em processo de formação. Neste percurso, houve uma desistência de 56 cursistas, cujo motivo não foi identificado nas informações fornecidas pela instituição.

Além dos cursos com início em 2010 e 2011, novas turmas foram ofertadas nos anos seguintes. De 2012 a 2015, 27 turmas foram formadas em 10 municípios, ressaltando que, destes, 5 novos municípios foram incluídos no programa. São eles: São Raimundo das Mangabeiras, Pirapemas, Bacabal, São João dos Patos e Açailândia (Ver tabela).

Na análise do quadro abaixo, entre a oferta de vagas, as validadas e as matrículas efetivadas, verificamos que a oferta é sempre superior ao número de matrículas efetivadas. Isso nos preocupa, pois, diante da carência de professores formados na educação básica, principalmente, nas Licenciaturas ofertadas, como Matemática, Física e Química, não justifica essa realidade, uma vez que o acesso à formação tem se ampliado.

Ao refletir sobre esta realidade, nossa atenção se volta para algumas preocupações, entendendo-as como um alerta aos responsáveis pelo desenvolvimento do programa, pois estão além dos objetivos propostos nesta investigação: por que muitos professores não conseguem ser incluídos nesse processo de formação? De que forma as secretarias de educação, responsáveis pelo levantamento de necessidades de formação nos seus respectivos municípios, têm repassado essa informação aos professores? E ainda: como as instituições formadoras se preparam para acolher esse profissional, considerando o formato emergencial do curso?

QUADRO 4 - Cursos contemplados pelo PARFOR em andamento no IFMA – Ano 2016

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INICIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	CURSANDO	MATRÍCULAS
Biologia	Codó	02/2012	12/2015	40	43	28	31
Biologia	São Raimundo das Mangabeiras	03/2012	03/2016	40	31	10	20
Física	Santa Inês	03/2012	03/2016	40	34	4	22

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INICIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	CURSANDO	MATRÍCULAS
Matemática	Buriticupu	03/2012	03/2016	40	90	14	37
Matemática	Pirapemas	03/2012	03/2016	40	69	12	35
Química	Pirapemas	03/2012	03/2016	40	89	13	34
Química	Bacabal	03/2012	03/2016	40	23	10	23
Física	São João dos Patos	08/2012	07/2016	40	19	5	17
Física	Imperatriz	08/2012	08/2016	40	26	7	22
Matemática	Zé Doca	08/2012	08/2016	40	48	18	40
Química	Açailândia	08/2012	07/2016	40	29	6	22
Biologia	Buriticupu	08/2013	12/2017	40	96	31	46
Biologia	São Raimundo das Mangabeiras	08/2013	12/2017	40	18	7	16
Física	Santa Inês	08/2013	08/2017	40	23	8	21
Matemática	Zé Doca	08/2013	12/2017	40	43	15	21
Química	Bacabal	08/2013	08/2017	40	28	14	26
Química	Codó	08/2013	12/2017	40	37	15	21
Biologia	Buriticupu	08/2014	09/2018	40	44	25	37
Biologia	São Raimundo das Mangabeiras	08/2014	09/2018	40	18	10	16
Matemática	Buriticupu	08/2014	09/2018	40	29	16	20
Matemática	Codó	08/2014	09/2018	40	49	22	34
Matemática	Zé Doca	08/2014	09/2018	40	33	19	23
Química	Bacabal	08/2014	09/2018	40	31	12	20
Biologia	Buriticupu	08/2015	08/2019	40	69	45	45
Matemática	Buriticupu	08/2015	08/2019	40	33	24	24
Química	Zé doca	08/2015	08/2019	40	42	29	29
Química	Açailândia	08/2015	08/2019	40	53	44	44
TOTAL				1.120	1147	463	715

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação dos cursos contemplados pelo PARFOR no IFMA, em janeiro de 2016. Quadro modificado pela pesquisadora.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se realmente for promovida a formação dos professores. Apesar das possibilidades oferecidas nas últimas décadas, com o objetivo de qualificar esses profissionais, ainda estamos distantes desta realidade, como apresentado no quadro acima.

3.1.3 Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

A adesão da UEMA ao PARFOR foi realizada em 2010, com a oferta das turmas especiais junto ao Programa Darcy Ribeiro. Este programa, criado em 2009, foi concebido para atender à demanda de professores no Estado do Maranhão, nas áreas de Licenciatura em Ciências (Biologia, Química, Física e Matemática), História e Letras (Inglês). Até o ano de

2014, foram contemplados com a educação superior ofertada pelo Programa 186 municípios, organizados em 43 polos.

As turmas especiais de 1ª Licenciatura ofertadas pelo PARFOR nesta instituição, de 2010 a 2014, foram: História, com uma turma em cada município, a seguir: Cidelândia, Coelho Neto, Cururupu, Icatu, Mirinzal, Rosário, São Bento, São Mateus do Maranhão, Barra do Corda e Viana; Letras (Inglês) também com uma turma em cada um dos municípios: Amarante do Maranhão, Coelho Neto, Rosário, São Bento e Viana; e uma turma de Matemática, em cada um dos municípios: Amarante do Maranhão, Coelho Neto e Icatu.

QUADRO 5 - Turmas dos cursos contempladas pelo PARFOR concluídas até o ano de 2014 – UEMA

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	INICIO	FIM	VAGAS	VALIDADOS	MATRÍCULAS	FORMADOS	DESVINCULADOS
Letras (Inglês)	São Bento	09/ 2010	12/2014	30	15	15	11	04
Letras (Inglês)	Amarante	09/ 2010	12/2014	30	16	16	09	07
Letras (Inglês)	Coelho Neto	09/ 2010	12/2014	30	16	16	11	05
Letras (Inglês)	Viana	09/ 2010	12/2014	30	16	15	08	07
Letras (Inglês)	Rosário	09/ 2010	12/2014	30	16	16	10	06
Física	Viana	09/ 2010	12/2014	35	11	10	01	09
História	São Bento	09/ 2010	12/2014	35	22	21	14	07
História	Cidelândia	09/ 2010	12/2014	35	22	19	17	02
História	Mirinzal	09/ 2010	12/2014	35	22	12	05	07
História	Barra do Corda	09/ 2010	12/2014	35	20	20	12	08
História	Coelho Neto	09/ 2010	12/2014	35	31	31	23	08
História	Cururupu	09/ 2010	12/2014	35	18	18	10	08
História	Icatu	09/ 2010	12/2014	35	17	17	10	07
História	São Mateus	09/ 2010	12/2014	35	18	15	07	08
História	Viana	09/ 2010	12/2014	35	17	15	09	06
História	Amarante	09/ 2010	12/2014	35	36	36	16	20
Matemática	Coelho Neto	09/ 2010	12/2014	35	18	18	11	07
Matemática	Amarante	09/ 2010	12/2014	35	17	17	06	11
Matemática	Icatu	09/ 2010	12/2014	35	15	15	09	06
TOTAL				640	363	342	199	143

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação dos cursos contemplados pelo PARFOR na UEMA, em junho de 2016. Quadro modificado pela pesquisadora.

De acordo com o quadro acima, constatamos que apenas 53% das vagas ofertadas por meio do programa, com turmas especiais de 1ª Licenciatura, foram ocupadas. Outro aspecto que merece destaque é a relação matrícula e desistentes, na qual registramos um percentual de 41.8% de desistência, fato que também emerge como preocupação diante da necessidade de professores qualificados, principalmente, na área de ciências exatas. Tal situação foi

constatada na própria pesquisa de campo realizada nessa investigação (p. 95-96): professores com Licenciatura em Pedagogia, ministrando disciplina de Matemática e Ciências.

Em 2016, o Programa permanece funcionando com apenas duas turmas especiais: uma no polo de Santa Helena, com Licenciatura Ciências em Química, com início no ano de 2012, possuindo 25 alunos-professores, e a segunda turma, no polo de Santa Luzia, com Licenciatura Ciências em Biologia, também com entrada em 2012 e com 18 alunos-professores cursando.

Após essas análises, recorremos também aos registros sobre a atuação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Maranhão, publicados no site da CAPES. O objetivo era conhecer as ações desenvolvidas por este fórum, mas apenas dois documentos foram registrados, impossibilitando-nos de discorrer sobre as medidas que vêm sendo tomadas a respeito das decisões sobre o programa no Estado. Dentre os registros, o primeiro se refere à ata da primeira reunião do Fórum, que ocorreu em setembro de 2010 e tem como destaque a criação do Cronograma de reuniões para Elaboração do Planejamento Estratégico de Ações do PAR de Formação Docente para 2011 a 2016; e também a criação de equipe para desenvolver critérios e estabelecer metas para abertura de novos POLOS UAB em municípios do Maranhão.

O segundo documento é o regimento do Fórum, criado em 2010, em consonância com o Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e normatizado por meio da Portaria-MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009. Neste documento, é definida a finalidade do Fórum, no artigo 2º, ressaltando que:

O Fórum Estadual terá, prioritariamente, o papel de aproximação da Política Nacional de Formação de Professores das necessidades dos Sistemas Públicos de Educação do Estado do Maranhão, de articulação da formação inicial e continuada e de elaboração e acompanhamento do Plano Estratégico de Formação de professores do Estado do Maranhão (REGIMENTO ESTADUAL DO ESTADO DO MARANHÃO, 2010, p. 2)

A ausência dos registros do Fórum Estadual permanente disponível no site da CAPES, é uma situação de extrema preocupação, pois nos leva a pensar em um fórum inoperante, trazendo sérias consequências ao desenvolvimento do programa no Estado. Pois o papel de aproximação da Política Nacional de Formação de Professores das necessidades dos Sistemas Públicos de Educação do Estado do Maranhão carece de uma articulação para que de fato sejam atendidas as necessidades reais, postas pelas demandas dos municípios.

O PARFOR no Maranhão também tem sido foco de investigação entre os pesquisadores. Neste sentido, destacamos o trabalho de Moura (2014), com o título: *O curso*

de Pedagogia do PARFOR no contexto de interiorização da UFMA, o objetivo do estudo é demonstrar as contribuições profissionais na formação dos alunos. E, neste sentido, ressalta “o quanto o conhecimento aprendido pelos alunos torna-se importante no exercício profissional destes, quando conduz a uma reflexão sobre suas práticas no sentido de melhorá-las”. (MOURA, 2014, p. 7). Para esta discussão, a autora apresenta o processo de expansão do ensino superior, a expansão/interiorização da UFMA, a implantação e operacionalização do Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores do Plano de Ações Articuladas na UFMA.

Outra literatura relevante sobre o desenvolvimento do programa põe em discussão a expansão da educação superior no Maranhão e suas implicações na formação de professores da educação básica: *O PARFOR em foco* (NASCIMENTO; MORAES; MELO, 2015). Esse estudo faz parte da pesquisa em processo, realizada pelo grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. As autoras ressaltam o fenômeno da expansão da educação superior, centralizando a atenção na formação de professores como uma dimensão da política do PARFOR, sob a concretização, no Estado do Maranhão, de três instituições de educação superior públicas: UFMA, UEMA e IFMA.

Uma crítica feita ao Programa é a discussão apresentada por Jara (2014), ao trazer a *Sobrecarga dos trabalhadores da educação através do PARFOR/UFMA*. Neste estudo, a análise parte de duas categorias: a estrutura de funcionamento e a resposta social, ressaltando a política neoliberal centrada na produtividade, que busca a redução dos gastos com a formação, aproveitando a mão de obra dos professores da universidade para o desenvolvimento do programa.

As ações de formação emergenciais – de acordo com as literaturas estudadas – demonstram que, ao mesmo tempo em que há uma expansão do ensino superior, a partir da oferta de vagas por meio dos cursos ofertados, aumenta a preocupação por parte dos pesquisadores sobre a qualidade dessa formação. Entendemos que o acesso e a qualidade da formação devem caminhar juntas, haja vista que a melhoria na qualidade da educação básica depende, em grande parte, da mudança de concepção e da prática pedagógica dos professores sobre o processo de ensinar e aprender.

A fim de compreender como vem se efetivando a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, fez-se necessária uma análise dos documentos norteadores dessa formação, dentre eles, as diretrizes do PARFOR – determinadas nas resoluções publicadas – e o PPP do curso investigado.

3.2 O PPP do curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR na Universidade Federal do Maranhão

É pertinente esclarecermos, inicialmente, que o curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, por meio da UFMA, segue as mesmas orientações teóricas e metodológicas de organização curricular propostas pelo PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia aprovado pela Resolução Nº 707 – CONSEPE, de 22 de setembro de 2009, entretanto, as turmas são consideradas especiais pelo caráter emergencial de efetivação do curso. Como forma de atender às especificidades e características do público alvo – professores da educação básica da rede pública de ensino que não possuem formação superior – e também às determinações do Plano Nacional de Formação, fez-se necessária apenas uma reorganização da estrutura curricular do curso e sua forma de funcionamento.

Antes de adentrarmos nas especificidades do PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, é importante trazer um pouco da história da criação dessa Licenciatura na UFMA. Ressaltamos que esse breve contexto tem como base o PPP de 2002 do próprio curso, que teve sua origem na criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952 e autorizada para seu funcionamento, a partir do Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953. Mas o reconhecimento do Curso só veio efetivar-se quatro anos depois, por meio do Decreto Nº 39.663, de 28 de julho de 1956. Neste período, a regulamentação nacional que vigorava era o chamado esquema três mais um, que concedia o grau de Bacharel aos concluintes dos cursos de graduação com duração de três anos e o título de Licenciado aos que cumpriam mais um ano de estudos no Curso de Didática.

No início da década de 1960, mesmo com a aprovação da Lei nº 4024/61 e do Parecer 251/62, o curso de Pedagogia não sofreu alterações curriculares significativas na instituição. Foi somente a partir da reforma do ensino superior, por meio da Lei Nº 5.540 e, mais especificamente, do Parecer CFE 252/69, incorporado à Resolução CFE 02/69, que se estabeleceram novas diretrizes para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, foram criadas as habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Magistério dos Cursos Normais. Essa nova organização, como apontada pelos elaboradores do Projeto Político Pedagógico – PPP do curso, “contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico e para a perda da função intelectual do profissional docente” (PPP, p. 8).

A partir de 1971, como forma de atender ao Parecer CFE 252/69, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA teve uma nova organização, passou a formar para o

Magistério do Ensino Normal e habilitar especialistas em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, criando também as habilitações em Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional.

Ainda na década de 1970, outras pequenas alterações aconteceram, entre elas, destacamos: a criação do Departamento de Educação e da coordenação do curso, em 1977, e no ano seguinte, a divisão em Departamento de Educação I e Departamento de Educação II; o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia ficou estruturado em Habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas no 2º Grau, Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Nos anos de 1980, foi aprovada a reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Resolução Nº 49/87 – CONSUN. Entretanto, foi mantido o mesmo elenco de Disciplinas da estrutura anterior.

Mas é a partir de 1990, em meio às reformas que aconteceram no país, que importantes alterações começam a ser realizadas, como a reformulação do Estágio Curricular, em 1991, por exigência da Portaria Nº 399/89 e da Resolução Nº 37/90-CONSEPE, determinando a obrigatoriedade da Prática de Ensino em Disciplinas, Objeto de Registro Profissional, a saber: Didática, Fundamentos de Educação, Metodologia do Ensino, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino.

As discussões sobre as reformulações curriculares na UFMA ganham força, principalmente, a partir da aprovação da LDB, Lei Nº 9394/96, ao definir, em seu artigo 64, que

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional.

Essa visão desencadeou duras críticas, postas pelos profissionais e alunos da UFMA, pois apresentava uma formação estreita/tecnicista do pedagogo (professor, supervisor, administrador e orientador), que impedia a compreensão do processo pedagógico numa perspectiva de totalidade de conhecimento.

Após a promulgação da Lei 9394/96 e a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, as discussões sobre o curso de Pedagogia se intensificaram, na perspectiva de construção das diretrizes curriculares desse curso.

Baseado nas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e por meio dos Pareceres do CNE/CP Nº 05/2005 e 06/2006, o curso de Pedagogia da UFMA apresenta como objetivos:

Compreender o caráter histórico, sócio-político e cultural da educação, permitindo direcionar o trabalho pedagógico para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e humanizada;

Compreender as necessidades e aspirações da sociedade no que se refere ao campo educacional, empenhando-se na luta pela democratização dos conhecimentos histórico-culturais e na construção de uma educação pública de qualidade;

Refletir sobre a prática pedagógica reconstruindo-a permanentemente pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável a formação continuada;

Reconstruir permanentemente sua prática, pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável à formação continuada. (PPP, 2007, p. 15).

Portanto, o pedagogo formado na instituição terá como base de sua formação e identidade profissional as seguintes dimensões: a docência, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na docência de Disciplinas Pedagógicas; planejamento e gestão de sistemas educacionais, objetivando formar um profissional em condições de coordenar, acompanhar e assumir gestão de ambientes escolares e não escolares em diferentes instâncias; investigação, para adquirir uma atitude de permanente análise da realidade sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional e, ainda, oferecendo oportunidade de aprofundamento de estudos em Educação Étnico-Racial e Bilíngue, de Jovens e Adultos, na Educação Especial e do Campo.

Na concretização dos objetivos propostos, a instituição define um currículo que possa garantir o domínio teórico e metodológico dos paradigmas que analisam e explicam o fenômeno educativo em geral, permitindo a compreensão de sua natureza histórica e dos pressupostos que têm fundamentado a prática educativa, em diferentes contextos espaço-temporais.

Assim, a organização curricular do curso de pedagogia ocorreu em 2002, pautada nas orientações da ANFOPE, que defendia uma base comum curricular. Nessa perspectiva, o currículo foi organizado em eixos, superando a questão dos conteúdos mínimos. Essas determinações resultaram na Resolução nº 243, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, de 04 de abril de 2002 e reafirmada na Resolução nº 707 – CONSEPE, de 22 de setembro de 2009, que aprova o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA. Os eixos se organizam na construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional. São eles:

- 1) Fundamentos sócio-históricos e político-culturais da educação: conhecimentos que constituem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, antropológicos e psicológicos;
- 2) Políticas e gestão de sistemas educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico: conhecimentos teóricos e metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico, nos sistemas educacionais e na escola;
- 3) Estudos diversificados e de aprofundamento em áreas específicas: objetivam propiciar o atendimento ao princípio da flexibilidade, comportando escolhas por parte dos alunos, de acordo com interesses e necessidades individuais.

Quanto aos indicadores de avaliação, o PPP do curso apresenta a avaliação institucional e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a primeira envolvendo os segmentos internos e externos da instituição para realimentar as orientações do Curso e a segunda pautada nos princípios da avaliação qualitativa, emancipatória, processual e formativa e que possibilitem a participação e a autoavaliação dos discentes. Esta última deve ser realizada por meio de atividades individuais ou em grupo, sob a forma de análises e elaboração de textos, questionários, resenhas, sínteses e reportagens; troca de experiências, relato de vivências, seminários, levantamento de questões sugeridas pelas disciplinas, atentando para a interdisciplinaridade, e pela realidade local dos discentes.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, contemplado pelo PARFOR na UFMA – denominado nesta instituição de PROFEBPAR – tem seu PPP vinculado ao aprovado pela Resolução nº 707 – CONSEPE, de 22 de setembro de 2009, porém, com algumas adaptações para atender às determinações do Plano Nacional de Formação para professores da Educação Básica. Neste sentido,

A estrutura curricular é constituída de um tronco comum obrigatório e de núcleos temáticos integrados por seminários interdisciplinares que objetivam desenvolver habilidades de estudo, reflexividade sobre o cotidiano escolar e a elaboração e apresentação de trabalhos científicos que subsidiem o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras estimuladas no decorrer do estágio curricular. A integração será permeada pela investigação do ambiente escolar onde os discentes desenvolvem sua prática profissional, sistematizada nas disciplinas intituladas Projeto Educativo, presentes em todos os núcleos e ao final um seminário de pesquisa onde os formandos apresentarão seus trabalhos monográficos. O desenvolvimento curricular será efetivado por meio da oferta das disciplinas e atividades em módulos bimestrais organizados em uma sequência recomendada, perfazendo 200 dias letivos anuais. Propõe-se que no percurso das atividades formativas todos os envolvidos não percam de vista o caráter de empreendimento social no qual potencialidades individuais devem ser mobilizadas para a consecução de um projeto coletivo, tendo presente o contexto e a justificação que o suportam bem como as condições de sua execução. (PPP, 2007, p. 21).

Ao relacionarmos a estrutura curricular do PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA e as adaptações realizadas para as turmas especiais contempladas pelo PARFOR, constatamos que a denominação de núcleos ao invés de eixos – nomenclatura utilizada no PPP do curso regular – não se constitui em referenciais teóricos diferentes. As disciplinas que compõem os núcleos: Fundamentação dos estudos pedagógicos, Estudos das relações constitutivas do processo pedagógico e Docência e processos formativos, atendem aos objetivos propostos pelos eixos, já apontados anteriormente.

Como diferencial metodológico nesse processo de formação, destacamos os seminários interdisciplinares, ressaltando-se como um momento em que a teoria e a prática se alimentam uma da outra, pois a prática cotidiana escolar passa a ser investigada em um processo de ação-reflexão-ação, permeada pela prática social e o conhecimento científico, a fim de transformar a realidade, processo denominado por Vázquez (2007) e Freire (2014) de práxis, o qual já ressaltamos na seção 2 (dois) deste trabalho. Concordando também, com o entendimento de práxis elaborado por Saviani (2013, p. 120), “entendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente”.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado, que possui carga horária obrigatória de 315 (trezentas e quinze) horas. Entretanto, por ser um curso direcionado aos professores da educação básica, que já ingressam com uma experiência docente, a Resolução N° 684-CONSEPE, de 07 de maio de 2009, respalda aos professores que estiverem em exercício no nível de ensino em o que o estágio for desenvolvido o aproveitamento de carga horária referente a este nível de ensino.

Quanto à carga horária total do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, a mesma corresponde a 3.225 (três mil duzentas e vinte e cinco) horas, organizadas em 08 (oito) semestres letivos, equivalentes a 04 (quatro) anos. As turmas especiais funcionam aos finais de semana, nos polos definidos com as parcerias realizadas entre os municípios e suas respectivas secretarias de educação. Observamos, que de acordo com o respaldo legal, não há diferencial na carga horária do curso em relação as turmas do período regular, o que, muitas vezes, ao se pensar em uma formação no formato emergencial, deduz-se logo sobre a diminuição do período da formação.

Entretanto, cabe ressaltar que o caráter emergencial no desenvolvimento do curso, limita um debate mais aprofundado sobre as proposições do currículo, e o estudo de forma intensiva, durante todos os finais de semana, também diminui a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos-professores, devido à sobrecarga de trabalho semanal.

É neste contexto que reside a principal preocupação sobre a qualidade da formação, pois os professores possuem uma carga horária de trabalho durante a semana, em muitos casos, têm dois turnos de trabalho, não dispendo do tempo necessário para se dedicar aos estudos, os quais são realizados apenas durante os encontros do curso, e ainda enfrentam a carência de bibliotecas e laboratórios para pesquisas, considerando que a maioria das instituições em que se realiza a formação não disponibiliza esses espaços nesse período.

A ampliação do acesso e garantia de condições da formação de professores, por meio dos cursos contemplados pelo PARFOR, tem atingido um número significativo de professores da educação básica. Mesmo diante das dificuldades e carências na formação – como a falta de tempo destinado ao aprofundamento dos estudos – o programa tem possibilitado a esses professores uma discussão mais ampla sobre sua profissionalidade, discussões estas que poderão transformar a prática pedagógica e, conseqüentemente, elevar a qualidade do ensino na educação básica, uma vez que melhoram o nível de formação desses profissionais.

Ao longo deste estudo, o referencial teórico e as discussões postas nos forneceram subsídios para a investigação no campo empírico. A próxima seção traz como foco principal as relações entre a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR e a prática pedagógica do aluno-professor, após passar por esta formação.

4. A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS-PROFESSORES

Nesta seção, partimos do principal objetivo proposto para esta investigação, analisar *de que forma os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR percebem sua formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente*. É nesse direcionamento que o estudo procurou, ao longo deste trabalho, por meio das discussões apresentadas, compreender as bases do processo de formação de professores no Brasil, apresentando um recorte, a partir da década de 1990, por entender que as reformas e legislações deste período determinam as principais diretrizes dos cursos de formação de professores em funcionamento no país, porém, sem desconsiderar o processo histórico de luta anterior, que deu respaldo à aprovação de leis que incluíram os direitos à valorização e à profissionalização dos professores no Brasil.

Após todo um processo de fundamentação, por meio das leituras realizadas, entendemos que nosso ponto inicial seria traçar um perfil dos sujeitos investigados, no qual decidimos pela utilização de um questionário. Com o objetivo de atender a esse objetivo, os alunos-professores foram solicitados a responderem a questões sobre faixa-etária, sexo, nível de ensino em que exercem a docência, experiência docente, satisfação e dificuldades na formação.

Da análise do conteúdo das respostas do questionário de perfil, apresentaremos, no quadro abaixo, a identificação dos alunos-professores, utilizando a denominação de A1⁶, A2, A3 e, assim, sucessivamente. Essa denominação objetiva assegurar o anonimato de cada sujeito investigado.

QUADRO 6 - Identificação dos alunos-professores, sujeitos da pesquisa.

PROFESSORES	NÍVEL DE ENSINO EM QUE TRABALHA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	EXPERIÊNCIA DOCENTE
A1	Ed. Infantil	31 a 40 anos	F	13 anos
A2	Ensino fund. anos finais	41 a 50 anos	F	17 anos
A3	Ed. infantil	41 a 50 anos	F	13 anos
A4	Ensino fund. anos iniciais	41 a 50 anos	M	23 anos
A5	Ensino fund. anos finais	41 a 50 anos	F	20 anos
A6	Ensino fund. anos iniciais	31 a 40 anos	F	06 anos
A7	Ed. infantil - creche	31 a 40 anos	F	06 anos
A8	Ed. infantil - creche	31 a 40 anos	F	14 anos
A9	Ensino fund. anos iniciais	20 a 30 anos	F	06 anos
A10	Ed. Infantil	41 a 50 anos	F	15 anos

⁶ Denominamos a letra A para representar os alunos-professores – nomenclatura utilizada pela pesquisadora na identificação dos cursistas do PARFOR.

PROFESSORES	NÍVEL DE ENSINO EM QUE TRABALHA	FAIXA ETÁRIA	SEXO	EXPERIÊNCIA DOCENTE
A11	Ed. Infantil	31 a 40 anos	F	18 anos
A12	Ed. infantil - creche	41 a 50 anos	F	06 anos
A13	Instrutora de aprendizagem	20 a 30 anos	F	10 anos
A14	Ensino fund. anos iniciais	31 a 40 anos	M	12 anos
A15	Ed. infantil - creche	31 a 40 anos	F	08 anos
A16	Não está trabalhando	20 a 30 anos	F	05 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados coletados no questionário de perfil.

Dos 21 alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, 16 participaram da pesquisa. De acordo com os dados acima, os alunos-professores trabalham em dois níveis de ensino: 08 (oito) professores atuam na educação infantil, 04 (quatro) deles na modalidade creche; e 06 (seis) alunos-professores no ensino fundamental, sendo 04 (quatro) nos anos iniciais e 02 (dois) nos anos finais; destes últimos, um trabalha com a disciplina de Português e o outro é cuidador de um aluno com necessidades especiais do 6º ano. Ressaltamos que apenas 02 (dois) alunos-professores não estão exercendo docência na educação básica, porém, ao efetuarem a matrícula no curso, atuavam como professor (a) na rede municipal de ensino.

Do total de alunos-professores investigados, 53% exercem a docência na educação infantil, um resultado que vem ao encontro dos dados apresentados pelo censo 2013, principalmente nas regiões norte e nordeste, onde o índice de docentes que não possuem formação superior, tanto na educação infantil como ensino fundamental anos iniciais, é bastante significativo. Na situação investigada, percebemos que há um percentual maior de professores da educação infantil que procuram a formação.

Outro aspecto que também se confirma é a feminização da profissão docente, principalmente na educação infantil e anos/séries iniciais do ensino fundamental. Constatamos que 88% dos (as) alunos-professores são do sexo feminino e apenas 12% são do sexo masculino. Destacamos também a faixa etária: a maioria dos alunos-professores tem acima de 31 anos, exceto três, que se encontram entre 20 e 30 anos. Quanto ao tempo de experiência docente, verificamos os seguintes percentuais: 43,75% de 05 a 10 anos, 31,25% de 11 a 15 anos, 18,75% de 16 a 20 e acima de 20 anos, 6,5%.

Ao questionarmos se houve dificuldades durante a formação, verificamos que 18,75% responderam que sim, 43,75% disseram que não e 37,5% disseram que às vezes. Entre as dificuldades apresentadas, a situação mais enfatizada nas respostas dadas foi conciliar trabalho e estudo, isso se justifica na falta de tempo para executar as atividades com qualidade, considerando a carga horária de trabalho semanal exercida por eles e, aos finais de semana, os encontros do curso de formação. Segundo eles, essa situação impedia o

aprimoramento dos estudos e, em decorrência desse processo, o cansaço foi companheiro de caminhada durante a formação.

Sobre a satisfação dos alunos-professores em relação à formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, houve unanimidade em classificá-la como boa. Entretanto, apontaram algumas sugestões que poderiam ser melhoradas, entre elas: maior apoio da coordenação durante os encontros de formação na organização do espaço físico (salas disponíveis, biblioteca, laboratório, etc); aproveitamento no estágio da experiência docente do nível de ensino em que atuam; e adequação da formação ao tempo do professor.

O questionário de perfil objetivou identificar as características dos alunos-professores que compõem a turma do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, como também forneceu elementos para a definição dos três alunos-professores que participaram da entrevista semiestruturada.

Após a definição dos participantes da entrevista, consideramos relevante o conhecimento do contexto de atuação profissional desses sujeitos, pois entendemos que as condições sociais, econômicas, políticas e culturais das quais o aluno-professor faz parte também são fator de determinação de sua prática pedagógica. A fim de compreender essa realidade, caracterizamos as três escolas dos alunos-professores entrevistados, a partir das informações fornecidas pelo gestor escolar de cada uma destas instituições. Como forma de garantir o anonimato, utilizamos os seguintes códigos E1⁷, E2, E3 para representá-las.

a) Caracterização da E1 do AP1⁸

A escola E1, na qual trabalha o AP1, está localizada na zona urbana do município de Imperatriz, surgiu a partir da necessidade de ter uma escola no bairro, foi fundada em 1999, inicialmente, constituiu-se como uma instituição privada, mas, após alguns anos de funcionamento, realizou convênio com a rede municipal de ensino, passando a fazer parte desse sistema de ensino. Atualmente, a escola é municipalizada e atende a 181 alunos, distribuídos em 2 (duas) turmas de educação infantil e 6 (seis) turmas de anos iniciais do ensino fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A concepção de educação, ensino e aprendizagem assumida no PPP da instituição aponta para uma educação de qualidade, que possa satisfazer às necessidades e expectativas

⁷ E1, E2, E3 – E - significa escola. A numeração utilizamos para diferenciar as três escolas investigadas.

⁸ AP1, AP2 e AP3 – representa os alunos-professores entrevistados das respectivas escolas.

da sociedade, garantindo os diversos saberes. Com o objetivo de alcançar esse anseio, o PPP propõe que o professor desenvolva uma prática pedagógica, exercendo sua docência como um profissional pesquisador, inovador, dinâmico, pronto para transformar em saber os anseios da sociedade.

O quadro de profissionais que trabalham na escola é composto por: 1 (uma) gestora, graduada em Geografia; 1 (uma) coordenadora pedagógica, graduada em Matemática e Pedagogia, que atende aos dois turnos de funcionamento na escola; 4 (quatro) professoras, com faixa etária de 39 a 54 anos, duas delas possuem graduação e duas estão cursando Pedagogia, cada professora possui carga horária de 40h de trabalho na escola; 1 (uma) secretária, graduada em Pedagogia; 4 (quatro) assistentes de serviços gerais, 3 (três) com formação de nível médio e 1 (um) cursando Pedagogia; 1 (um) vigia com formação no nível fundamental.

A formação continuada dos profissionais é orientada pela SEMED, mediada pelo gestor e coordenador pedagógico, que, antes, passam pela formação para, posteriormente, realizá-la na escola com os professores.

Nesse contexto, quanto à formação dos professores, observamos que, das 4 (quatro) professoras que trabalham na escola, 2 (duas) já possuem graduação e 2 (duas) estão cursando Licenciatura em Pedagogia, fato importante na relação formação e implicações desta, no desenvolvimento da prática pedagógica desses profissionais. Outro aspecto positivo se refere ao tempo de serviço exercido por estes profissionais na escola, contabilizando mais de 10 anos de serviço nessa escola, motivo que a coordenadora pedagógica considera responsável pela harmonia no desenvolvimento dos planejamentos na escola.

b) Caracterização da E2 do AP2

A escola E2 foi fundada em 1984 e está localizada na zona rural do município de Senador La Roque. É uma escola municipal que atende, atualmente, a 352 alunos do ensino fundamental de 2º ao 9º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A escola possui PPP e o aponta como importante ferramenta organizacional do processo de ensino e aprendizagem, norteador das principais ações educacionais, sociais e culturais a serem desenvolvidas na escola. Neste sentido, propõe que os professores desenvolvam uma prática pedagógica, de acordo com a realidade do aluno e da escola, construindo um ambiente facilitador da aprendizagem do aluno.

Ao analisar o aproveitamento dos alunos, no ano de 2015, verificamos a seguinte situação: de 297 (duzentos e noventa e sete) alunos, 40 (quarenta) foram reprovados, centralizando o maior índice de reprovação no sétimo ano. Quanto ao abandono escolar, constatamos 6 (seis) alunos de 6º ao 9º ano e em relação à distorção idade série/ano também nos anos finais, detectamos 5 (cinco) alunos.

O quadro de funcionários é composto por: 1 (um) gestor, com Licenciatura em História; 1 (uma) gestora adjunta, também com Licenciatura em História; 1 (um) coordenador pedagógico, com Licenciatura em Pedagogia; 1 (um) secretário, com nível médio. A escola possui 20 professores, 11 do sexo feminino e 09 do sexo masculino. As professoras das 4 (quatro) turmas dos anos iniciais do ensino fundamental possuem Licenciatura em Pedagogia e se encontram na faixa etária de 36 a 53 anos de idade, os demais professores de 6º ao 9º ano, listaremos no quadro abaixo, de acordo com a disciplina ministrada em sala de aula.

QUADRO 7 - Identificação dos professores do ensino fundamental de 6º ao 9º ano da E2 – ano 2016

FORMAÇÃO	DISCIPLINA EM QUE TRABALHA	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	IDADE	SEXO
Lin. Portuguesa	Lin. Portuguesa	17 anos	50	F
Lin. Portuguesa	Lin. Portuguesa	16 anos	38	F
Matemática	Matemática	17 anos	40	M
Matemática	Matemática	12 anos	35	M
Pedagogia	Matemática	8 anos	33	M
Pedagogia	Ciências	9 anos	36	F
Matemática	Ciências	12 anos	36	F
História	História	4 anos	39	M
História	História	8 anos	32	F
História	Geografia	10 anos	43	M
Arte	Arte	12 anos	34	M
Pedagogia	Ed. Religiosa	11 anos	42	F
Pedagogia	Filosofia	15 anos	37	F
Ed. Física	Ed. Física	3 anos	44	M
Ed. Física	Ed. Física	10 anos	35	M
Lin. Inglesa	Língua inglesa	8 anos	40	M

Fonte: dados fornecidos pelo gestor da escola, em abril de 2016. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Dos aspectos observados, ressaltamos como ponto positivo a formação desses profissionais, pois todos possuem formação superior, por outro lado, constata-se uma realidade bastante comum em muitas escolas públicas brasileiras: professores ministrando disciplinas diferentes da sua área de formação, motivo pelo qual foi criada a 2ª Licenciatura dos cursos contemplados pelo PARFOR, visando à formação desses profissionais. Outro fator percebido se refere à experiência profissional, ao verificar que a maioria dos professores exercem a função docente há mais de 10 anos na escola, um período em que é possível construir uma cultura organizacional influenciada pela concepção e valores assumidos por esses profissionais.

c) Caracterização da E3 do AP3

A escola E3 teve sua fundação em 1989, possui atualmente 480 alunos e fica localizada na zona urbana do município de João Lisboa –MA, faz parte da rede municipal, ofertando, nos turnos matutino e vespertino, o ensino fundamental de 1º ao 9º. Possui PPP e sua construção se deu de forma coletiva, com o envolvimento do gestor, coordenador pedagógico e professores.

A concepção de educação, ensino e aprendizagem assumidos pela instituição se reflete na promoção de valores, como: a ética, a criatividade, a participação, o respeito e compromisso diante das situações que a vida oferece.

O corpo docente da escola é formado por 27 professores, destes, 8 (oito) trabalham nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, dentre eles, 6 (seis) possuem Licenciatura em Pedagogia e dois estão cursando esta mesma Licenciatura. Uma observação importante é que todos os professores de 1º ao 5º ano são do sexo feminino. Os demais professores trabalham no ensino fundamental de 6º ao 9º ano.

QUADRO 8 - Identificação dos professores do ensino fundamental de 6º ao 9º ano da E3 – ano 2016

FORMAÇÃO	DISCIPLINA EM QUE TRABALHA	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	IDADE	SEXO
Geografia	Ling. Portuguesa	1 ano	27	M
Matemática	Matemática Religião	2 anos	39	M
Pedagogia	Ling. Portuguesa	4 anos	31	F
Ed. Física	Ed. Física	2 anos	26	M
Matemática	Matemática	1 ano	42	M
Ling. Portuguesa	Português Artes	2 anos	35	F
Pedagogia	*Cuidadora	3 anos	44	F
Letras	*Cuidadora	12 anos	38	F
Libras	Libras	2 anos	20	F
História	História Religião	3 anos	44	F
Pedagogia	História Geografia Artes	1 ano		F
Inglês	Ciências Inglês	3 anos	36	F
Biologia	Filosofia Artes Ciências	2 anos	25	M
Matemática	Matemática	3 anos	36	M
Magistério superior	Português	4 anos	38	F
Magistério superior	Ciências Religião	4 anos	41	F
Geografia	Geografia Religião	2 anos	26	M
Magistério superior	Inglês Religião	15 anos	46	F
História	História Matemática	20 anos	52	F

Fonte: dados fornecidos pelo gestor escolar, em abril de 2016. Quadro elaborado pela pesquisadora.

* Cuidador (a): professor(a) de apoio ao aluno com necessidades especiais da turma.

Constatamos que apenas o professor de libras não possui formação superior, entretanto, nem todos atuam na sua área de formação. O que nos chamou atenção foi o fato de pedagogos ministrarem as disciplinas de Português, Geografia e Ciência, nos anos finais do ensino fundamental. Também há uma predominância do sexo feminino: dentre o total de 19 professores, 12 são do sexo feminino.

Sobre o corpo discente, no ano de 2015, a escola contava com 485 alunos, distribuídos em 189 de 1º ao 5º ano e 296 de 6º ao 9º ano. Quanto ao aproveitamento, verificamos que houve um percentual de reprovação de apenas 2%, não sendo registrado nenhum abandono neste ano. Referente à distorção idade série, o percentual constatado foi de 3%, predominando nos anos/séries finais do ensino fundamental.

Feitas as considerações sobre o perfil identitário e caracterização do contexto de atuação profissional dos sujeitos investigados, o passo seguinte foi a análise das entrevistas realizadas com três alunos-professores do referido curso. A proposta metodológica, já apresentada na introdução desse trabalho, baseou-se na técnica de análise de conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2011) e Franco Barbosa (2003). Iniciamos com a leitura flutuante das mensagens, no caso, as respostas dadas à entrevista, ouvindo várias vezes as entrevistas, com intenção de buscar a sua totalidade.

Após este primeiro passo, as mensagens foram registradas, considerando a originalidade das falas. Em seguida, partimos para a categorização, uma construção que define inicialmente as unidades temáticas, ou seja, classificamos as mensagens de acordo com o seu conteúdo, atentando para além dos registros, também observando as unidades de contexto – “o pano de fundo que imprime significado às unidades de análise” (FRANCO BARBOSA, 2003, p.40). Dessas unidades temáticas foram formadas as subcategorias, para, finalmente, classificá-las de acordo com as categorias, que neste trabalho já haviam sido definidas a priori, mas, após a análise de conteúdo, foram complementadas.

Diante da pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema, os objetivos propostos para a investigação e os dados coletados na pesquisa de campo, as categorias de análises são:

1. O currículo como elemento central na formação;
2. A formação: aspectos positivos e negativos;
3. A prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores.

As categorias no processo de construção do conhecimento expressam, portanto, elementos mais gerais que conduzem o pesquisador à formulação adequada da realidade que pesquisa. As categorias são, antes de tudo, históricas, porque estão relacionadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento a que seus elementos constitutivos estão vinculados. As funções das categorias são, portanto, de ordem

metodológica, na medida em que operam um movimento do conhecido ao desconhecido (NORONHA, 2002, p. 18).

Ao final do processo de categorização, obtivemos 61 unidades temáticas, 08 subcategorias e as três 03 categorias já definidas a priori, as quais, a partir da análise de conteúdo realizada, foram complementadas para atender à realidade identificada. O conjunto de dados resultante desse processo foi organizado na tabela abaixo:

TABELA 1 - Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo e o quantitativo de suas respectivas unidades temáticas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES TEMÁTICAS
O currículo como elemento central na formação	1. Conteúdo	08
	2. Influência na docência	09
Formação: aspectos positivos e negativos da formação	1. O processo de formação	05
	2. As contribuições	10
	3. As desvantagens	07
A prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores	1. Concepção	06
	2. Mudança de postura	09
	3. Na escola	07
TOTAL DE UNIDADES TEMÁTICAS		61

4.1 O currículo como elemento central na formação

A primeira categoria, resultante do processo da análise de conteúdo, traz como foco *o currículo como elemento central na formação*. Entendemos que o currículo é resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, assim, compreendê-lo significa analisar as suas interações, nos diversos âmbitos em que é instituído. Sacristán (2000, p. 32) afirma que o currículo é “um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica”.

Por compartilhar desse pensamento, o campo do currículo foi tema de discussão da segunda seção deste trabalho. Nossa intenção se voltou para suas relações, conceitos, contradições e críticas, a fim de perceber como essas interferências têm se manifestado na concepção do currículo para a formação de professores e, conseqüentemente, para a construção da prática pedagógica desses profissionais.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas semiestruturadas aplicadas com os três alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, observa-se que, das 17 unidades temáticas apresentadas, emergiram a formulação de duas subcategorias sobre a o currículo como elemento central na formação. A primeira, com 47.94%, ressalta o *conteúdo* estudado durante o curso e a segunda, com uma frequência de respostas de 52.06%, destaca o currículo como fator fundamental de *influência na docência*.

TABELA 2 - Subcategorias e unidades temáticas do currículo como elemento central na formação

SUBCATEGORIAS E UNIDADES TEMÁTICAS	TOTAL	%
Conteúdo - Bom, como eu fiz o magistério, o curso era mais prático, a gente aprendia fazer os materiais para trabalhar na sala de aula. Já o curso de Pedagogia, a gente estuda de forma mais avançada, conhece as teorias (); são disciplinas que trazem conhecimentos de como ser professor, então esses conteúdos nos levam a renovar nossa prática pedagógica (2); Vygotsky e Wallon, Piaget também, foram pontos chaves, marcou bastante na minha caminhada (); quando a gente começou a estudar as teorias, começamos a fazer uma relação com a prática (2); nós tivemos acesso a um bom material didático; estudamos autores com textos bons que nos ajudaram a progredir como professor (); durante o estágio aprofundamos mais sobre a prática pedagógica ().	08	47.94
Influência na docência - Aprende como trabalhar com os alunos (); a disciplina de Psicologia... pelo fato dela estudar o comportamento humano, isso faz com que você se estude e passe a estudar melhor o seu aluno (); a gente não tinha uma teoria para se sustentar ou que ajudasse a compreender a realidade da escola (); com as aulas de Psicologia passamos a entender a realidade da sala de aula, como os alunos aprendem, a importância do atendimento dos alunos na sua individualidade no processo de aprendizagem (); Selma Garrido e Lima, que contribuíram bastante na compreensão do objetivo da formação (); autores estudados nos deram suporte para lidar com todas estas situações no dia a dia da sala de aula (); como a escola não possuía muitos recursos, procurei problematizar os conteúdos proposto pelo currículo (); trabalhar o lado social do aluno sem abrir mão do currículo formal (); autores, como: Dewey, Anísio Teixeira, Montessori, Piaget, foi a partir daí que eu comecei a tentar modificar a minha prática ().	09	52.06
TOTAL	17	100

Obs. as percentagens foram calculadas, a partir do total de unidades temáticas identificadas, e não a partir do número de alunos-professores entrevistados.

Ao observar a ênfase dada pelos entrevistados, a partir das falas: “... *Bom, como eu fiz o magistério, o curso era mais prático, a gente aprendia fazer os materiais para trabalhar na sala de aula. Já o curso de Pedagogia, a gente estuda de forma mais avançada, conhece as teorias...*”; “... *quando a gente começou a estudar as teorias, começamos a fazer uma relação com a prática*”; “... *a gente não tinha uma teoria para se sustentar ou que ajudasse a compreender a realidade da escola...*”, percebemos que, neste contexto, os alunos-professores destacam um currículo pautado no modelo dos conteúdos culturais cognitivos da formação como predominante no desenvolvimento do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR.

O modelo dos conteúdos culturais cognitivos, já abordado na primeira seção deste estudo – são denominados por Saviani (2009) como aqueles que têm a formação do professor pautada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

Ao analisar as unidades temáticas de indicação da subcategoria *influência do currículo*, a partir da qual se deu a formação na prática pedagógica, observamos que, nos depoimentos dos alunos-professores, o pensamento pedagógico é baseado em elementos fragmentados, dos quais deduzimos algumas interpretações sugeridas pelos seguintes depoimentos: “... *como a escola não possuía muitos recursos, procurei problematizar os conteúdos propostos pelo currículo...*”; “*trabalhar o lado social do aluno sem abrir mão do currículo formal...*”; aqui, identificamos um dos propósitos da pedagogia histórico-crítica de

Saviani (2013), a importância de contemplar os conteúdos social, crítico e cultural, no processo de ensinar e aprender. Porém, verificamos que esta intenção carece de conhecimento teórico e metodológico por parte dos alunos-professores, para que, de fato, esta pedagogia seja base na sustentação de uma prática pedagógica consciente.

A compreensão da prática social, apontada por Saviani (2012), como já ressaltado neste estudo, passa por uma alteração qualitativa, ou seja, o ponto de partida como fundamento e finalidade da prática pedagógica permanece, mas os modos de pensar e agir dos agentes sociais são transformados no ponto de chegada, pela mediação da ação pedagógica.

Outro aspecto apontado pelos alunos-professores nesta subcategoria foi a importância dada aos conteúdos trabalhados no curso. Segundo eles, contribuíram para uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem, encaminhando-os para uma prática pedagógica diferente, como retratam nestes depoimentos: “... *a disciplina de Psicologia...pelo fato dela estudar o comportamento humano, isso faz com que você se estude e passe a estudar melhor o seu aluno...*”; “... *autores estudados nos deram suporte para lidar com todas estas situações no dia a dia da sala de aula...*”. As falas revelam novos elementos do pensamento pedagógico; neste contexto, é possível compreender que as ações pedagógicas estão ancoradas nas teorias de cunho psicológico, baseadas nos estudos de Dewey, Montessori e Piaget, autores destacados pelos alunos-professores para fundamentar o depoimento.

4.2 A formação: aspectos positivos e negativos

A segunda categoria de análise aponta os aspectos positivos e negativos da formação no desenvolvimento do curso de Licenciatura em pedagogia/PARFOR. A partir da junção das unidades temáticas apresentadas no depoimento dos alunos-professores, definiram-se três subcategorias: *o processo de formação*, a qual representa 22,73% de frequência das respostas dadas pelos entrevistados, *as contribuições* da formação, com 45,5%, atingindo o percentual de maior frequência nas entrevistas, e, por último, *as desvantagens* na formação, representando 31,82%.

TABELA 3 - Subcategorias e unidades temáticas da formação: aspectos positivos e negativos

SUBCATEGORIAS E UNIDADES TEMÁTICAS	TOTAL	%
O processo da formação - De início foi aquela ansiedade total, por estar tanto tempo afastada da sala de aula (); os professores na UFMA cobram bastante, exigem demais, e a gente não estava acostumado com isso (); a formação foi muito boa (); durante a formação eu fui revendo meus conceitos (); sofremos para sermos aceitos como aluno na UFMA, a sensação que a gente tinha antes era de ter entrado pela janela... mas depois mudou bastante, eles passaram a acolher melhor a gente ().	05	22.73
As contribuições - Sobre os professores... só posso dizer que foram ótimos, aprendemos bastante (); Já tenho segurança para dizer o que aprendi, nas reuniões eu digo, já estudei disciplina tal, Paulo Freire fala isso, então eu avancei nos estudos e passo o que aprendi (); era para ter curso superior, até pós-graduação, há muito tempo, tenho 44 anos, mas nunca tinha tido a oportunidade (); a formação veio engradecer, melhorar nosso trabalho como educador (2); então, eu ganhei e o meu aluno também ganhou com essa formação (); quando saímos de uma formação a gente sai cheia de vontade para aplicar tudo que você conheceu (); me tornei uma professora melhor, mais consciente do meu dever, do meu compromisso com o meu aluno (); no PROFEbPAR, e estudando as teorias de ensino, ao realizar minhas aulas o foco passou a ser o meu aluno, e não mais o professor, como na concepção tradicional (); o curso do PROFEbPAR contribuiu muito, principalmente para a melhoria da prática pedagógica, pela própria estrutura do curso ser direcionada aos professores que já estão em sala de aula ().	10	45.45
As desvantagens -Nos finais de semana, devido não ter pessoas disponíveis para trabalhar, as salas e banheiros estavam sempre sujos, as salas de aula fechadas, tinha que procurar a chave, nunca encontrávamos as coisas organizadas para nosso estudo (3); dificuldades tivemos bastante, primeiro para se adaptar no curso, tínhamos preguiça de ler, de estudar mesmo (); por um bom tempo, dois anos, nós não tínhamos acesso nem a biblioteca e nem o laboratório de informática (3).	07	31.82
TOTAL	22	100

Obs. as percentagens foram calculadas, a partir do total de unidades temáticas identificadas, e não a partir do número de alunos-professores entrevistados.

Na subcategoria *o processo de formação*, a qual foi identificada com a menor frequência das respostas dadas, resultante de apenas 5 (cinco) unidades temáticas, dois aspectos foram levantados pelos alunos-professores: o primeiro traz a dificuldade de adaptação no curso, justificada pela distância entre a formação realizada no nível médio e a graduação, contabilizando longos anos fora da sala de aula, na condição de alunos; o segundo se refere ao acolhimento dado aos alunos-professores no início do curso, considerando que a turma funcionava nas instalações da própria universidade e, mesmo assim, eles não se sentiram incluídos como alunos da instituição, fato retratado nesta fala de um dos alunos-professores investigados: “... *sofremos para sermos aceitos como aluno na UFMA, a sensação que a gente tinha antes era de ter entrado pela janela... mas, depois mudou bastante, eles passaram a acolher melhor a gente...*”. Uma situação que, entretanto, segundo os alunos-professores, foi se conquistando durante o processo de formação, considerada satisfatória após os dois primeiros anos de curso.

Apesar dos entraves acima ressaltados, os alunos-professores aprovam o curso, afirmando ter recebido uma boa formação. Segundo eles, os estudos realizados fomentaram a reflexão sobre a prática desenvolvida, levando-os a repensar conceitos de orientação da prática pedagógica e reorganizá-la, inserindo novos elementos apreendidos durante o curso.

O que depreendemos dessa subcategoria, com base nos depoimentos dos alunos-professores, é um processo de exclusão, denominado por eles de falta de acolhimento, o que nos permite fazer relações distintas sobre os aspectos apresentados. A primeira indica uma necessidade de se considerar a realidade dos alunos-professores, atentando para o tempo em que se encontram afastados dos estudos, o que poderia levá-los a uma apreensão dos conhecimentos de forma mais lenta, e, talvez, aqui se justifique o alto índice de desistências do curso, quando analisamos a entrada em 2009 e saída em 2015, chegando a 31,06%. A segunda relação trata de uma desvalorização das turmas especiais do curso de Pedagogia, no caso, as turmas contempladas pelo PARFOR, vistas como inferiores às do curso do período regular.

De acordo com os estudos que deram sustentação a essa pesquisa, é possível inferir que a desvalorização dos cursos emergenciais no Brasil se originou, principalmente, a partir de dois fatores: o ideário neoliberal, em que a preocupação se voltou para a produtividade e quantidade, deixando à margem a qualidade da formação, e também após a promulgação da LDB 9394/96 – ao exigir formação de nível superior dos professores da educação básica. Esses fatores desencadearam o surgimento de muitas instituições de ensino superior, principalmente, no setor privado, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata. Os cursos sequenciais são exemplos desse tipo de formação, considerados como uma modalidade do ensino superior, sem necessariamente ingressar em um curso de graduação.

Sobre a expansão do número de Instituições de ensino superior no Brasil, Ilma e Melo (2011) destacam o intenso crescimento, nos seguintes períodos: de 1991 a 1995, o crescimento foi de 3,2%, com a promulgação da LDB; em 1996 até o ano de 2004, o crescimento foi de 118%; estendendo a análise para o período de 1996 a 2004, foi de 144,3%. Esses resultados demonstram um percentual expressivo de crescimento de instituições de ensino superior no país.

A ideologia neoliberal, como determinante da política econômica no país, tem grande poder na definição das políticas públicas educacionais, entretanto, as instituições formadoras possuem autonomia para a elaboração de suas propostas pedagógicas, mas, infelizmente, seguem o mesmo ideário. Nessas condições, é fundamental uma formação política dos professores formadores, para que, de fato, as instituições, ao aderir aos programas emergenciais, assumam o compromisso de desenvolvê-los com qualidade.

A segunda subcategoria aponta *as contribuições* da formação, sendo originada a partir de 10 unidades temáticas, representando o maior índice de frequência nos depoimentos dados

pelos alunos-professores. Portanto, na opinião dos entrevistados, a contribuição do curso para o exercício profissional é superior aos entraves que se apresentaram durante a formação.

Dentre as contribuições destacadas por eles, o formato do curso favoreceu bastante o processo de ensino e aprendizagem, concorrendo para a melhoria da prática pedagógica, como retrata este depoimento: “... o curso de *Pedagogia/PROFEBPAR* contribuiu muito, principalmente para a melhoria da prática pedagógica, pela própria estrutura do curso ser direcionada aos professores que já estão em sala de aula...”, ou seja, por ser um curso destinado aos professores que já estão no cotidiano escolar, há uma preocupação para atender a esta realidade, motivo pelo qual foram realizadas as adequações no PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, como apresentado na seção três deste trabalho.

Além de ressaltarem a melhoria da prática pedagógica, a partir da formação, outros aspectos tiveram destaques nos depoimentos dos alunos-professores, entre eles: a boa avaliação dos professores formadores, que receberam conceito ótimo; a motivação para realizar novas experiências em sala de aula, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação e a segurança profissional para participar das decisões pedagógicas na escola, muito bem retratada no depoimento a seguir: “... já tenho segurança para dizer o que aprendi, nas reuniões eu digo, já estudei disciplina tal, Paulo Freire fala isso, então eu avancei nos estudos e passo o que aprendi...” e ainda a oportunidade de acesso para professores com vasta experiência docente sem formação superior: “... era para ter curso superior, até pós-graduação, há muito tempo, tenho 44 anos, mas nunca tinha tido a oportunidade...”.

É importante fazer um contraponto sobre duas posições, que parecem se contradizer na abordagem feita pelos alunos-professores nesta subcategoria, são elas: a necessidade de atenção aos alunos-professores contemplados nas turmas especiais do PARFOR, considerando o tempo entre a formação de nível médio e a graduação, e o formato do curso ser destinado aos professores com esta necessidade de formação. No nosso entendimento, ao analisar as unidades temáticas que emergiram essa subcategoria e também o contexto em que se deu a entrevista, verificamos que, mesmo diante do fato de a estrutura de funcionamento do curso ser destinada a esses professores, ainda não consegue atender a outras dificuldades que antecedem a formação: falta de leituras, formação de nível médio com foco nos conteúdos pedagógicos, formação continuada em serviço fragmentada e, ainda, tempo para aprimorar os estudos durante a formação.

A terceira subcategoria, formulada a partir de 7 (sete) unidades temáticas, apresenta *as desvantagens* da formação, na qual dois aspectos foram ressaltados pelos alunos-professores: a estrutura física das instalações de funcionamento do curso e a disponibilização da biblioteca

e do laboratório de informática, durante os encontros de formação. Esse sentimento de insatisfação é retratado nos depoimentos dos alunos-professores: “... *nos finais de semana, devido não ter pessoas disponíveis para trabalhar, as salas e banheiros estavam sempre sujos, as salas de aula fechadas, tinha que procurar a chave, nunca encontrávamos as coisas organizadas para nosso estudo...*”. Este depoimento nos remete a uma reflexão sobre a qualidade da formação, por entendermos que não se restringe ao simples fato de acesso ao conhecimento, mas também em possibilitar condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Sobre a qualidade social na educação, destacamos a definição de Silva da (2009, p. 225), ao apontar como aquela que:

Atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Ao analisar o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, verificamos a importância da pesquisa como fator primordial na construção do conhecimento, no entanto, o incentivo e a articulação, nesse sentido, devem, em primeiro plano, ser possibilitados pela própria universidade, oportunizando acesso a fontes de pesquisas a todos que dela fazem parte, seja no curso regular ou em turmas especiais, como é o caso das turmas especiais contempladas pelo PARFOR. Só assim evitaríamos repetir frases como esta, mencionada por um dos entrevistados nessa investigação: “... *por um bom tempo, dois anos, nós não tínhamos acesso nem a biblioteca e nem o laboratório de informática...*”, uma situação de impedimento ao acesso a uma educação de qualidade social (SILVA DA. 2009), que assegura a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos.

Entretanto, para a efetivação de uma educação de qualidade social, necessitamos repensar os critérios voltados para a realidade educacional, e não como propõe o projeto neoliberal, o qual utiliza critérios econômicos como parâmetro para atribuir a qualidade à educação, situação pela qual os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais.

4.3 A prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores

A terceira categoria centraliza o principal foco do desenvolvimento deste trabalho: *a prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores*. Será que a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR os encaminhou para uma prática pedagógica diferente? Nesta categoria, 22 (vinte dois) unidades temáticas designaram a definição de três subcategorias: a primeira, com 27,27% de frequência das respostas dadas, indicou a *concepção* de prática pedagógica assumida pelos alunos-professores; a segunda, com 40, 91%, aponta a *mudança de postura na docência*, ressaltando a formação como grande responsável pela mudança de sua prática pedagógica; e a terceira, com 31,82%, relata o desenvolvimento da prática pedagógica *na escola*.

TABELA 4 - Subcategorias e unidades temáticas da prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores

SUBCATEGORIAS E UNIDADES TEMÁTICAS	TOTAL	%
Concepção - A gente nunca deixa de usar alguma coisa da escola tradicional, mas agora me sinto uma professora renovada, depois do curso (); eu não fico como o professor sabe tudo, não me coloco no patamar mais alto, eu troco experiências com o meu aluno (2); O aluno é um ser social, discutimos as situações sociais (); vejo o espaço de sala de aula como um local de aperfeiçoamento do professor, ou seja, é um lugar de ensino, de aprendizagem, de reflexão e de pesquisa também (); eu entendo que o plano tem que ser para o aluno, então eu faço meu plano pensando no meu aluno ().	06	27.27
Mudança de postura na docência - Propor desafios a eles, e eu acredito que ele vai conseguir com a minha mediação, então há essa troca, isso eu aprendi durante o curso (); minha aula atualmente eu planejo para o meu aluno (); antes, agia mais como uma professora dona do saber, como diz Paulo Freire, depositava o conhecimento na cabeça do aluno (2); eu começo minha mudança na sala de aula e quando posso nos encontros na escola, eu não me dou por vencida (); antes do curso, minha prática pedagógica era baseada apenas nos poucos anos de experiência como docente (); eu sou uma prova viva da contribuição do curso para melhorar a minha prática pedagógica (); percebi que quando o aluno se envolve, põe a mão na massa, vai praticar, a própria consciência dele muda, acontece mudanças de comportamento e atitudes (); antes quando planejávamos juntos, eu não tinha coragem de falar, na minha cabeça tinha muita coisa, mas eu não sabia dizer palavras bonitas, tinha medo, vergonha do meu jeito de falar ().	09	40.91
Na escola - Primeiramente a gente faz o planejamento, bimestral e mensal, mas antes eu procuro conhecer meus alunos para saber as dificuldades de cada um (); meu plano é flexível, quando chega na escola e vejo a necessidade diferente eu procuro mudar (2); nos encontros de planejamento com todos os professores, gestor e coordenador, nós conversamos, discutimos, e depois cada um faz seu plano individual () se ele não aprendeu na escrita, eu procuro uma brincadeira, algo diferente para que ele aprenda (); trabalhamos a formulação de opiniões e eles também participam dando opiniões sobre a metodologia dos conteúdos (); começamos a utilizar a pesquisa, tanto locais, como na internet, trabalhar com experimentos, envolvendo o aluno com o fazer, ele mesmo sendo fazendo as relações e construindo seu conhecimento ().	07	31.81
TOTAL	22	100

Obs. as porcentagens foram calculadas, a partir do total de unidades temáticas identificadas, e não a partir do número de alunos-professores entrevistados.

Os depoimentos dos alunos-professores, que estabeleceram a subcategoria sobre a *concepção* da prática pedagógica assumida por eles, deixam transparecer, em parte, raízes da pedagogia tradicional, devido à própria formação recebida no nível médio, e também pela concepção de organização posta na escola. Mas, contrapondo-se a esse pensamento, reconhecem que há uma renovação, após a formação na graduação, incluindo novos

elementos à prática pedagógica, como indica uns trechos desses depoimentos: “...*eu não fico como o professor sabe tudo, não me coloco no patamar mais alto, eu troco experiências com o meu aluno...*”; “...*eu entendo que o plano tem que ser para o aluno, então eu faço meu plano pensando no meu aluno...*”. Podemos identificar alguns elementos da escola nova, ao ressaltarem o aluno como centro do processo de aprendizagem, e não mais o professor, como impõe a escola tradicional.

Além dessa concepção, em um dos depoimentos apresentados pelos alunos-professores, pressupõe-se que a prática pedagógica se baseia no ideário do professor reflexivo, “...*vejo o espaço de sala de aula como um local de aperfeiçoamento do professor, ou seja, é um lugar de ensino, de aprendizagem, de reflexão e de pesquisa também...*”. Alarcão (2005, p.41) explica que a “noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. É interessante destacar que esse pensamento do profissional reflexivo se constitui como base do PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, ao ressaltar que o docente busque

A compreensão das relações desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, as formas pelas quais essas relações influenciaram nos processos de escolarização e de desenvolvimento profissional e como uma perspectiva crítica de ensino pode reconfigurar a relação com o saber e com a cultura (PPP, 2010, p.19).

Para que, de fato, essa reflexão possa se efetivar, faz-se necessária uma base teórica que a sustente, pois este processo não se dá de forma aleatória, a transformação da realidade requer conhecimento e pensamento crítico. Observamos nos depoimentos dos alunos-professores que eles se sentem mobilizados para essa compreensão, contudo, ainda muito timidamente, buscam desenvolver essa prática em seu ambiente profissional.

Quanto ao processo de formação durante o curso pelo qual passaram, podemos identificar essa prática em atividades como os seminários multidisciplinares, realizados pelos alunos-professores e também o estágio, que proporciona essa vivência de reflexão prática e teórica na construção do conhecimento.

Diante da base de sustentação da prática pedagógica, apontada pelos alunos-professores, procuramos relacionar as unidades temáticas que deram origem à subcategoria *mudança de postura na docência*, objetivando perceber se esta concepção condiz com a prática exercida por eles. A partir da análise dos depoimentos, “... *antes, agia mais como uma professora dona do saber, como diz Paulo Freire, depositava o conhecimento na cabeça do aluno...*”; “... *percebi que quando o aluno se envolve, põe a mão na massa, vai praticar, a*

própria consciência dele muda, acontece mudanças de comportamento e atitudes...”, deduzimos uma coerência nesta relação, ao percebemos que existe uma referência sobre o que caracteriza uma prática pedagógica tradicional e a pretensão de modificá-la, baseando-se nos conhecimentos adquiridos no curso.

O que podemos afirmar, diante desses fatos, é que a prática pedagógica desses profissionais passa por um processo de mudança; sensibilizados pela formação recebida e, ainda, com os conhecimentos aflorados, demonstram vontade de transformar a realidade da escola em que trabalham; “... *eu começo minha mudança na sala de aula e quando posso, nos encontros na escola, eu não me dou por vencida...*”. Neste depoimento, a prática não está voltada apenas para a sala de aula, mas envolve todo o contexto escolar, no qual entende que o processo não é apenas técnico, didático, pois as mudanças qualitativas necessitam perceber e valorizar todas as relações do contexto.

As mudanças na postura docente, destacadas pelos alunos-professores, indicam contribuições relevantes para uma prática pedagógica diferente, como evidenciado pelo pensamento pedagógico dos seguintes depoimentos: “... *propor desafios a eles, e eu acredito que ele vai conseguir com a minha mediação, então há essa troca, isso eu aprendi durante o curso...*”; “... *antes do curso, minha prática pedagógica era baseada apenas nos poucos anos de experiência como docente...*”; “... *eu sou uma prova viva da contribuição do curso para melhorar a minha prática pedagógica...*”; “... *antes quando planejávamos juntos, eu não tinha coragem de falar, na minha cabeça tinha muita coisa, mas eu não sabia dizer palavras bonitas, tinha medo, vergonha do meu jeito de falar...*”. O pensamento manifestado retrata uma certeza, um novo olhar sobre como ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, o passo a passo da prática pedagógica exercida por eles *na escola* segue uma rotina escolar, como na maioria das instituições de ensino. Ao relatarem o cotidiano da prática pedagógica, destacam o planejamento como orientador desta ação, entretanto, afirmam que a realidade do aluno é considerada, ao postularem um plano flexível: “...*primeiramente a gente faz o planejamento, bimestral e mensal, mas antes eu procuro conhecer meus alunos para saber as dificuldades de cada um...*”; “...*meu plano é flexível, quando chega na escola e vejo a necessidade diferente eu procuro mudar...*”; “... *nos encontros de planejamento com todos os professores, gestor e coordenador, nós conversamos, discutimos, e depois cada um faz seu plano individual se ele não aprendeu na escrita, eu procuro uma brincadeira, algo diferente para que ele aprenda...*”.

Em relação à metodologia utilizada, os alunos-professores ressaltam que a formação tem mudado significativamente a rotina de sala de aula, enfatizam que os conteúdos

curriculares agora são problematizados e as questões sociais que afetam a vida dos alunos no contexto em que vivem, são considerados nessa problematização. Um dos alunos-professores destaca a importância de se fazer uma avaliação das aulas desenvolvidas e, portanto, sempre realiza esse momento com seus alunos. Sobre os recursos utilizados, foram citados: além das atividades cotidianas de leituras, debates, conversas, atividades escritas, realizam também pesquisas, tanto locais como na internet, e trabalhos com experimentos, objetivando envolver o aluno no processo de construção de conhecimento.

Apesar de essa transformação ter o seu lado positivo, alguns percalços se apresentam como fator de impedimento ao desenvolvimento dessa prática. Nos relatos, pudemos perceber, em algumas falas, que os alunos-professores se sentem um pouco intimidados, ao tentar trabalhar de forma diferente, atividades que objetivam o desenvolvimento do pensamento crítico dos (as) alunos (as) para o exercício da democracia e participação no processo de ensino e aprendizagem, ainda são vistos por alguns colegas de profissão e, às vezes, pela própria equipe pedagógica com grandes limitações no cotidiano da organização escolar.

Essa postura, revela traços da pedagogia tradicional, na qual alguns professores, gestores e coordenadores pedagógicos, ao postularem o desenvolvimento de uma prática crítica e transformadora, não percebem que, na verdade, as raízes da educação tradicional acabam prevalecendo, sendo cautelosos ao processo de mudança que interfere nas tomadas de decisões e escolhas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Em todo o percurso de análise de conteúdo das entrevistas e do contexto desta investigação – a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR e a escola – nossa orientação esteve voltada para a compreensão das relações sociais, culturais, econômicas e políticas que pudessem interferir nas práticas pedagógicas dos alunos-professores, e se estas fossem indicadores de implicações negativas ao processo de transformação desses sujeitos.

Sendo assim, propusemos-nos a ter como base de sustentação desta investigação a pedagogia histórico-crítica, idealizada por Saviani (2013), por compreender que a escola, por meio dos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, pode e deve desenvolver uma prática pedagógica crítica e transformadora da sociedade. Pois somente teremos uma escola pública acessível, na medida em que os sujeitos possam se sentir incluídos nesse processo.

Nesta concepção, a construção do conhecimento deve partir de uma prática social, mediada pelo conhecimento sistematizado, e deve retornar a ela para transformá-la. Esse processo envolve a relação teórica e prática, orientada por um posicionamento crítico,

condição necessária ao docente que deseja desenvolver uma prática pedagógica transformadora.

Do ponto de vista da classe marginalizada – e aqui consideramos os que não tiveram acesso aos seus direitos de cidadãos contemplados – a consciência crítica do docente, perante as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora da escola, é de fundamental importância diante dos conteúdos curriculares, pois a ele cabem as problematizações necessárias, no sentido de possibilitar ao aluno a oportunidade de tornar-se cidadão também crítico e transformador.

Com essa intenção, a análise de conteúdo realizada por nós examinou os elementos conscientes ou inconscientes que pudessem comprovar a existência dessa prática, tanto no que se refere ao processo de formação dos alunos-professores como também na prática pedagógica desenvolvida por eles, na escola.

Assim, podemos afirmar que a implicação da formação desencadeou um sentimento de mudança da prática pedagógica desses profissionais, sensibilizados pela formação recebida, e, com estes conhecimentos aflorados, demonstram vontade de transformar a realidade da escola em que trabalham. Sobretudo, é importante salientar que somente o processo de formação não é fator determinante de mudanças, pois as condições disponíveis no ambiente de trabalho também são implicações que poderão contribuir, de forma positiva ou negativa, nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvemos teve como objetivo central analisar as implicações do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na prática pedagógica dos alunos-professores, no município de Imperatriz - MA. Para tal análise, decidimos, inicialmente, pela construção de uma base teórica que viesse a sustentar o processo da pesquisa. Assim, optamos por um estudo sobre as reformas educacionais, a partir da década de 1990, recorrendo às contribuições de Pimenta (1997), Saviani (2009), Libâneo (2003), Brzezinski (2002), Gatti (2011), Barreto (2010), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), Bissolli da Silva (1999) e Frigotto (2000), dentre outros, considerando um período importante na aprovação das leis, das diretrizes e das políticas públicas voltadas para a formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 foi nossa referência inicial, percebemos que a determinação da obrigatoriedade da formação dos professores da educação básica em nível superior, tal como a associação entre teoria e prática no processo de formação provocaram mudanças, de certa forma, preocupantes. Para atender à exigência posta pela Lei e à demanda de professores diante desta, ampliou-se a oferta de vagas para a formação desses profissionais, emergindo, assim, muitas instituições de ensino superior, mas, infelizmente, a qualidade da formação não correspondia às expectativas desses profissionais, que, em muitos casos, ofereciam uma formação mais aligeirada, mais barata.

Com base neste cenário, algumas inquietações permearam o processo desta investigação. O PARFOR, como um plano emergencial de formação direcionada aos profissionais que já exercem a docência nas redes públicas de ensino sem licenciatura ou licenciatura diferente da área em que atuam, não teria o risco de tornar-se apenas um local de certificação desses profissionais? A qualificação ofertada nos cursos do programa traria implicações positivas para a prática pedagógica dos alunos-professores?

O processo de revisão de literatura demonstrou que as discussões que antecederam a promulgação da LDB 9394/96 e os princípios postos por esta Lei respaldaram a elaboração do parecer CNE/CP 009/2001 e da resolução CNE/CP 1/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Todavia, o modelo de formação, com ênfase na competência – proposto nas diretrizes – incitou divergências no campo acadêmico, indicando que, nas condições propostas, caminhava-se para o desenvolvimento de uma formação prática, simplista e descuidada com as questões epistemológicas e humanistas e a inadequação dos currículos de formação.

Nesse contexto, outro marco importante sobre a formação de professores foi a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, no ano de 2006, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

No intuito de melhor compreensão das diretrizes, adentramos um pouco na história do curso de Pedagogia no Brasil e constatamos que, desde sua criação, em 1939, sua trajetória tem sido de luta em prol de uma identidade, reafirmando-se também no processo de definição das Diretrizes do curso. A docência, como base da formação do pedagogo, gerou muitas discussões e controvérsias entre estudiosos e pesquisadores, levando a uma divisão de opiniões entre a defesa da base docente e a defesa pela formação do especialista. A esse respeito, compartilhamos do pensamento de que todo pedagogo necessita de uma formação com uma base docente, pois só assim terá condições de lidar com a complexidade que envolve o cotidiano escolar.

Outra necessidade para prosseguir nosso caminho investigativo seria conhecer as contribuições teóricas sobre a formação inicial de professores, o que dizem as pesquisas e os estudiosos a esse respeito? Verificamos que os debates e as reflexões acadêmicas têm priorizado as políticas docentes e os programas que visam a atendê-las. Assim, as preocupações apontadas envolvem as seguintes categorias: a prática e saberes docentes, o currículo, a legislação e a formação a distância. Porém, há um consenso no entendimento sobre a necessidade de acesso à formação, para que, de fato, os professores possam atuar com qualidade na profissão docente.

Mas chegamos ao entendimento de que todas essas discussões são derivadas da falta de uma base sólida do currículo de formação de professores. Pois compreendemos que o currículo é o eixo central das relações existentes no processo de ensino e seus fundamentos teóricos e metodológicos definem: o ensino, o processo, o aluno, o professor e o conhecimento.

Os estudos de Ramalho, Nunez e Gauthier (2004) demonstraram que, no âmbito acadêmico, o campo de discussão sobre o currículo de formação de professores tem como eixo a profissionalização docente, uma luta que busca a afirmação da identidade profissional e seu reconhecimento. Portanto, a concretização desse ideal perpassa pela definição dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, na construção de um espaço autônomo, com as especificidades da profissão valorizadas e claramente reconhecidas pela sociedade.

Nessa perspectiva, a construção do currículo de formação de professores deve levar em consideração: com Freire (2014), podemos pensar em currículo de formação de professores que realmente possibilite a desalienação docente e, assim, da condição de objeto passa a ser sujeito construtor de seu processo de formação; com Sacristán (2013), no currículo de formação de professores, o foco em como favorecer a aprendizagem dos alunos é tema fundamental no

processo de formação; com Saviani (2013), vimos que ele propõe um currículo que responda às necessidades históricas da classe trabalhadora acerca do domínio da cultura humana. Compartilhamos desses pensamentos, pois são elementos fundamentais na construção de um currículo que possibilite uma relação dialética entre este e o trabalho docente.

Com relação ao desenvolvimento dos cursos contemplados pelo PARFOR, constatamos dados significativos, que demonstram a aceitação do plano em todo o país. Em 2015, 51.008 professores da educação básica estavam frequentando os cursos contemplados pelo PARFOR e 12.103 professores já haviam concluído sua formação. Também em 2015, ampliou-se o número de vagas no programa, a partir da disponibilização para todo o país de 47.365 vagas, sendo 26.630 em Cursos de primeira Licenciatura, 17.015 em Cursos de Segunda Licenciatura e 1.720 em Cursos de Formação Pedagógica.

No Maranhão, a adesão ao plano ocorreu em 2009, por meio de três instituições de ensino superior: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

A Universidade Federal do Maranhão, até o ano de 2015, disponibilizou a oferta de 120 turmas especiais em 11 cursos. De 1ª Licenciatura: Pedagogia, Matemática, Letras Inglês, Letras Espanhol, História, Geografia, Educação Física, Filosofia; de 2ª Licenciatura: Educação Física, Letras Espanhol, Física, Ciências Sociais, Sociologia, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Língua Espanhola, atingindo o total de 4.525 (quatro mil, quinhentos e vinte cinco) alunos-professores matriculados nesses cursos.

No curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, foco de investigação do nosso trabalho, desde do ano de 2009 até 2015, verificamos 41 turmas, atendendo a 1.376 cursistas frequentes, sendo que, destes, 244 já concluíram e 1.132 permanecem em processo de formação. Um número representativo de professores que manifestaram interesse pela formação nesta Licenciatura.

O percurso da pesquisa de campo desta investigação teve seu direcionamento com o seguinte objetivo: analisar de que forma os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR percebem sua formação e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente. Com este fim, definimos como sujeitos os alunos-professores da turma do polo de Imperatriz - MA, num total de 21 alunos-professores, dos quais 16 participaram da pesquisa.

A partir do resultado da aplicação do questionário de perfil, identificamos que os sujeitos são oriundos da rede municipal de ensino de três municípios: Imperatriz (sede do polo), João Lisboa e Senador La Roque, exercendo a docência na educação infantil e ensino fundamental.

Verificamos também que 88% dos alunos-professores são do sexo feminino e apenas 12% são do sexo masculino. Sobre a faixa etária, percebemos que a maioria dos alunos-professores tem acima de 31 anos, exceto três, que têm entre 20 e 30 anos. E, ainda, é maioria os que exercem a função há mais de 10 anos.

Nas entrevistas semiestruturadas, aplicadas com três alunos-professores da turma, destacamos, em primeiro plano, o contexto de atuação profissional desses sujeitos – no caso, as três escolas – o fato que nos chamou atenção foi o nível de formação dos professores, considerando que maioria dos profissionais possui graduação (ver pag. 92 a 94) e os que não a têm estão cursando. Por outro lado, constatamos uma realidade bastante comum em muitas escolas públicas brasileiras: professores ministrando disciplinas diferentes da sua área de formação.

Outro fator positivo desse contexto é a indicação do PPP – pelas três escolas investigadas – como documento norteador das ações da instituição. Observamos que as proposições orientadoras da prática pedagógica apontadas no PPP pressupõem que a docência seja exercida por um profissional pesquisador, inovador, dinâmico, pronto para transformar em saber os anseios da sociedade, considerando a realidade do aluno e da escola, construindo um ambiente facilitador da aprendizagem.

Assim, é possível afirmar que o contexto favorece orientações voltadas para uma prática pedagógica que valoriza a prática social, ao considerar a realidade do aluno e da escola no processo de ensino e aprendizagem, além de propor um ambiente de estudo e reflexão dessa prática.

Do processo de revisão de literatura sobre o tema, dos objetivos propostos para a investigação, dos dados coletados na pesquisa de campo e das análises de conteúdos realizadas, emergiram as categorias de análise desta pesquisa: o currículo como elemento central na formação, a formação: aspectos positivos e negativos, a prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores.

Na análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas que designou a categoria o *currículo como elemento central da formação*, prevaleceu uma ênfase sobre o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, sugerindo-nos que há uma predominância desse tipo de currículo no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR. Isso não significa que esses conteúdos não sejam importantes, pois a fundamentação teórica e metodológica é fundamental para que o docente compreenda o processo educacional e as relações com o seu trabalho docente. Mas o preparo pedagógico-didático também deve permear todo o processo de formação.

A influência do currículo de formação na prática pedagógica, como ponto destacado nesta categoria, evidenciou que o pensamento pedagógico dos alunos-professores se baseia em elementos fragmentados. Mesmo diante da importância dada aos conteúdos socioculturais e o posicionamento crítico no processo de ensinar e aprender, bastante ressaltados por eles, ainda carecem de uma pedagogia de sustentação claramente definida, para que possam desenvolver uma prática pedagógica mais consciente.

Entretanto, a relevância dada aos conteúdos trabalhados no curso contribuiu para uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem, encaminhando-os para uma prática pedagógica diferente. As falas revelam novos elementos do pensamento pedagógico, embora haja uma tendência pelas teorias de cunho psicológico, baseadas nos estudos de Dewey, Montessori e Piaget – autores apontados pelos alunos-professores – com maiores destaques.

A segunda categoria de análise apontou *a formação: os aspectos positivos e negativos* no curso de licenciatura em pedagogia/PARFOR. Constatamos que, durante o *processo de formação*, situações adversas se manifestaram, algumas bem peculiares ao perfil dos próprios alunos-professores, como, por exemplo, a dificuldade de adaptação no curso, justificada pela distância entre a formação realizada no nível médio e a graduação, contabilizando longos anos fora da sala de aula, na condição de alunos.

Outro aspecto bastante curioso, que deteve nossa atenção, refere-se ao acolhimento dado aos alunos-professores no início do curso. Considerando que a turma funcionava nas instalações da própria universidade, eles não se sentiram incluídos como alunos da instituição. Pela situação retratada, há indícios de uma desvalorização das turmas especiais do curso de Pedagogia, no caso, as turmas contempladas pelo PARFOR, vistas como inferiores às do curso do período regular.

Apesar das dificuldades, as contribuições da formação se mostraram superiores aos entraves apresentados durante o curso. Como implicações favoráveis ao crescimento profissional dos alunos-professores, foram ressaltados: o bom desempenho dos professores formadores, possibilitando uma aprendizagem consistente; a motivação para realizar novas experiências em sala de aula, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação e a segurança profissional para participar das decisões pedagógicas na escola.

Sobre *as desvantagens* da formação, a pesquisa revelou uma unanimidade na insatisfação com a estrutura física das instalações do curso, consideradas inadequadas para seu funcionamento. Além da necessidade de disponibilização da biblioteca e do laboratório de informática, durante os encontros de formação. Uma constatação que precisa ser repensada por parte dos municípios polos e instituições formadoras responsáveis pelo desenvolvimento do

programa. Apenas o acesso à formação não qualifica profissionais, temos que prezar pelas condições mínimas necessárias para seu funcionamento.

A última categoria de análise refere-se à *prática pedagógica e às novas perspectivas docentes dos alunos-professores*, a qual responde diretamente ao objetivo proposto na investigação. A *concepção* da prática pedagógica, assumida pelos alunos-professores, deixa transparecer, em parte, raízes da pedagogia tradicional, devido à própria formação recebida no nível médio, e pela concepção de organização posta na escola; apresenta também alguns elementos da escola nova e dos estudos sobre o professor reflexivo. Nessas condições, percebemos claramente a fragilidade do pensamento pedagógico, em não dispor, de forma consciente, de uma pedagogia orientadora da prática pedagógica desenvolvida.

Entretanto, apesar da fragmentação do pensamento pedagógico, as implicações da formação possibilitaram um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem: os planos de aulas têm como ponto de partida a realidade do aluno e o ambiente em que vive; a postura pedagógica busca uma base de sustentação, ainda um pouco indefinida, mas consciente da certeza de que precisa melhorar; maior motivação para inovar; além de utilizar a sala de aula como campo de pesquisa para melhorar sua prática pedagógica, “... *vejo o espaço de sala de aula como um local de aperfeiçoamento do professor, ou seja, é um lugar de ensino, de aprendizagem, de reflexão e de pesquisa também...*” (depoimento de um dos alunos-professores).

Nesta concepção, arriscamos até apontar indícios de uma pedagogia histórico-crítica, a qual defendemos nesse estudo como fundamental para a superação de uma prática pedagógica acrílica e seletiva, como tem sido, ao longo da história, determinante no ensino brasileiro. Concordamos que houve avanços nesse sentido, mas são muitos os discursos democráticos e, efetivamente, pouca prática no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao cotidiano escolar, o passo a passo da prática pedagógica exercida pelos alunos-professores segue uma rotina como na maioria das escolas: as exigências ao atendimento do currículo oficial, o planejamento de ensino e de aulas, os horários, as reuniões pedagógicas, etc. Contudo, frisamos que essas relações escolares são concebidas com mais compreensão, respeito às dificuldades dos alunos, valorização da prática social, ainda que o contexto não esteja totalmente aberto a uma proposta crítica para o processo de ensino e aprendizagem.

As relações estabelecidas demonstram que a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR possibilitou aos alunos-professores uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem fundada no diálogo, na troca de experiências entre aluno e

professor, dimensionando-os para uma prática pedagógica que caminha numa perspectiva transformadora. Verificamos avanços nessa compreensão, porém, os esforços, empenho e atitudes por parte dos alunos-professores perante a essas mudanças se confrontam com realidades sociais, políticas, econômicas e culturais que necessitam de posicionamento coletivo no seu enfrentamento.

Por fim, acreditamos que a investigação conseguiu responder aos objetivos propostos. Porém, emergiram novas indagações, as quais podem direcionar novas pesquisas. A primeira inquietação diz respeito ao índice de desistência constatado em todos os cursos ofertados pelo programa, e aqui cabe uma relação entre acesso e permanência dos alunos-professores nos cursos contemplados pelo PARFOR: dificuldades e superação; outra inquietação perpassa pela necessidade de acompanhamento dos impactos que a formação ofertada, por meio dos cursos do programa, poderá trazer para a educação básica, considerando uma melhor qualificação dos professores nesse nível de ensino; também visualizamos a necessidade de um suporte, via formação continuada, que ampare esse professor que está desejoso de mudanças e, por último, ao identificar que há um número significativo de professores da educação infantil no referido programa, uma outra proposição seria analisar se o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR contempla os conhecimentos básicos para a formação dos professores da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S; MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Pedagogia e faculdades de educação**: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. Educ. Soc., 2005, vol.26, n.92, pp. 959-982.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. & et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., 2006, vol.27, n.96, pp. 819-842.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente**: contextos, dúvidas e desafios. Educ. Pesqui, 2007, vol.33, n.2, pp. 263-280.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora 70, 2011.
- BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**. Educ. Soc., 2010, vol.31, n.113, pp. 1299-1318.
- _____. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância**: entre a expansão e a redução. Educ. Soc., 2008, vol.29, n.104, pp. 919-937.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18.03.2014.
- _____. **Decreto nº 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Governo Federal: Brasília, 2009.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília, 2014.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 17.03.2014.

_____. **Parecer N° CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 10.04.2015.

_____. **Parecer CNE/CP N°: 8/2008 de 02 de dezembro de 2008.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf. Acesso em: 15.08.2015.

_____. **Parecer CNE/CP n. 05/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 15.05.2015.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 22.10.2015.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL** - manual operativo. CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf> . Acesso em 15/12/2015.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** MEC. Brasília. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 18.10.2015.

_____. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** MEC: Brasília, 2009. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: fevereiro de 2015.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20.08.2015.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96:** Possibilidades e perplexidades. In: _____. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 147-165.

_____. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 07-19.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.p. 295-316.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** 5. ed. São Paulo: Cortez, Cortez UNESCO, 2001.

FERRARI, Márcio. **Pedagogia:** Johann Friedrich Herbart. Rev. Educar para crescer. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jf-herbart-307401.shtml#>> Acesso em: 10.11.2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos.** Educ. Pesqui, 2008, vol.34, n.1, pp. 109-126

FRANCO BARBOSA, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____, **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90,** in: LINHARES, C. Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** Ed. 7ª. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Da pedagogia tradicional à pedagogia nova.** In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Organizadores. A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães; 2ª ed. Petrópolis: Vozes, RJ, 2013.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** UNESCO, Brasília, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., 2010, vol.31, n.113, pp. 1355-1379

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

GAMA, Carolina Nozella; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **A produção de Dermeval Saviani: primeiras aproximações aos artigos que tratam da teoria pedagógica.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 110-120, jun. 2015.

GASPARIN, João Luís. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Ver, 2. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

JARA, Iaci da Costa. **Sobrecarga dos trabalhadores da educação através do PARFOR/UFMA.** XII Jornada do HISTEDBR e x Seminário de dezembro do HISTEDBR-MA. 2014

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios.** Educ. Soc., 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org). Tradução de Lucy Magalhães; 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In: **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Organizadores. Tradução de Lucy Magalhães; 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LESSARD, Claude. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Democratização da Escola Pública - a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 15ª edição. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15.03.2015.

LOIOLA, Francisco A.; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Organizadores. Tradução de Lucy Magalhães; 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?** Vol. 1 ed. 2. Revista Teias. 2007.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 205-230.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.** 2006, vol.11, n.33, pp. 406-423.

MCCULLOCH, Gary. História da educação e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** 2012, vol.17, n.49, pp. 121-132.

MINAYO, M.C.S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORAES, Vilma Rodrigues de. **Políticas de formação de professores: impactos do plano nacional de formação de professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2014.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. **O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica**. **Rev. Bras. Educ.** 2005, n.28, pp. 50-61.

MOURA, Késsia Mileny de Paulo. O curso de pedagogia do PARFOR no contexto de interiorização da UFMA. In: **Revista profissão docente/online**. Disponível em: <www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/868/1116>. Acesso em: 17/10/2015.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MELO, Maria Alice. Expansão da educação superior no Maranhão e suas implicações na formação de professores para a educação básica: o PARFOR em foco. In: **Políticas educacionais: gestão e controle social**. Alda Maria Duarte Araújo Castro, Francisca das Chagas Silva Lima (org). São Luís: Edufma, 2014.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. A expansão da educação superior no Maranhão: cenário atual e tendências. In: **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; CHAVES, Vera Jacob (Org). São Paulo: Xamã, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Atomo & Alínea, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.p. 215-253.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori: a criança e sua educação**. In: **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). Tradução de Lucy Magalhães; 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2003.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. Educ. Soc. 2004, vol.25, n.89, pp. 1145-1157.

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

_____. **Escola e democracia**. Ed.42. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção polêmicas do nosso tempo.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção memória da educação.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVA DA, Maria Abádia. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Caderno de Estudos Educação e Sociedade. Vol.1n.1. São Paulo: Cortez, 1980.

SIMARD, Denis. **Carl Rogers e a pedagogia Aberta**. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Organizadores. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães; 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade**. Rev. Bras. Educ. v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

SCHOTTEN, Neuci. **Formação de professores: trajetórias e identidades**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5998_3791.pdf>. Acesso em: 10/03/2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Clacso, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey: aprender pela ação**. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Organizadores. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães; 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; Sales, Shirlei Rezende (Org). Curitiba: Ed. CRV, 2013.

Universidade Federal do Maranhão. **Resolução Nº 707 - CONSEPE, de 22 de setembro de 2009**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura e dá outras providências.

_____. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2007. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>> Acesso em: 15/03/2014.

_____. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR**. 2010. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1550> Acesso em: 13/03/2014.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores**. Educ. Pesqui. 2007, vol.33, n.2, pp. 247-262.

ZUIN, Antonio A. S. **Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. Educ. Soc. 2006, vol.27, n.96, pp. 935-954.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ALUNOS-PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu _____ estou sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa sobre “o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores no município de Imperatriz – MA”, conduzida pela mestrandia Maria Elinete Gonçalves Pereira e a professora orientadora Dra. Maria Alice Melo. O estudo tem por objetivo analisar as implicações do curso de Pedagogia do PARFOR na prática pedagógica dos alunos-professores no município de Imperatriz MA.

Minha participação se deu em função de fazer parte do referido curso do Programa, sendo consciente de que não é obrigatória. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, ao desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Minha participação poderá contribuir nesta investigação apontando pontos positivos e negativos a respeito do curso em estudo, entretanto, essa participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de minha participação. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Minha participação na pesquisa consistirá em dois momentos, o primeiro respondendo um questionário que tem como objetivo traçar o perfil dos alunos-professores do curso de Pedagogia do PARFOR do polo de Imperatriz - MA, com o tempo destinado para essa

atividade de no máximo 15 minutos. E o segundo, participando de uma entrevista semiestruturada, onde irei expor minha compreensão a respeito da temática investigada.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar. Portanto, confirmo a aceitação com minha assinatura no final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas minha, e a outra, dos pesquisadores responsáveis / coordenadores da pesquisa.

Poderei tirar as dúvidas sobre o projeto e minha participação nele, agora ou a qualquer momento através dos telefones e o endereço institucional dos pesquisadores responsáveis.

Contatos dos pesquisadores responsáveis: Maria Elinete Gonçalves Pereira – Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: elinetepereira@gmail.com telefone pessoal: 98991953268 e a Professora Dr.^a Maria Alice Melo – professora do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ma.melo@terra.com.br, telefone pessoal: 98999736307.

Contato institucional dos pesquisadores responsáveis: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação e-mail: meducacao@ufma.br, telefone: 9832728660.

Imperatriz, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura dos (a) pesquisadores (a):

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADORES PEDAGÓGICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu _____estou sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa sobre “o Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores no município de Imperatriz – MA”, conduzida pela mestrandia Maria Elinete Gonçalves Pereira e a professora orientadora Dra. Maria Alice Melo. O estudo tem por objetivo analisar as implicações do curso de Pedagogia do PARFOR na prática pedagógica dos alunos-professores no município de Imperatriz MA.

Minha participação se deu em função de exercer o papel de coordenador (a) pedagógico (a) da escola em que há professores participantes do referido curso do Programa, sendo consciente de não é obrigatória. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, ao desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Minha participação poderá contribuir nesta investigação apontando pontos positivos e negativos a respeito do curso em estudo, entretanto, essa participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de minha participação. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Minha participação na pesquisa consistirá em responder uma entrevista semiestruturada, onde irei expor minha compreensão a respeito da temática investigada.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar. Portanto, confirmo a aceitação com minha assinatura

no final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas minha, e a outra, dos pesquisadores responsáveis / coordenadores da pesquisa.

Poderei tirar as dúvidas sobre o projeto e minha participação nele, agora ou a qualquer momento através dos telefones e o endereço institucional dos pesquisadores responsáveis.

Contatos dos pesquisadores responsáveis: Maria Elinete Gonçalves Pereira – Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: elinetepereira@gmail.com telefone pessoal: 98991953268 e a Professora Dr.^a Maria Alice Melo – professora do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ma.melo@terra.com.br, telefone pessoal: 98999736307.

Contato institucional dos pesquisadores responsáveis: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação e-mail: meducacao@ufma.br telefone: 9832728660.

Imperatriz, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura dos (a) pesquisadores (a):

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Objetivo: traçar o perfil dos alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR no município de Imperatriz - MA.

NOME: _____

Endereço do trabalho _____

Município: _____

1- Sua idade situa-se entre as seguintes faixas etárias:

- a) () de 20 a 30 anos
- b) () de 31 a 40 anos
- c) () de 41 a 50 anos
- d) () mais de 51 anos

2- Sexo:

- a) () masculino
- b) () feminino

3- Quantos anos de formação no magistério? _____

4- Há quantos anos exerce a função de professor (a)? _____

5- Trabalha com qual ano/série do ensino fundamental? _____ Já trabalhou com outras séries/anos? Quais disciplinas? _____

6- Você trabalha em mais de uma escola?

- a) () sim
- b) () não

Em quais turnos?

7- Qual o tempo de serviço exercido na escola em que trabalha? _____

8- O (A) coordenador (a) pedagógico (a) da escola é o mesmo (a) desde o período em que iniciou seu trabalho? _____ Se ocorreu alguma mudança, há quanto tempo você trabalha com o novo (a) coordenador (a)? _____

9- Como você foi informado (a) sobre a Licenciatura em Pedagogia no PARFOR? O que precisou fazer para conseguir uma vaga? _____

10- Você encontrou dificuldades na proposta de formação do Programa?

- a) () sim
- b) () não
- c) () às vezes

Enumere as dificuldades: _____

11- Você Considera a formação no curso de Pedagogia do PARFOR:

- a) () boa
- b) () regular
- c) () ruim

O que deve ser modificado? _____

OBRIGADA!

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA
ALUNOS-PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1. Relate como foi a sua formação no curso de Pedagogia do PARFOR apontando os pontos positivos e negativos justificando-os.
2. Considerando que a formação do curso de Pedagogia do PARFOR é destinada a alunos-professores. Como tem se efetivado a relação teoria e prática durante o curso?
3. Que fundamentos teóricos e metodológicos direcionam sua prática pedagógica?
4. Descreva sua prática pedagógica.
5. Como você relaciona sua prática pedagógica antes e depois da sua formação no curso de Pedagogia do PARFOR?
6. Que autores estudados durante a formação no curso de Pedagogia do PARFOR contribuíram para sua prática pedagógica atual? Cite algumas dessas contribuições.

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA
COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1. Qual a sua concepção de educação?
2. Como você conceitua ensino e aprendizagem?
3. Quais os fundamentos teóricos e metodológicos direcionam as ações pedagógicas da escola em que trabalha?
4. A partir do acompanhamento do trabalho dos professores na escola em que trabalha, como você descreve a prática pedagógica desses profissionais?
5. Você percebe diferença na prática pedagógica dos professores desta instituição depois da formação no curso de Pedagogia do PARFOR? Quais?
6. A partir do acompanhamento do plano e aulas desenvolvidas pelo professor que participou do curso de Pedagogia do PARFOR, relate como se desenvolve cotidianamente as aulas.
7. Como você orienta o trabalho pedagógico na instituição?
8. Que temas são estudados na formação continuada exercida pela instituição em que trabalha? E de que forma eles são indicados?