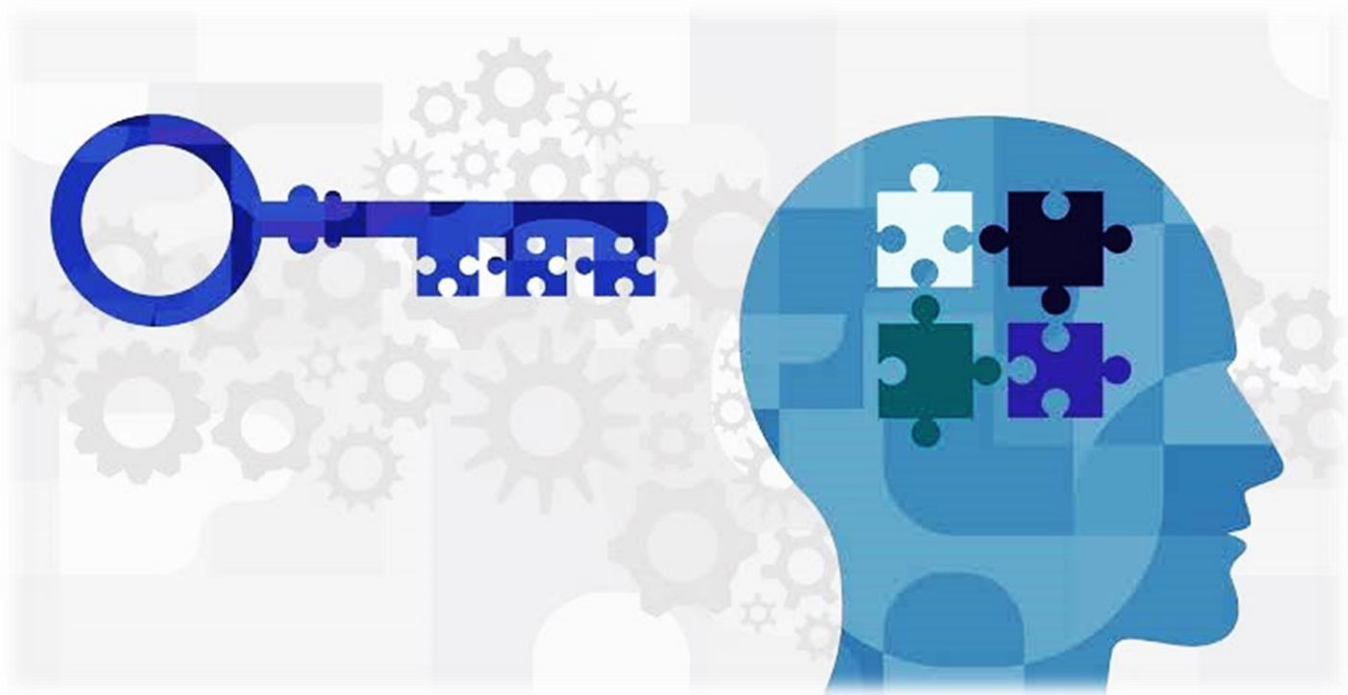




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE MENEZES CARDOSO

COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise do curso de Pedagogia
PROFEBPAR- UFMA



São Luís
2021

LUCIANE MENEZES CARDOSO

**COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise do curso de Pedagogia
PROFEBPAR - UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Alice Melo

São Luís
2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Menezes Cardoso, Luciane.
COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE : uma análise do curso de
Pedagogia PROFEBPAR-UFMA / Luciane Menezes Cardoso. - 2021.
239 p.

Orientador(a): Maria Alice Melo.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Competências. 2. Formação Docente. 3. PARFOR. 4. Políticas
Curriculares. I. Melo, Maria Alice. II. Título.

LUCIANE MENEZES CARDOSO

**COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise do curso de Pedagogia
PROFEBPAR - UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Alice Melo

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Maria Alice Melo

Doutora em Educação- USP
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Prof^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação- UFC
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Prof^a. Natal Lânia Roque Fernandes

Doutora em Educação- UFC
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFC

A Deus fonte de toda sabedoria.
À minha família,
Flor de Maria- minha mãe
Lúcio- meu pai
Lucivaldo- meu irmão
Maria Flor- minha sobrinha.
À minha orientadora,
Maria Alice Melo.

AGRADECIMENTOS

A Deus fonte de toda sabedoria e conhecimento, autor e consumidor da minha fé, a Ele a glória, a honra e todo louvor, pois, somente ele é digno de ser adorado e exaltado.

Aos meus pais, Flor de Maria e Lúcio Martins que são meus alicerces, meu porto seguro e sem eles não seria possível chegar até aqui.

Ao meu irmão Lucivaldo por me incentivar sempre a ir mais longe, por acreditar em mim e por segurar a minha mão me mostrando que não estou sozinha na caminhada da vida.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo por ser tão humana, tão paciente, compreensiva e companheira na construção dessa dissertação. Minha querida, obrigada por cada correção, sugestão, reflexão e por me possibilitar enxergar além das aparências.

À minha sobrinha Maria Flor que desde o seu nascimento em 2017 trouxe a minha vida muitas alegrias. Minha florzinha, obrigada por ser minha companhia nos momentos de descontração entre uma escrita e outra deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Ilzeni Silva Dias que desde o segundo período do curso de pedagogia me ensinou sobre a importância da pesquisa na formação docente. Obrigada por ter me incentivado a ser pesquisadora. Obrigada por ter sido a primeira pessoa a acreditar que eu poderia ser aprovada na seleção do mestrado.

Ao amigo Prof^o. Me. Jerry Wendell Rocha Salazar por me incentivar e por me preparar para a seleção do mestrado, inclusive me recebendo em sua residência para analisar meu anteprojeto que agora se materializa com a dissertação. Obrigada, sem suas contribuições preciosas nada disso teria sido possível.

À minha tia Luciane Piedade que também me incentivou a realizar a seleção do mestrado em educação e, que, portanto, acreditou no meu sonho. As minhas tias Maria Joana, Rita de Cássia, Ana Luiza, Sílvia Helena, Cassiana, Cristiane e Geovana.

Gratidão a Kelly Vasconcelos que me incentivou a fazer vestibular para o curso de pedagogia e acreditou no meu potencial quando nem eu mesma acreditava que fosse capaz, obrigada por ser tão generosa comigo. Grata pela amizade de Natália Silva que desde a infância e ensino médio esteve ao meu lado. Obrigada a Raimunda Muniz, Rosélia Ferreira e Daiane Lopes pelas orações, parceria e amizade.

Às amigas que a graduação me presenteou Ildinete Abreu, exemplo de força e superação; Ana Patrícia Diniz, inspiração de fé e perseverança; Kamila Melo, Gleiciane Reis, Luziene Abreu, e Geovania Machado, grandes companheiras de profissão e de vida.

Às amigas que o mestrado me deu oportunidade de conhecer Ana Paula Mondego, Maria Luiza Ribeiro, Joice Fernanda Pinheiro, Regiane Andrade e Welline Ribeiro.

Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições valiosas na qualificação, em especial, as professoras doutoras Lélia Cristina Silveira de Moraes e Edinólia Lima Portela.

A todos os professores do mestrado, em especial, a todas que compõem o grupo de pesquisa: Escola, currículo e formação docente, pelas contribuições nos momentos de estudos e reflexão acerca da formação de professores.

Aos coordenadores, professores e aluno- professores do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA pela receptividade inicialmente de forma presencial e, posteriormente, de forma virtual, tendo em vista, o momento difícil que enfrentamos no ano de 2020 com a pandemia mundial e a imposição do distanciamento social na tentativa de salvar vidas e evitar que o vírus se propagasse. Além disso, tivemos que enfrentar as barreiras impostas pelo trabalho remoto, sendo assim, tivemos que realizar parte da pesquisa a distância. Obrigada a cada um que se dispôs a contribuir, sobretudo, no que concerne ao levantamento de dados que qualificou significativamente essa pesquisa.

Aos colegas da 19ª turma do mestrado em educação da UFMA pelo aprendizado construído coletivamente durante as atividades do curso.

A todos que de forma direta e indireta contribuíram para a realização deste sonho que agora se tornou real, muito obrigada!

Obrigada Deus por ter guardado a minha vida e de todos os meus familiares desse vírus avassalador que ceifou milhares de vida por todo mundo.

Gratidão pela vida de cada cientista que trabalhou incansavelmente pela descoberta da vacina que nos deu esperança para lutar contra o vírus da COVID-19.

Obrigada, Deus, pelo bem supremo, a vida!

[...] Você diz “eu não posso”
Você diz “eu não aguento”
Diz “meus sonhos estão perdidos
O que passou não volta mais”
Mas Deus está dizendo
“Eu ainda realizo os sonhos”

Volte a sonhar
Se por um tempo a dor te fez parar
Volte a sonhar,
Deus ainda realiza sonhos
Volte a sonhar,
Se por um tempo a dor te fez parar
Volte a sonhar,
Deus ainda realiza sonhos [...]

Elaine Martins

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise do curso de pedagogia PROFEBPAR/UFMA* insere-se na Linha de Pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Este trabalho discute a competência na formação de professores do curso de pedagogia PROFEBPAR/UFMA. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar os elementos que constituem o projeto pedagógico do curso objeto desta investigação em sua organização por competências. Nesse estudo, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa com abordagem crítica, por entendermos que a realidade passa, necessariamente, pela crítica dialética e, é construída historicamente com suas múltiplas contradições. O presente estudo articulou pesquisa bibliográfica, subsidiada pelos estudos de Pereira (1999), Tanuri (2000), Freitas (2002), Saviani (2005, 2008, 2010, 2011), Romanelli (2007), André (2010), Santos e Pereira (2016) que tratam sobre formação de professores. Sobre currículo nos apoiamos nos estudos de Lopes (2008), Garcia (2013), Sacristán (2013,2017), Moreira e Candau (2014), Silva (2019). No que se refere a competências buscamos aporte teórico em Deluiz (1996, 2001), Ramos (2001), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Roche (2004), dentre outros. No que tange a pesquisa documental foram analisados diversos documentos dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, o Decreto nº 6.094/2007, o Decreto nº 6.755/2009, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Resolução nº 2/2015 entre outros de igual relevância. As técnicas para coleta de dados foram: entrevistas semi- estruturada e questionário on-line. Os dados obtidos referem-se as categorias definidas a priori, a saber: Formação de professores, Competências e Currículo, além de outras categorias de análise que emergiram dos dados da pesquisa. Participaram da investigação dois coordenadores, sendo um coordenador geral do PARFOR e uma coordenadora do curso de pedagogia PROFEBPAR/UFMA, quatro professores, onze alunos- professores concluintes do referido curso do polo de Cururupu, num total de 17 sujeitos. Os dados foram analisados e organizados a partir da técnica da análise textual discursiva, com base em Moraes e Galiazzi (2016). Ao abordar sobre os antecedentes históricos situamos a formação inicial de professores no Brasil que está articulada com as demandas de educação da sociedade, discutimos também as reformas da década de 1990 e a reordenação das políticas curriculares, inclusive, para a formação docente a partir da LDBEN 9.394/96. Em seguida, tratamos do PARFOR e o currículo por competências analisando sua criação como política pública de formação docente, explicitamos sua operacionalização em nível nacional e sua implementação na UFMA, especialmente, no curso de pedagogia. A investigação constatou que a concepção teórica que fundamenta o currículo do curso é na perspectiva crítica e entende a educação como ato político a serviço da transformação social. Além disso, o curso tem o objetivo de desenvolver nos alunos-professores competências e habilidades para dominar, integrar e mobilizar saberes nas dimensões teóricas, técnicas e práticas para atuação satisfatória nos diversos campos de atuação do pedagogo. Esperamos que este estudo contribua com o fortalecimento da formação de professores da educação básica, bem como, com a melhoria das ações do PARFOR a nível local e nacional.

Palavras-chave: Formação docente, PARFOR, Competências, Políticas Curriculares.

ABSTRACT

This research, entitled **COMPETENCES IN TEACHING EDUCATION: an analysis of the PARFOR/UFMA pedagogy course** is part of the Research Line “Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching Work” of the Graduate Program of the Federal University of Maranhão. This work discusses the competence in the formation of teachers in the PARFOR/UFMA pedagogy course. In this sense, this study aimed to analyze the elements that constitute the pedagogical project of the course object of this investigation in its organization by competences. In this study, we adopted the qualitative research methodology with a critical approach, as we understand that reality necessarily involves dialectical criticism and is historically constructed with its multiple contradictions. This study articulated bibliographical research, supported by the studies of Pereira (1999), Tanuri (2000), Freitas (2002), Saviani (2005, 2008, 2010, 2011), Romanelli (2007), André (2010), Santos and Pereira (2016) that deal with teacher training. On curriculum, we rely on studies by Lopes (2008), Garcia (2013), Sacristán (2013, 2017), Moreira and Candau (2014), Silva (2019). With regard to competences, we sought theoretical support in Deluiz (1996, 2001), Ramos (2001), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Stroobants (2004), Roche (2004), among others. Regarding the documentary research, several documents were analyzed, including the Law of Guidelines and Bases of Education nº 9.394/96, Decree nº 6.094/2007, Decree nº 6.755/2009, Resolution CNE/CP nº 1/2002, Resolution No. 2/2015, among others of equal relevance. The techniques for data collection were: semi-structured interviews and an online questionnaire. The data obtained refer to the categories defined a priori, namely: Teacher education, Skills and Curriculum, in addition to other categories of analysis that emerged from the survey data. Two coordinators participated in the investigation, being a general coordinator of PARFOR and a coordinator of the PARFOR/UFMA pedagogy course, four professors, eleven graduate students of the aforementioned course at the Cururupu center, in a total of 17 subjects. Data were analyzed and organized using the discursive textual analysis technique, based on Moraes and Galiazzi (2016). By addressing the historical background, we situate initial teacher education in Brazil that is articulated with society's demands for education, we also discuss the 1990s reforms and the reordering of curriculum policies, including for teacher education from the LDBEN 9,394/96. Then, we deal with PARFOR and the competency-based curriculum, analyzing its creation as a public policy for teacher education, explaining its operationalization at the national level and its implementation at UFMA, especially in the pedagogy course. The investigation found that the theoretical conception that underlies the course curriculum is from a critical perspective and understands education as a political act at the service of social transformation. In addition, the course aims to develop in students-teachers skills and abilities to master, integrate and mobilize knowledge in theoretical, technical and practical dimensions for satisfactory performance in the various fields of activity of the pedagogue. We hope that this study will contribute to strengthening the training of basic education teachers, as well as improving PARFOR's actions at local and national level.

Keywords: Teacher training, PARFOR, Competences, Curriculum Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	- Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política Pública e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de pós- Graduação e pesquisa em Educação
APA	- Área de Proteção Ambiental
ATD	- Análise Textual Discursiva
ASEI	- Assessoria de Interiorização
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CAPEX	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEMES	- Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior
CONSUN	- Conselho Universitário
CONSEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DAESP	- Departamento de Ações Especiais
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FIES	- Financiamento Estudantil
FORUMDIR	- Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano
IES	- Instituições Públicas de Educação Superior
IFMA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	- Programa de Pós- Graduação em Educação
PQD	- Programa de Qualificação Docente
PRAFORP	- Políticas e Práticas de Formação Profissional
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROCAD	- Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Maranhão
PROEB	- Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROEN	- Pró- Reitoria de Ensino
PROFEBPAR	- Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SEDUC	- Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEMED	- Secretaria de Educação do Município de São Luís
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
URES	- Unidades Regionais

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1	Escolaridade dos Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Brasil- 2015 a 2019.....	110
Gráfico 2	Escolaridade dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental Brasil- 2015 a 2019.....	111
Figura 1	Organograma do corpo administrativo e acadêmico do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.....	117
Figura 2	Mapa de distribuição das turmas do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.....	120
Figura 3	Turmas do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA com início em 2018.2.....	121
Gráfico 3	Fluxo Escolar por Faixa Etária- Cururupu- MA.....	123
Gráfico 4	Escolaridade da população de 25 anos ou mais -1991.....	123
Gráfico 5	Escolaridade da população de 25 anos ou mais- 2000.....	124
Gráfico 6	Escolaridade da população de 25 anos ou mais- 2010.....	125
Figura 4	Dimensões que integram a competência.....	129
Figura 5	Desenho da estrutura curricular do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.....	135
Figura 6	Ciclos da Análise Textual Discursiva.....	144
Gráfico 7	Motivos que levaram os alunos-professores a cursar pedagogia PARFOR/UFMA.....	151
Gráfico 8	Organização curricular por competências e a sólida formação docente- coordenadores e professores.....	158
Gráfico 9	Conhecimento dos alunos acerca das competências que devem adquirir ao longo do curso.....	164
Gráfico 10	Características de um professor competente- professores e alunos-professores.....	166

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1	Dados do PARFOR do período de 2009 a 2019.....	109
TABELA 2	Quantitativo de alunos por municípios, turmas do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA em andamento 2015.2.....	119
TABELA 3	Quantitativo de alunos por municípios, turmas iniciadas em 2018.2.....	120
TABELA 4	Componentes do Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Cururupu 1991-2010.....	122
QUADRO 1	Objetivos Geral e Específicos do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.....	132
QUADRO 2	Dimensões da formação do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.....	133
QUADRO 3	Perfil dos coordenadores, sujeitos da pesquisa.....	139
QUADRO 4	Perfil dos professores formadores, sujeitos da pesquisa.....	140
QUADRO 5	Perfil dos alunos- professores, sujeitos da pesquisa.....	141
QUADRO 6	Níveis de categorias da Análise Textual Discursiva.....	147
QUADRO 7	Competências e habilidades que o curso pretende desenvolver nos alunos-professores	163
QUADRO 8	Disciplinas que compõem o núcleo dos fundamentos.....	177
QUADRO 9	Organização curricular das disciplinas voltadas para a docência.	178
QUADRO 10	Organização dos estágios no núcleo de docência e processos formativos.....	179

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Trajectoria acadêmica e profissional: aproximações com o objeto de estudo	16
1.2	Relevância do estudo e sua aproximação com o contexto social	18
1.3	Percurso metodológico da pesquisa	26
1.3.1	Perspectivas teóricas da pesquisa.....	26
1.3.2	Campo empírico e sujeitos.....	34
1.3.3	Procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados.....	34
1.4	Disposição das seções na dissertação	37
2	CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO	40
2.1	A modernização dos meios de produção: impactos na formação do trabalhador	41
2.2	Concepção de homem, sociedade, educação e currículo ao longo da história	52
2.3	Condicionantes históricos: o termo competência e suas implicações para a educação	66
2.4	O currículo por competências: fatores que impulsionaram sua organização	74
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: antecedentes históricos	81
3.1	Formação docente a partir da criação das Escolas Normais e Institutos Superiores	82
3.2	Formação de professores e as transformações das décadas de 1970 e 1980	87
3.3	Formação de professores na década de 1990: o discurso da melhoria da qualidade da educação e a formação de competências...	93
3.3.1	As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica.....	98
4	O PARFOR E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS	105
4.1	O PARFOR A NÍVEL NACIONAL: o regime de colaboração	106
4.2	O PARFOR nas Instituições de Ensino Superior no Estado do Maranhão	116
4.3	Caracterização do campo de pesquisa	120
4.4	O PPC do curso de Pedagogia do PARFOR na Universidade Federal do Maranhão	130
4.5	Caracterização dos sujeitos investigados	142
4.6	A Análise Textual Discursiva	147
4.7	Competência e a relação com o saber-fazer	154
4.8	Integralização curricular e o desenvolvimento de competências....	172

4.9	Dimensão crítica de formação para transformação da realidade social.....	199
5	TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
	REFERÊNCIAS.....	217
	APÊNDICES.....	227

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos o percurso teórico- metodológico adotado para elucidação do objeto de pesquisa. Para isto, abordamos os eixos de reflexão sobre aspectos teóricos que norteiam a análise e discussão do objeto investigado, evidenciando as categorias de análise definidas pela abordagem e entendendo que outras emergirão do próprio fenômeno em questão. Sendo assim, introduzimos os procedimentos metodológicos, trabalhando os passos que compõem o trabalho dissertativo.

Acreditamos que o percurso metodológico possibilita responder às inquietações que originaram a investigação deste objeto. Possibilita ainda, desenvolver todas as fases do ato de pesquisar. Neste sentido, é fundamental elaborar um conjunto de conceitos, métodos e técnicas que viabilizem o processo de investigação.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional: aproximações com o objeto de estudo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as competências na formação docente e faz uma análise do curso de Pedagogia proposto pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Nesta seção expomos algumas experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Sendo assim, elencamos apenas as que se aproximam do objeto desta investigação. O interesse pela temática nasceu após aprovação no seletivo da Fundação Sousândrade em que tivemos a oportunidade de trabalhar como técnica em planejamento II, atuando como secretária dos cursos de Educação Física e Filosofia do PARFOR.

Além disso, é também, fruto das experiências vivenciadas na trajetória acadêmica e profissional com início em 2009 com o ingresso no curso de Pedagogia da UFMA. O referido curso através de seus saberes sociológicos, epistemológicos, didáticos e pedagógicos possibilitou a construção de um olhar mais crítico- reflexivo sobre os aspectos que compõem a formação docente, bem como, sobre os espaços de atuação do pedagogo.

As leituras sobre as mudanças ocorridas na sociedade advindas da reestruturação produtiva e do avanço tecnológico e suas implicações para o campo

educacional ajudaram a compreender a importância da educação tanto para o cidadão quanto para o desenvolvimento econômico do país. Entretanto, somente as disciplinas ofertadas pelo curso não seriam suficientes para responder as muitas indagações sobre como essas transformações da sociedade geram novos desafios para o mundo do trabalho e novas demandas de formação de competências para o trabalhador.

A aproximação com o termo competência se deu com a participação nos estudos do grupo de pesquisa Trabalho e Educação: Políticas e Práticas de Formação Profissional (PRAFORP) da linha de pesquisa Estado e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA. Neste espaço de construção do conhecimento foi possível consolidar a base teórica, política e social das novas exigências de competências, do ponto de vista perverso do capital que as coloca como condição fundamental para a inserção e permanência no mundo do trabalho, isto a partir da reestruturação produtiva.

Sendo assim, a partir das discussões, estudos e aprofundamento das categorias de análise qualificação e competência foi possível compreender melhor os impactos do avanço tecnológico que tem requerido uma formação mais sólida e ampla para inserção, permanência, ascensão e reingresso do trabalhador no mercado altamente competitivo.

O primeiro grande desafio, se deu com o desenvolvimento do projeto de pesquisa que resultou no trabalho monográfico intitulado: “Formação e qualificação profissional no contexto da reestruturação produtiva: os novos desafios da educação continuada na segunda licenciatura do curso de ciências sociais da UFMA”.

A continuidade da pesquisa sobre formação das competências ocorreu no ano de 2014 ao ingressar no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES) ofertado pela Universidade Federal do Maranhão. O referido curso contribuiu para consolidar os conhecimentos adquiridos e, também para perceber a necessidade de estar constantemente atualizando os saberes e conhecimentos profissionais através da formação continuada.

Neste contexto, estudamos que formação docente inicial e continuada, sobretudo, para os pedagogos, se torna fundamental, pois, estes atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que seu nível de formação também influenciará nos resultados da qualidade da educação e, por último, no próprio mundo do trabalho, que a partir da lógica capitalista e neoliberal, necessita de força de

trabalho qualificada e “competente” para enfrentar as situações adversas do contexto produtivo.

Considerando a trajetória acadêmica e profissional, é a partir do entendimento sobre o termo competência que a formação docente ganha destaque em nosso interesse de pesquisa no curso de Mestrado em Educação, vale ressaltar, que as discussões e estudos do grupo de pesquisa Escola, currículo e formação docente tem nos possibilitado um aprofundamento sobre a formação de professores. Chama-nos a atenção o fato de que as novas exigências de qualificação e competência constituem hoje para as diferentes organizações um diferencial para assegurar a produtividade e competitividade.

Deste modo, a preferência pelo tema se dá por entender que uma das funções sociais da educação é qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, portanto, quando as instituições educativas não conseguem fazê-lo, na lógica capitalista, não estão cumprindo sua função principal que é educar também para o trabalho (PAIVA, 1991).

Neste sentido, para Althusser (1998) desde o início do capitalismo, o sistema escolar foi pensado como um importante aparelho ideológico de Estado para a reprodução do sistema. Portanto, nesse momento, em que o trabalho intelectual passa a ser exigido, as instituições educativas precisam preparar, também, para atender as demandas de formação de competências e habilidades profissionais.

1.2 A relevância do estudo e sua aproximação com o contexto social

Entre outros motivos, este fenômeno foi escolhido para ser pesquisado por nos inquietar o fato de o currículo de formação de professores ter sido reestruturado a partir das diretrizes curriculares para a formação docente, especialmente, com a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e, posteriormente, com a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Com base na Resolução de 2002 o currículo para a formação de professores passa a estar a serviço do desenvolvimento de competências.

Consideramos esta pesquisa relevante por entender que as transformações provocadas pela reestruturação produtiva do capital e que foram intensificadas pelo avanço tecnológico trouxeram uma demanda cada vez maior por

trabalhadores qualificados e essas exigências estão pautadas na lógica das competências.

O problema a ser estudado tem total relação com o contexto social, tendo em vista que a reestruturação produtiva provocou também uma reorganização do mercado de trabalho. Tal fato se evidencia, a partir da enorme flexibilização do trabalho, do aumento de empregos precários e, também, do desemprego estrutural além, da exclusão de grande parte de trabalhadores do mercado formal.

Outra consequência da reestruturação é a racionalização dos processos produtivos com a inserção da microeletrônica que conduziu a uma flexibilização nos processos de trabalho. Estes fatores acarretaram certo grau de exigência por trabalhadores qualificados para operar com tecnologias de ponta não somente nas grandes empresas, mas também em outros setores da sociedade.

A partir dessa realidade, a necessidade de formar novos perfis profissionais trouxe um novo desafio para o sistema escolar o de repensar os objetivos educacionais visando atender as demandas do mercado, bem como, fortalecer uma formação humana em uma perspectiva crítico-reflexiva e transformadora. Desta forma, comungamos com as reflexões de Saviani e Duarte (2010) quando afirmam que é possível considerar a definição de educação como formação humana.

Sob a ótica da filosofia da educação os referidos autores consideram o homem como um ser capaz de intervir em determinada situação aceitando, rejeitando ou transformando, assim, o homem é considerado um ser livre capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Nesta perspectiva, para Saviani e Duarte (2010, p. 422) “[...] se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então, ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las”. Assim, para os autores a educação nada mais é do que o processo de promoção humana, é, pois, nesse sentido que se evidencia a importância da filosofia para a formação humana, sobretudo, para o processo formativo do educador.

É, neste sentido, que entendemos ser a filosofia e a história da educação disciplinas basilares no processo formativo do educador, visto que, no cerne do seu processo formativo este precisa se apropriar do conhecimento, bem como, do entendimento de educação como emancipação humana. Sendo assim, não deverá ver o educando como mero reproduzidor das práticas sociais da sociedade capitalista, mas, como sujeito que entende seu lugar no mundo e que através do conhecimento pode agir para a transformação.

Ainda segundo Saviani e Duarte (2010, p. 425) “a perspectiva histórico-ontológica da formação humana se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx”. Diante disto, os estudos em Marx nos possibilitaram analisar que o ser humano é eminentemente um ser social, ou seja, o que o difere de outros seres é sua capacidade de realizar atividade que produza sua subsistência, mas, o homem faz isso de forma consciente através do trabalho. O trabalho possibilita ao homem não apenas suprir suas necessidades de sobrevivência, mas, também, as sociais. Desta forma, ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo.

A formação humana na perspectiva histórico-ontológica deve levar em consideração o desenvolvimento do indivíduo para a apropriação da atividade humana viabilizada no mundo da cultura, bem como do trabalho. Uma educação que prima pela formação humana precisa possibilitar um estudo dos clássicos como referência para as gerações seguintes.

Assim,

O estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

De forma geral, o processo formativo dos professores precisa desenvolver uma prática docente na perspectiva histórico-ontológica de formação humana, sendo essa um percurso de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Portanto, a educação deve estar a serviço da emancipação humana e não da alienação, a serviço da transformação e não da manutenção da ordem vigente.

Para isto, se faz necessário formar e qualificar os profissionais da educação, sobretudo, os professores, visto que são estes sujeitos que atuam diretamente com o saber sistematizado e são os responsáveis por socializar o saber historicamente construído pela humanidade. Contudo, sabemos que além da urgência em formar os professores que estão na docência sem formação em nível superior é fundamental analisar que a qualidade da educação depende de outros fatores estruturais, financeiros, de gestão e políticas públicas de educação.

Por isso, a relevância desta pesquisa se justifica porque no plano teórico nas últimas décadas, principalmente após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ganha cenário a Política de Formação de Professores no Brasil visando atender o “discurso” de melhoria da qualidade da educação. E, do ponto de

vista prático para alcançar esse objetivo, não basta formar professores, mas, se exige a busca do domínio de conhecimento para o exercício da profissão, missão delegada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Assim, para caracterizar o fenômeno do ponto de vista epistemológico, definimos as categorias a serem analisadas, a saber: Formação de Professores, competências e currículo. Para delimitar a investigação demarcamos o século XX, sobretudo, a década de 1990 para compreendermos melhor as atuais discussões sobre Formação de Educadores, bem como, os desdobramentos nas Políticas Educacionais e Curriculares voltadas para o preparo de docentes. Tal fato perpassa pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que suscitou debates sobre a formação de professores no país.

De acordo com Freitas (2002) diversos autores têm se debruçado sobre a temática das competências e sua inserção nas políticas educativas. Para a autora, esse modelo foi incorporado pela área educacional de forma acrítica, sendo, pois, recontextualizado com base nas reformas educativas em curso em vários países. Entretanto, tal aproximação se dá do ponto de vista perverso do capital.

Sobre a adequação da área educacional ao setor produtivo,

A primeira medida de política nessa direção se dá com o parecer nº 115/99 do CNE que regulamenta os institutos superiores de educação, instituições de caráter técnico- profissional, fato que nos permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a “pedagogia oficial”, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (FREITAS, 2002, p. 153).

Ainda segundo Freitas (2002, p.153) “o parecer que embasa o documento das diretrizes de formação considera a concepção de competência nuclear na organização dos cursos de formação de professores”. É necessário esclarecer que existe vinculação entre as propostas para a formação de professores e as exigências “impostas” pela reforma da educação básica, bem como, pelos sistemas de avaliação.

Desse modo, situando a LDBEN 9.394/96 em consonância com o novo projeto para a educação que se torna necessário pensar a formação de profissionais para compreender processos humanos mais globais e atuar na educação básica. Esse objetivo foi traduzido em propostas curriculares para programas de formação de educadores e a própria LDBEN estabeleceu que os cursos de graduação em nosso

país devem se organizar a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais (SANTOS; PEREIRA, 2016).

Nesta perspectiva, o processo de construção das diretrizes curriculares para a formação de professores foi concluído com a aprovação da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Tal resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes que irão atuar na educação básica, essa formação é em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 01/02 definiu no artigo 7º inciso I que:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (BRASIL, 2002, p. 1).

Com base no texto da Resolução é possível perceber que a formação de professores deve estar a serviço do desenvolvimento de competências. Vale dizer, que desde a promulgação da LDBEN em 1996, o conceito de competências é apresentado como núcleo na organização curricular para atender o novo paradigma educacional. Para Dias e Lopes (2003, p. 1156) “por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente”.

Um dos mecanismos apontados nos documentos oficiais para o controle da formação docente é o processo de avaliação de competências. No entanto, esse mecanismo busca redefinir o processo de formação de professores em torno de sua profissionalização pautada na concepção de competência profissional (DIAS; LOPES, 2003).

A concepção de competência profissional aparece na Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e traduz uma visão mercadológica de educação que visa o desenvolvimento das mesmas como princípio para a atividade profissional que concebe a aprendizagem como um conhecimento útil para o exercício da profissão. Nessa lógica capitalista o currículo por competências se propõe a favorecer a mobilização de conhecimento contextualizado, prático e voltado para a formação do professor.

Nessa perspectiva, compreendendo que o projeto pedagógico e nele a estrutura curricular dos cursos de formação de professores passaram por um

processo de reestruturação para atender as diretrizes curriculares investigaremos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFMA, plano esse que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer em caráter emergencial, formação inicial a professores da rede pública da educação básica, em efetivo exercício do magistério há pelo menos três anos sem formação em nível superior.

Inquietou-nos o fato de que em 2008, o MEC propôs a criação de turmas especiais de primeira e segunda licenciatura, na modalidade presencial para professores em exercício na educação básica. Assim, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborar diretrizes, normas e orientação para a criação dos programas.

Desse modo, o PARFOR se insere no compromisso pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica, instituído pelo Governo Federal, por meio do MEC e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES).

A problemática deste estudo surge por entendermos que o novo modelo de produção material criou as condições necessárias para que o processo de trabalho fosse modificado e passasse a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior, mais rápida e flexível, atingindo assim, todos os setores sociais. Contudo, as modernas e sofisticadas tecnologias não substituíram a força de trabalho, visto que estas dependem de trabalhadores cada vez mais qualificados e bem treinados (LAUANDE, 2013, p.20).

É sobre este aspecto que analisar a categoria “competência” requer um entendimento sobre o termo que trata da capacidade que tem o indivíduo para tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais concretas, com os quais se depara (ZARIFIAN, 2001).

A esta capacidade de tomar decisão em situações reais de trabalho, Deluiz (1996, p.39) compreende como “qualificação real do trabalhador”, pois nesse momento ele terá que articular vários saberes oriundos das diversas instâncias sejam elas formais, informais, teóricas ou práticas, de maneira que este trabalhador consiga solucionar os problemas existentes, até mesmo se antecipando aos acontecimentos, para que possa prevenir antes mesmo que aconteça. Para isso deve ter a competência de mobilizá-los de maneira inteligente.

Em conformidade com essa ideia, Perrenoud (2002, p.19) afirma que,

Competência é a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos, sendo eles: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, avaliação e de raciocínio.

Diante da necessidade de construir um projeto de sociedade em constante e intensa mudança nas relações sociais e de trabalho, a educação se torna fator primordial para a consecução desse projeto. Isso traz para os países menos desenvolvidos a urgência de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, tornando-se, assim, mais competitivos no mundo globalizado (LAUANDE, 2013, p.21).

Nesse contexto, as políticas educacionais passam a gerar novos paradigmas educativos associados ao paradigma econômico. Essa necessidade de uma nova educação exige, conseqüentemente, uma formação de professores referenciada em novas diretrizes pedagógicas e políticas.

Assim, para Prazeres (2007), o marco destas reformas pode ser observado no processo de elaboração e aprovação da LDBEN nº 9.394/96 e na legislação de caráter complementar (leis, portarias ministeriais, pareceres, decretos regulamentares, pós e pré- aprovação da LDBEN).

O anseio de alcançar a melhoria da qualidade do ensino exigiu a formação do professor em nível superior e, para tanto, as instituições que ofertam esse nível de ensino constituíram-se em um espaço privilegiado, bem como, um instrumento importante de acesso à cultura, a geração de novos conhecimentos e de atualização permanente.

A LDBEN abriu caminho para outros documentos legais como os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais que apontaram novos modelos teóricos, metodológicos e a oficialização de uma política de formação de professores para a Educação Básica. No entanto,

É nas disposições transitórias da LDB que encontramos uma determinação importante para materializar as novas políticas de formação, quando no seu art. 87 instituiu a Década da Educação (1997). É textual no artigo que, até o final da Década da Educação (2007), todos os professores devem ter formação superior para atuar em qualquer nível de ensino, cabendo às universidades o desenvolvimento de programas de capacitação para todos os professores em exercício (treinamento em serviço), utilizando, também, para isso, os recursos da educação a distância (LAUANDE, 2013, p.28).

Vale ressaltar que a meta de formar em nível superior todos os professores da educação básica até o final da década da educação que corresponde ao período

de dez anos, sendo, pois, de 1997 a 2007 não foi atingida e, portanto, teve que ser prorrogada isto porque houve uma mobilização por parte da UNDIME que solicitou a prorrogação.

Esta pesquisa procurou buscar resposta à seguinte questão: em que medida as transformações advindas da reestruturação produtiva do capital tem gerado novas demandas de formação de competências e como elas se materializam no currículo do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA?

A partir da problemática apresentada, fez-se necessário o desdobramento de alguns aspectos que a constitui, assim, na perspectiva de buscar respostas as indagações desta pesquisa elaborou-se os seguintes questionamentos:

- a) Quais determinantes sociais, econômicos e políticos oriundos do setor produtivo no contexto da reestruturação produtiva do capital trouxeram implicações para a formação impulsionando a organização do currículo por competência?
- b) Quais são as concepções teóricas que fundamentam o currículo do curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA?
- c) Quais são as possíveis competências e habilidades que o curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA desenvolve nos alunos-professores?

Tais problematizações acabaram por direcionar a pesquisa, quanto ao seu objetivo geral o qual busca: analisar os elementos que constituem o projeto pedagógico do curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA em sua organização por competências.

De modo a viabilizar a pesquisa em suas diversas etapas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender como os determinantes sociais, econômicos e políticos oriundos do setor produtivo no contexto da reestruturação produtiva do capital trouxeram implicações para a formação docente impulsionando a organização do currículo por competência;
- b) Analisar o Projeto Pedagógico do curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA orientado pelo currículo por competência, explicitando as concepções teóricas que o fundamentam;

- c) Identificar as competências e habilidades que o curso em análise desenvolve nos graduandos.

Portanto, do ponto de vista educacional, tentar responder a essas e outras questões representa um desafio de compreender novos caminhos para repensar o programa de formação de professores para Educação Básica e, assim, contribuir para seu aperfeiçoamento. Este aspecto, configura-se como um dos motivos dentre outros, para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.3 Percurso metodológico da pesquisa

Nessa subseção, apresentamos os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. Esse momento compreende todos os passos seguidos para se chegar aos desvelamentos da problemática em questão, isto porque, pesquisar é “ um desafio intelectual para encontrar o sentido de algo, responder às perguntas, voltando a olhar de maneira sistemática, detida e intencional” (GARCÍA, 2013, p. 478).

1.3.1 Perspectivas teóricas da pesquisa

Concordamos com García (2013) ao argumentar que a pesquisa científica requer um olhar detido que busque seguir os vestígios de algo que se apresenta como um problema a ser respondido. Para tanto, na procura das respostas, o pesquisador precisa assumir uma postura e conduzir sua investigação de maneira ordenada ou sistemática. Desse modo, “ a pesquisa se distingue de outras formas de indagação por ser sistemática e controlada, baseada no método hipotético-dedutivo; é empírica e autocrítica ou sujeita ao escrutínio público” (GARCÍA, 2013, p. 479).

Nesse sentido, esta pesquisa se apoia na metodologia do trabalho científico para trilhar os passos da investigação de maneira que se possa abordar a realidade empírica buscando obter respostas ao problema que hora se apresenta. No que diz respeito a pesquisa científica,

Inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador [...] enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2007, p. 16).

Ainda segundo Minayo (2007, p. 23), a realização de uma análise científica deve se constituir em “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. É com esse olhar que o objetivo principal da investigação deve ser o de responder ao problema levantado mediante o emprego de procedimentos científicos.

Com vistas a buscar respostas a problemática relacionada às competências na formação docente no Curso de Pedagogia PARFOR da UFMA, polo de Cururupu utilizaremos a pesquisa qualitativa, pautada na metodologia de abordagem crítica, pois, para Damasceno (2016, p. 11) “ a pesquisa social, nesta ótica, requer uma abordagem teórico metodológica de natureza dialética, visto que a mesma se caracteriza pela postura epistemológica do investigador”. Assume-se esta postura por compreender que a realidade passa, necessariamente, pela crítica dialética e, que o entendimento de homem e da realidade é construído historicamente.

Assim, reafirmamos o entendimento de que a investigação científica requer o uso sistemático de técnicas, métodos e instrumentos e estes devem ser adequados ao alcance dos objetivos propostos, de maneira que os caminhos a serem percorridos venham ao encontro das respostas que devem ser justificáveis, plausíveis e coerentes.

Esta investigação trata de uma pesquisa qualitativa, pois, para Richardson (1999, p. 80) “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Além desse entendimento, outra definição para pesquisa qualitativa está posta da seguinte maneira:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Neste sentido, o estudo sobre as competências na formação de professores não pode ser pensado e analisado à margem do contexto real que o criou. Portanto, analisar esse fenômeno só faz sentido se levarmos em consideração os contextos, contradições e relações que se deram em sua evolução histórica, sendo

assim, a formação de professores é uma produção social e histórica. É necessário esclarecer que a reflexão sobre ela será com o objetivo de conhecer sua historicidade a partir das categorias da práxis, transformação, contradição e totalidade.

A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de todo material produzido sobre o tema ou área de estudo. De acordo com Severino (2007) esta pesquisa tem como fonte primordial os registros impressos frutos de pesquisas anteriores, sejam eles livros, artigos, dissertações, teses entre outros, esses documentos contêm textos analíticos que foram elaborados por seus autores. A referida pesquisa é bastante utilizada nos estudos exploratórios devido sua facilidade em obter informações preliminares sem a necessidade de ir a campo. Nos apoiamos nesta pesquisa por possibilitar reflexões teóricas e analíticas.

Esta pesquisa é pertinente porque oferece meios para definir, resolver não apenas problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas se tornam mais complexos. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica o pesquisador poderá se familiarizar com seu objeto de pesquisa fazendo análise e comparando informações, além de produzir novos conhecimentos que serão socializados.

Neste estudo utilizamos a pesquisa bibliográfica compreendendo que não se trata de mera repetição do que já foi escrito sobre o fenômeno a ser estudado, mas, sobretudo, com o entendimento de que ela poderá nos propiciar o exame do tema objeto desta investigação sob novo enfoque ou abordagem possibilitando chegarmos a conclusões inovadoras.

As primeiras aproximações teóricas com o objeto desta investigação foram por meio da pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte sobre competências na formação docente.

As pesquisas sobre o Estado da Arte ou Estado do conhecimento como denomina Ferreira (2002) tem caráter bibliográfico e contribui para a delimitação do objeto, isto porque através desta é possível perceber como os diferentes autores abordam a temática e sobre quais perspectivas ela é investigada.

Nesse sentido, o objetivo foi observar sob qual ótica os estudos sobre o PARFOR, a formação docente e as competências estão sendo realizados pelos acadêmicos dos cursos de pós-graduação do país, quais abordagens mais presentes, o que há de novo nas pesquisas, qual a área de maior e menor interesse de pesquisa.

Todos esses aspectos foram considerados importantes para que pudesse compreender as características mais relevantes do objeto deste estudo.

As pesquisas estado da arte ou estado do conhecimento são fundamentais, pois, para Ferreira (2002, p.258) “trazem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento[...]”. Nesta mesma perspectiva, Romanowski e Ens (2006, p.39) esclarecem que “Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria [...]”.

Apoiando-nos nessas autoras buscamos examinar, através deste tipo de pesquisa, quais são as ênfases e temas abordados nas teses e dissertações procurando analisar os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; quais as contribuições das pesquisas para mudanças e inovações na formação docente entre outros aspectos relevantes.

O estado da arte constituiu-se da análise de 27 dissertações e 7 teses correspondentes ao período de 2013 a 2017, levantadas no Banco de Dados da CAPES sobre competências na formação docente. A pesquisa estado da arte nos possibilitou perceber que o catálogo de teses e dissertações da CAPES reuni a maioria das publicações da área de educação, sobretudo, as nacionais. Vale ressaltar que o PARFOR tem sido objeto de estudo de maior interesse nos cursos de pós-graduação a nível de Mestrado. Como descritores para direcionar as buscas foram utilizadas as categorias de análises, a saber: PARFOR, Formação de competências, PARFOR e competências.

Ao analisar os trabalhos constatou-se que em 2016 houve um maior número de pesquisas sobre o PARFOR e em 2014 o grau de interesse por essa temática foi menor. Como procedimento metodológico da pesquisa estado do conhecimento, separamos as produções por áreas sendo elas: formação de professores, currículo e política de formação de professores. Foi possível perceber que a área de maior interesse dos pesquisadores é a formação de professores seja inicial ou continuada. A segunda área de maior interesse é o currículo seguido da política de formação de professores e as práticas pedagógicas.

É importante destacar que todas as publicações que tivemos acesso são em sua maioria de universidades públicas (federal e estadual) e em menor quantidade de instituições privadas nacionais, ou seja, o maior número de produções sobre a

temática do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e também competências foi realizado por pesquisadores de universidades públicas ficando apenas nove produções realizadas por estudiosos de instituições privadas.

Em relação ao PARFOR as regiões Nordeste e Sudeste apresentam o mesmo número de publicações no total são cinco para cada uma delas. E a região Sul apresenta o total de quatro publicações enquanto que as regiões Norte e Centro-Oeste tiveram o total de três publicações cada.

É válido ressaltar, que nos trabalhos analisados há um maior interesse pela formação de professores, sobretudo, a desenvolvida pelo PARFOR. Além disso, a maioria das pesquisas utilizaram o materialismo histórico dialético como método de análise da concepção de homem, sociedade e do próprio modo de produção capitalista.

É notório também, que a maioria das pesquisas sobre formação de professores e o PARFOR examinam as políticas e programas de formação de profissionais do magistério público a partir da década de 1990 até os dias atuais. Por outro lado, ao que se refere as pesquisas que tratam sobre formação docente e competências encontramos poucas, nestas a relação com o termo competência se dá na medida em que analisam as forças hegemônicas que desejam que a formação de professores fique restrita à aquisição de competências e habilidades para dar conta da formação de pessoas para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, se por um lado a política de formação de professores recomendada para atender a esse mercado seria aquela capaz atender as orientações de organismos multilaterais. Por outro, existem as forças contra-hegemônicas que lutam por políticas de formação de professores que passem pela formação inicial e continuada, pública, gratuita e de qualidade capazes de responder aos desafios da contemporaneidade.

Em análise às palavras-chaves presentes nas produções selecionadas ficou evidente que elas apresentam as categorias: formação de professores, currículo, política de formação de professores e práticas pedagógicas.

Quanto a categoria currículo, alguns estudos partem do entendimento deste como uma construção social e cultural em processo, onde se questiona sobre as decisões curriculares, conteúdos e métodos, experiência dos professores leigos, marcos políticos que podem ser percebidos quando se analisa os componentes curriculares situando o PARFOR em meio às demandas profissionais dos docentes

em formação, da instituição formadora e da própria política pública, já que faz parte de um ciclo contínuo produtor de políticas. Em uma das dissertações analisadas houve destaque de que a hibridização do conhecimento é uma temática que vem ganhando a atenção de pesquisadores no que se refere à relação entre teoria e prática no âmbito dos estudos do currículo.

É importante ressaltar a ótica que os pesquisadores têm direcionado suas pesquisas sendo principalmente a formação de professores, seja ela inicial ou continuada e, essa formação está diretamente relacionada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Essa análise perpassa pelo estudo das reformas do estado e das atuais políticas de formação de professores que estão sendo implementadas.

A pesquisa nos possibilitou perceber que a maioria das teses e dissertações sobre a temática em questão estão pautadas na abordagem qualitativa e no método do materialismo histórico dialético.

O resultado deste trabalho nos permite afirmar que o estudo sobre competências na formação docente, sobretudo, no Plano Nacional de Formação de professores para educação Básica- PARFOR se revela como uma pesquisa muito promissora, tendo em vista que é algo novo, pois, a maioria das pesquisas não são direcionadas a fazer a relação entre formação de professores e currículo por competências ou mesmo pedagogia das competências. A pesquisa estado da arte possibilitou compreender que as políticas de formação de professores estão submetidas à racionalidade neoliberal que tentam empreender uma formação para responder a necessidade de certificação em massa por meio do qual os programas emergenciais tentam responder a esta demanda.

Consideramos esta pesquisa de caráter bibliográfico de extrema importância para nos ajudar na construção e delimitação do objeto de pesquisa que outrora se mostrava obscuro, contudo, este trabalho ajudou a aprofundar nossa análise sobre o PARFOR, bem como, o próprio sentido do termo competências que por vezes é utilizado de forma geral e vaga, esvaziando assim, seu sentido próprio que é o termo cunhado pelo capital para implementar uma racionalidade na formação da força de trabalho. Essas e outras questões certamente são objeto de análise sobre formação de competências no PARFOR.

Inicialmente, esta investigação está subsidiada pelos estudos de Pereira (1999), Tanure (2000), Freitas (2002), Saviani (2005, 2008, 2010, 2011), Prazeres

(2007), Romanelli (2007), André (2010), Lauande (2013), Santos e Pereira (2016) que tratam sobre Formação de Professores. Sobre currículo, nos subsidiamos nas pesquisas de Lopes e Macedo (2002), Lopes (2008), García (2013), Sacristán (2013, 2017), Moreira e Candau (2014), Silva (2019). E, ao que se refere aos estudos sobre competências buscamos aporte teórico em Deluiz (1996, 2001), Fleury e Fleury (2001), Ramos (2001), Zarifian (2001, 2003), Perrenoud (2002), Fogaça (2003), Leite (2003), Stroobants (2004), Roche (2004), Moraes (2006), Mariani e Silva Neto (2007), Silva (2008), entre outros de igual relevância.

Pesquisa documental é realizada, a partir de documentos, contemporâneos ou antigos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Contudo, “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2010, p. 298).

Nesse sentido, esta investigação apoia-se neste tipo de pesquisa em que foram levantados o maior número de documentos oficiais que versam sobre a legislação educacional, as políticas de formação docente, especificamente, sobre o PARFOR.

Inicialmente, foi realizada análise de documentos, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, o Decreto nº 6.094 de 24 de abril que implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), o Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009 que instituiu a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 que institui diretrizes curriculares para a formação docente, o Plano Nacional de Educação- PNE, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/ UFMA (MARANHÃO, 2010). Além desses documentos foram pesquisados outros de igual relevância para esta investigação.

A pesquisa de campo é utilizada para levantar dados e conhecimentos sobre um problema com intuito de buscar respostas ou fazer novas descobertas. Esse tipo de pesquisa possibilita observar os fatos da maneira como eles ocorrem e assim captar sua essência para analisá-la.

Neste sentido, “a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou de uma hipótese, que se queira comprovar” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.188).

Nesta investigação, seguimos todas as fases da pesquisa de campo. Em um primeiro momento, foi necessário levantar dados através de uma pesquisa bibliográfica sobre o objeto da pesquisa e, posteriormente, foram selecionadas as técnicas empregadas na coleta de dados.

Coadunando com o pensamento de Duarte (2004, p. 215) entrevistas são “fundamentais para quem precisa ou deseja mapear práticas, crenças, valores, sistemas classificatórios de universos sociais específicos mais ou menos bem delimitados em que conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

A referida autora esclarece que as entrevistas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada sujeito percebe e significa sua realidade. Além disso, optamos por esse instrumento por possibilitar levantar informações consistentes que permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior dos grupos pesquisados.

O pesquisador define objetivos da pesquisa, escolhe o método de investigação, realiza entrevistas elabora o roteiro, registra respostas, transcreve, arquiva, interpreta, escreve e assina o texto final, seu ponto de partida sempre será aquilo que o informante lhe diz, pois isso é sua matéria-prima (DUARTE, 2004, p. 2018).

A entrevista é utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Nesta pesquisa utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada que para Poupart (2010, p. 216) é “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”, sendo assim, a realidade social só pode ser entendida e, portanto, explicada a partir dos atores sociais, pois eles constituem parte importante desse contexto.

Com esse entendimento, laçamos mão de um roteiro de entrevistas norteado por objetivos que se encontram subsidiados pelas teorias que aprofundam este estudo.

1.3.2 Campo empírico e sujeitos

Os sujeitos selecionados para a coleta de dados foram: 01 coordenador geral do PARFOR/UFMA, 01 coordenadora do curso de pedagogia PARFOR, 04 professores das disciplinas de: História, Política e Cultura da Infância, Currículo, Organização do Trabalho Escolar e Gestão e Organização de Sistemas Educacionais. Os professores que lecionam as referidas disciplinas foram selecionados de acordo com o cadastro da CAPES.

É importante esclarecer que optamos por entrevistar professores que lecionam as disciplinas tidas como núcleo estruturante do currículo e que visam desenvolver competências e habilidades fundamentais para a prática docente dos alunos-professores. Optou-se por selecionar os professores das disciplinas citadas porque são referentes ao eixo 1 da docência (História, Política e Cultura da Infância; Currículo; Organização do Trabalho Escolar) e ao eixo 2 do Planejamento e gestão dos sistemas educacionais (Gestão e Organização de Sistemas Educacionais).

Participaram também como sujeitos desta investigação 11 alunos-professores concluintes do 7º período do curso, especificamente, do polo de Cururupu, interior do Maranhão. Um aspecto relevante para a seleção deste polo se deu por apresentar o maior quantitativo de alunos matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA. Sendo assim, temos o total de 17 sujeitos entre eles homens e mulheres que são discentes, docente ou coordenadores vinculados ao curso objeto de estudo nesta investigação.

1.3.3 Procedimento de coleta, tratamento e análise de dados

Para coleta de dados utilizamos questionário com perguntas abertas e fechadas e a entrevista semiestruturada. Quanto ao questionário Severino (2007) esclarece que o mesmo se trata de questões articuladas, sistemáticas e bem definidas com o intuito de obter informações escritas acerca dos sujeitos da investigação que versem sobre o fenômeno em análise. Nesta perspectiva, Gil (2008, p.121) afirma que,

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas [...] a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação da sua eficácia para

verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Dessa forma, neste estudo procuramos elaborar o questionário voltado para atender os objetivos da pesquisa, de maneira, que contemplasse questões abertas e fechadas para a identificação dos sujeitos. Assim, aplicamos um questionário específico para identificação com 17 (dezesete) sujeitos, sendo 11 (onze) alunos do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, 2 coordenadores, 4 professores. O mesmo totalizou 11 questões, sendo 06 (seis) abertas e 05 (cinco) fechadas.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada a mesma consiste em seguir um roteiro previamente estabelecido de modo que as perguntas feitas aos sujeitos são predeterminadas. Conforme Minayo (1994, p. 57) “ através da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Não significa uma conversa despreziosa e neutra”. Compartilhamos da visão da autoria sobre a assertiva de que a entrevista semiestruturada nos possibilita relacionar os fatos sociais da realidade com a teoria existente sobre determinados fenômenos a serem desvelados.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi realizada de forma individual, inicialmente, ocorreu de forma presencial com 01 (um) coordenador geral (APÊNDICE B), 01 (uma) professora (APÊNDICE A). E, posteriormente, de forma remota, em virtude da pandemia do novo corona vírus que nos impôs a realização das entrevistas por meio da plataforma Google meet. Assim, realizamos entrevistas com 01 (uma) coordenadora do curso de Pedagogia, 11 (onze) alunos do curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA polo de Cururupu (APÊNDICE C). É importante esclarecer que com 03 (três) professores do curso em investigação aplicamos questionário on-line que consistiu em transformar as questões da entrevista semiestruturada em um questionário do Google “forms” que foram enviados para o e-mail de cada docente com instruções para preenchimento, e, em seguida, devolvido para a pesquisadora com as respectivas respostas.

Conforme explicitamos, os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas que foram transcritas através do aplicativo denominado Voice Note 2 que faz a leitura dos áudios

e os transcreve para o formato de textos, sendo que coube a pesquisadora realizar a leitura e correção gramatical dos mesmos.

Após a transcrição dos dados a análise foi realizada através da técnica Análise Textual Discursiva (ATD) criada por Moraes e Galiazzi (2016). Sobre essa metodologia de análise os autores evidenciam que,

Análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40).

De acordo com os autores, esta técnica de análise consiste em procedimento organizado que segue um ciclo composto por três elementos principais, o primeiro deles é a unitarização que implica examinar os materiais em seus detalhes e realizar a fragmentação com o intuito de atingir unidades, sendo assim, foi feita a desmontagem dos textos. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 171) a desmontagem dos textos ou unitarização “[...] é delimitar e destacar unidades básicas de análise a partir dos materiais pesquisados, envolvendo permanentes interpretações do investigador”.

Conforme os autores citados, para realizar a unitarização, o primeiro passo é fazer a identificação dos materiais que deve ser realizada por meio de critérios de codificação para cada entrevista. O código pode ser composto de letras e números para identificar a origem das unidades. Nesta investigação utilizamos uma codificação¹ para cada sujeito participante da pesquisa procedimento necessário para preservar a identidade dos mesmos.

Tendo realizado a codificação foi feita uma leitura minuciosa das transcrições em seguida fragmentamos as informações para identificar as unidades de análise ou unidades de significados como os autores a denominam. E, para cada uma das unidades foram atribuídas palavras chave para viabilizar o estudo do “Corpus” que representa as informações da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Ao finalizar a seleção de unidades de análise, iniciamos a segunda etapa denominada de categorização que implica no estabelecimento de relações entre as

¹ O código dos coordenadores representa as iniciais do cargo que ocupam seguido de um número que corresponde a sequência da ordem em que as entrevistas foram realizadas; esse mesmo critério foi atribuído a todos os sujeitos. Dessa forma, a codificação ficou organizada da seguinte maneira: CG1 e CC2 para coordenadores geral e de curso; AP1, AP2 etc. para professores alunos. E, para os professores formadores atribuímos a inicial P seguido das iniciais do nome da disciplina que lecionam, por exemplo PHCI. Veja detalhadamente no item 4.5 deste estudo.

unidades base de maneira que foi possível combiná-las e classificá-las com o objetivo de extrair as categorias e subcategorias.

No processo de categorização a pesquisadora comparou as unidades que foram definidas no passo anterior e, em seguida, as agrupou por semelhanças e, por meio do método misto (dedutivo e indutivo), a partir das categorias definidas “a priori”, verificou as categorias emergentes que segundo Moraes e Galiazzi (2016) são emergentes porque nascem a partir das unidades de análise por meio da comparação. Assim, coube a pesquisadora organizar o conjunto de elementos semelhantes lançando mão, inclusive, de seu conhecimento implícito.

A terceira e última etapa ou último elemento do ciclo de análise é a captação do novo emergente que é construção do metatexto. Nele emerge uma compreensão renovada do todo. Sendo assim, o metatexto apresenta um esforço do pesquisador “[...] em explicitar a compreensão que se apresenta como resultado de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES, 2003, p. 191).

Sendo assim, ao concluir o processo de descrição das categorias definidas “a priori” e das emergentes construímos o metatexto que é a fase final da técnica de Análise Textual Discursiva em que a pesquisadora explicita sua compreensão em relação aos “achados” da pesquisa. É importante esclarecer que a compreensão explicitada no metatexto é oriunda da ressignificação dos sentidos e significados obtidos da desmontagem dos textos, bem como, da relação entre as unidades de análise.

1.4 Disposição das seções na dissertação

O trabalho está organizado em cinco seções. A primeira corresponde à **INTRODUÇÃO**, que apresenta, inicialmente experiências acadêmicas e profissionais destacando suas relações com a temática estudada, explicitando os aspectos que contribuíram para a escolha do objeto desta pesquisa. Além disso, apresenta o problema, os objetivos, geral e específicos, bem como, as questões norteadoras. Ainda na introdução, são expostos os procedimentos metodológicos trilhados nessa investigação, para isso se define as perspectivas teóricas que fundamentam esse trabalho tanto ao que se refere a abordagem quanto ao tipo de pesquisa. E, ainda,

descrevemos o campo empírico, os sujeitos e os métodos de coleta, tratamento e análise de dados.

A segunda seção aborda o **CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO**. Inicialmente, contextualizamos a evolução da modernização dos meios de produção, esclarecendo que a Revolução Industrial e os avanços tecnológicos do século XVIII ocasionaram mudanças significativas para a formação dos trabalhadores demandando exigências cada vez maiores no que diz respeito às suas habilidades e competências. Em seguida, apresenta uma análise sobre as concepções de homem, sociedade, educação e currículo que foram sendo construídas ao longo da história pelas diversas civilizações. Nesse sentido, analisa as múltiplas teorizações sobre educação e currículo que norteiam o desenvolvimento e socialização do conhecimento para a formação das novas gerações, de maneira que, expõe os fatores que impulsionaram a organização curricular orientada pela lógica das competências.

Na terceira seção, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: antecedentes históricos, situamos historicamente a formação inicial de professores no Brasil que está articulada com as demandas de educação da sociedade. Para isto, buscamos retomar as escolas normais que foram criadas justamente para suprir a ausência de profissionais qualificados para atuar na educação brasileira. Esta seção discute as reformas da década de 1990 em que houve a necessidade de reordenação das políticas curriculares inclusive para a formação docente a partir da LDBEN 9.394/96.

A quarta seção trata sobre **O PARFOR E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA**, com o objetivo de analisar o PARFOR, bem como dados que correspondem à sua operacionalização em nível nacional. Assim, procuramos compreender o processo de implementação do referido programa no Maranhão por meio do regime de colaboração entre os entes federativos e as Instituições Públicas de Educação Superior (IES), de modo particular, a UFMA. Analisa ainda, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA com especial atenção à sua organização curricular para perceber as concepções teóricas que o fundamentam. Explicita ainda, a ótica dos sujeitos envolvidos no processo de formação docente relacionado às competências.

A quinta seção, **TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS**, discorreremos sobre os principais achados da pesquisa com o intuito de apresentar possíveis respostas ao problema que desencadeou essa investigação. Ressaltamos ainda a contribuição da

mesma no sentido de incentivar novas produções, pois, esperamos que este estudo possa trazer contribuições para o conhecimento humano, para o fortalecimento da Escola Pública, bem como, para o campo da formação inicial e continuada de professores, especialmente, para a melhoria das ações formativas desenvolvidas pelo PARFOR na Universidade Federal do Maranhão.

2 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Para entendermos melhor as novas exigências de formação de competências, bem como, as demandas decorrentes das transformações do mundo do trabalho no que se refere ao perfil de trabalhador que se exige para o mercado e para a atual sociedade, é fundamental analisarmos em que contexto histórico, político, econômico e social estas mudanças se inserem. Nesta seção, a referida análise se dá em virtude de considerarmos que os processos sociais são frutos do contexto histórico, de um movimento marcado por contradições. Sendo assim, é imprescindível compreender quais fatores impulsionaram a organização do currículo por competências.

Desse modo, esta seção está dividida em quatro partes. Na primeira contextualizamos a evolução da modernização dos meios de produção, que impactou todos os setores sociais e, sobretudo, a formação e qualificação do trabalhador modificando assim, o processo de trabalho e seus saberes profissionais. Esclarecemos que a Revolução Industrial e os avanços tecnológicos do século XVIII ocasionaram mudanças significativas para a formação dos trabalhadores que agora se veem diante de exigências cada vez maiores no que diz respeito às suas habilidades e competências para realizar seu trabalho.

A segunda parte apresenta uma análise sobre as concepções de homem, sociedade, educação e currículo que foram sendo construídas ao longo da história pelas diversas civilizações. Estas concepções sofreram mutações, porém, influenciam fortemente as significações que temos hoje sobre o ideal de formação humana, sobretudo, no que diz respeito ao currículo, inclusive, o currículo por competências. Desse modo, analisamos as múltiplas teorizações sobre educação e currículo que norteiam o desenvolvimento e socialização do conhecimento para a formação das novas gerações.

A terceira parte, mostra os condicionantes históricos do termo competência, termo este advindo do mundo do trabalho visando atender as exigências sociais para que o sistema educacional estivesse de acordo com a reorganização do modelo econômico. Desse modo, o termo competência traz implicações para a educação, para o currículo, bem como para a formação de professores.

Na última parte, explicitamos os fatores que impulsionaram a organização curricular orientada pela lógica das competências, para isto, analisamos os

desdobramentos da reforma educacional da década de 1990 que a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos redefine o papel da educação considerando esta como fundamental para o desenvolvimento da sociedade em constante transformação. Sendo assim, discutimos sobre os novos rumos que a educação tomou principalmente após o relatório de Jacques Delors que passou a influenciar as políticas educacionais, sobretudo, reestruturando o currículo, o modo de ensinar e aprender colocando, assim, a educação a serviço do setor produtivo. É, justamente, nesse contexto que o currículo por competências emerge como alternativa de formação que responda aos anseios do mundo produtivo.

2.1 A modernização dos meios de produção: impactos na formação do trabalhador

Segundo Tauile (2001, p.75), em meados do século XVI as atividades produtivas ainda eram executadas, essencialmente, com base nas habilidades manuais de trabalhadores muito qualificados em seus ofícios, os verdadeiros artífices ou atesãos. Daí, as origens do termo manufatura, que significa feito à mão.

À medida que a divisão capitalista do trabalho foi sendo aprofundada e que cada vez mais pessoas trabalhavam no mesmo local e de maneira conjunta, os diversos trabalhadores, em atividade, tinham que executar tarefas repetitivas, o que fazia com que, além de se assemelharem as máquinas, eram obrigados a adequar-se ao tempo destes mecanismos ainda primitivos.

A necessidade de sincronização do trabalho estimulava o aumento do controle exercido, inicialmente, por meio de atividades rudimentares que buscava garantir a disciplina no ambiente de trabalho. Desta forma, quantidades crescentes de trabalhadores, cada vez mais especializados, concentravam-se na fábrica, diminuindo, assim, o trabalho manufatureiro, visto que o artesão, em sua casa, produzia bem menos e em uma quantidade de tempo bem maior, diferente do que ocorria na fábrica, onde se produzia mais e em menos tempo.

Para Santos (1986, p. 75),

O período manufatureiro foi pródigo na introdução dos mais diferentes utensílios produtivos. Na verdade, a combinação desses instrumentos “primários” ou iniciais de trabalho mecânico gerou as bases rudimentares para a construção esporádica dos primeiros mecanismos que se assemelhavam a máquina, ainda no século XVII. Tais mecanismos,

percussores em um século das “verdadeiras” máquinas que surgiam com a revolução industrial, tiveram o mérito de gerar as bases práticas para que os grandes matemáticos da época criassem a ciência da mecânica.

Dessa forma, com a generalização do trabalho nas fábricas e a possibilidade de observar os movimentos repetitivos dos trabalhadores, foi possível construir e desenvolver mecanismos móveis para os quais fossem transferidas as ferramentas utilizadas pelos trabalhadores, uma vez que estes atuavam diretamente sobre as peças a serem trabalhadas. A esse mecanismo se convencionou chamar de máquina-ferramenta.

O motor e a transmissão eram apenas para transmitir movimento à máquina-ferramenta que se apodera do objeto de trabalho e o transforma de acordo com o fim desejado. De acordo com Marx (1967), é desta parte da maquinaria, da máquina-ferramenta, que parte a revolução industrial no século XVIII. E a máquina-ferramenta continua a servir de ponto de partida sempre que se trata de transformar um ofício ou manufatura em exploração mecanizada.

Assim, os aparelhos e instrumentos com que trabalhavam o artesão e o trabalhador manufatureiro reaparecem na máquina-ferramenta, embora de forma modificada, estes reproduzem os movimentos antes realizados pelas mãos humanas. Dessa forma, não são mais instrumentos do homem e sim ferramentas de um mecanismo, verdadeiros instrumentos mecânicos. Em alguns casos, a máquina por inteiro era uma montagem mecânica mais ou menos modificada dos instrumentos utilizados pelos artesãos.

E conforme Marx (1967, p.427),

Quando a ferramenta propriamente dita se transfere do homem para um mecanismo, a máquina toma o lugar da simples ferramenta. A diferença salta aos olhos, mesmo quando o homem continua sendo o primeiro motor. O número de ferramentas com que o homem pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus órgãos físicos.

Neste sentido, muitas ferramentas colocam em evidência a diferença entre o homem, na função de simples força motriz, e o homem como trabalhador que exerce seu trabalho manual.

A Revolução Industrial se apropria primeiro da maneira própria de trabalhar do artesão e, desta forma, deixa para o ser humano, no início, apenas a função puramente mecânica de força motriz, e também o trabalho de vigiar a máquina e corrigir com a mão os seus erros. O homem passa a atuar apenas como força motriz

numa máquina- ferramenta em vez de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho.

Esses acontecimentos dão origem a grandes modificações técnicas neste mecanismo primitivamente construído apenas para ser impulsionado pela força humana. Logo, a máquina da qual parte a revolução industrial, substitui o trabalhador e ganha destaque, principalmente, em virtude de suas limitações físicas. O homem consegue manejar apenas uma única ferramenta, enquanto que, a máquina ao mesmo tempo opera com várias ferramentas idênticas ou semelhantes àquela em que trabalhava o artesão, tudo isto, acionado por uma única força motriz qualquer que pode ser humana, animal ou natural como a água, o vento, entre outros.

Um dos fatores que conduziram a Revolução Industrial foi à insatisfação dos trabalhadores nas fábricas, principalmente, em virtude das péssimas condições de trabalho, da super exploração e pela condição de apêndice da máquina, visto que, seu trabalho se limitava a reparar os erros desse instrumento que ainda estava sendo aperfeiçoado a partir do trabalho humano.

Iniciada na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, a Revolução Industrial foi caracterizada pela constituição do sistema fabril mecanizado, isto é, pelo aparecimento de fábricas que utilizavam máquinas no lugar de ferramentas e substituíam gradativamente a força motriz humana por outras, como vapor, carvão e, posteriormente, eletricidade e motores.

A Revolução Industrial, no entanto, não foi uma separação técnica, mas, a herdeira de um lento processo de aprendizagem em um longo percurso de surgimento de inovações técnicas. O impacto sobre as estruturas econômicas foi muito grande. Criaram-se necessidades de consumo, assim como novos produtos e houve redução dos custos da produção já existente; desse modo, ampliaram o mercado consumidor.

A aceleração do crescimento econômico marcada pelo investimento de capitais em tecnologias visando maior produtividade, tornou-se a regra da sociedade capitalista. O fator principal dessas transformações foi à manufatura têxtil.

Sobre isso, Tauile (2001, p. 77) destaca que “a Revolução Industrial é associada à invenção da máquina a vapor, aparentemente, porque ela permitiu maior mobilidade de localização e flexibilidade” modificando, assim, à disposição física do capital produtivo, isto é, o *layout* das fábricas.

De acordo com Marx (1967, p. 428),

A máquina a vapor na forma em que foi inventada no fim do século XVII, durante o período manufatureiro, e em que substituiu até ao começo da década de 80 do século XVIII, não provocou nenhuma Revolução Industrial. Foi, ao contrário, a criação das máquinas- ferramentas que tornou necessária uma revolução na máquina a vapor.

A este respeito, vale ressaltar que a primeira revolução se deu com a invenção da máquina-ferramenta que provocou efeitos profundos em todo o processo de trabalho, já que, ela funcionava apenas com o trabalho coletivo e o local ideal para este trabalho seria as fábricas. Além disso, ela também torna possível uma associação entre ciência e produção, pois, permitia que todos os processos de produção fossem analisados sem a participação do trabalhador, mas, pela gerência ou supervisão.

Por outro lado, é a resistência da máquina, quem determina o volume da produção e não mais o homem e sua força física. Neste sentido, podemos afirmar que a Revolução Industrial significou um aumento considerável na produção de mercadorias. É, portanto, da máquina- ferramenta que parte a Revolução no século XVIII.

Segundo Dias (2011, p.31), a Revolução Industrial se subdivide em três momentos. O primeiro destes,

Corresponde ao período que vai da segunda metade do século XVIII até início da segunda metade do século XIX. Nesse período, iniciou-se, na Inglaterra, uma série de transformações no processo de produção de mercadorias, dando origem ao que se convencionou chamar de 1ª Revolução Industrial.

Com o surgimento da fábrica, a máquina passou a ser fator determinante no processo de trabalho. Além disso, a produção fabril se caracterizou, desde o início, por uma divisão do trabalho no seu interior. A associação de um número cada vez maior de produtos passou a ser uma exigência técnica da produção gerando um novo tipo de trabalhador, o operário.

Do ponto de vista social e político, esse operário se encontrou, desde o início, numa posição oposta à burguesia, proprietária dos meios de produção necessários à realização do seu trabalho.

Com a descoberta da eletricidade a Revolução Industrial assumiu características mais sofisticadas para o período, isto ocorreu por volta de 1860, período que marca a segunda revolução industrial, mais precisamente na segunda metade do século XIX até a segunda metade do século XX.

De acordo com Marx (1967.p. 148),

No estágio seguinte, na maquinofatura, o instrumento de trabalho é retirado das mãos do trabalhador e transferido para um mecanismo acionado por energia da natureza captada para esse fim que, transmitida para produzir o resultado desejado, assim, a mudança no modo de produção neste caso advém de uma mudança nos instrumentos de trabalho.

Para Marx, o avanço científico e gerencial sobre os processos de trabalho durante o século passado abrange todos os seus aspectos: força de trabalho, instrumentos de trabalho, materiais de trabalho e os produtos de trabalho.

Nesta perspectiva, as mudanças agora envolvem todas as partes da produção de modo que, os instrumentos empregados são adaptados de acordo com a necessidade da indústria e dos processos de produção que demandam um aumento cada vez maior da utilização de máquinas e equipamentos mais modernos.

Estas mudanças abrangem ainda os transportes e comunicação que devem ser aperfeiçoados para atender as demandas do setor produtivo. Assim, para obter o resultado desejado, aumenta-se o emprego de princípios físicos modernos completamente diferenciados dos processos utilizados tradicionalmente. Isto porque, houve a necessidade de se produzir mercadorias que exigiam maior técnica para sua fabricação, por este motivo os instrumentos de produção precisam ser inovados constantemente para atender as necessidades provocadas pelas demandas de produção.

Sobre este aspecto Marx (1967.p 149), destaca que a possibilidade de produzir mais em menos tempo levou os capitalistas a buscarem formas de produzir uma quantidade maior de produtos, sendo assim, pensaram maneiras de fazer com que os operários realizassem suas tarefas em menos tempo, comparando-os a uma máquina com tempo programado para executar tarefas.

Dessa forma, não foram apenas as mudanças no mercado que provocaram essas alterações, mas, os anseios por maiores lucros levariam a exploração do trabalho humano.

Para concretizar este objetivo, os capitalistas buscaram métodos e máquinas mais eficientes para realizar a produção nas fábricas em tempo recorde. Mas esses métodos e máquinas necessitavam de profissionais especializados para desenvolver o processo produtivo, deste modo, a gerência passou a desempenhar um papel fundamental para dirigir e fiscalizar todo o processo de produção.

Como escreveu Marx (1967) é na era da revolução técnico- científica que as gerências evocam para si o problema de apoderar-se de todo o processo e

controlar cada elemento dele, sem exceção. Desse modo, se concretiza a divisão entre o saber e o fazer, pois o trabalho intelectual era realizado pela gerência e o trabalho manual efetuado pelos operários.

No que diz respeito, à implementação das determinações e fiscalização da gerência se elimina a possibilidade de um trabalho involuntário, amador e improvisado e, assim, se diminui a possibilidade de erro e, conseqüentemente, de perda do lucro. Desse modo, com a gerência todo o trabalho é pensado nos seus mais variados aspectos, e assim, se tem o controle do todo. Para exemplificar podemos dizer que a gerência representava o cérebro ou o coração da fábrica enquanto as outras partes representavam os membros deste corpo.

Com o trabalho planejado tornou-se possível alcançar todos os fins desejados. Para Marx (1967) é a revolução técnico- científica que proporciona os meios para a realização desse objetivo.

E destaca ainda que:

A unidade de pensamento e a ação, concepção e execução, mão e mente, que o capitalismo ameaçou desde os seus inícios é agora atacada por uma dissolução sistemática que emprega todos os recursos da ciência e das diversas disciplinas da engenharia nela baseadas (MARX, 1967.p. 150).

Assim, com o auxílio da ciência, a gerência modernizou cada vez mais os instrumentos de trabalho, para que a intervenção humana se tornasse bem menor; e assim, a máquina não dependesse exclusivamente do trabalho realizado por mãos humanas, eis a necessidade de máquinas mais sofisticadas para serem utilizadas no processo produtivo.

No entanto, alguns setores necessitavam de várias formas de trabalho; do trabalho manual até o mecanizado, desde que alcançassem o aumento da produtividade. Neste sentido, Marx (1967) afirma que o resultado, portanto, não é a eliminação do trabalho, mas o deslocamento a outras ocupações e atividades.

Para Moraes Neto (1989, p. 27) fica claro, portanto,

Que a dependência em relação ao trabalho vivo, *enquanto dependência em relação à habilidade manual caracteriza* um entrave para o império do capital. É crucial para o modo de produção capitalista se independentizar do trabalho vivo; caso contrário, “o processo de valorização do capital estará na dependência das vicissitudes do processo de trabalho”.

Sobre esta lógica, entende-se que além desta necessidade de independência do capital, a própria atividade fabril ao visar o aumento da

produtividade exigiu a determinação de um tempo para produzir os produtos. E, conforme Braverman (1987) com os estudos de Taylor, foi possível contar o tempo que cada trabalhador precisava para produzir, dessa forma, seria possível controlar melhor o trabalho realizado.

De acordo com Braverman (1987) o estudo de Taylor tinha como principal instrumento um cronômetro para medir a hora, minuto e segundo, mas como aponta Marx (1967) essa espécie de estudo do tempo foi considerada rude, pois não satisfaria os padrões exigidos pela gerência e pelos engenheiros.

Ainda segundo o referido autor, os princípios estabelecidos por Taylor se baseiam na dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, visto que, na medida em que os administradores assumem a função de pensar e planejar o trabalho ele toma para si o conhecimento integral de todo o processo de trabalho, logo, esse domina o conhecimento teórico-prático do processo produtivo, e neste sentido, o trabalhador que tradicionalmente detinha o conhecimento, nesse momento, é destituído dele.

Para Braverman (1987), os princípios defendidos por Taylor separam a concepção da execução, tendo em vista, que o trabalho é pensado pela gerência e executado pelos trabalhadores distanciando-os assim, de pensar e ter consciência de sua atividade produtiva. Os princípios Taylorista visam, ainda, a utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho, bem como, seu modo de execução.

Ao dominar o conhecimento do processo produtivo a gerência aumentava a divisão de tarefas ordenando o tempo de execução de cada uma delas e, determinava ainda, o tempo de descanso do trabalhador. Desse modo, aumentava o excedente econômico e a exploração do trabalho humano em detrimento do aumento na produtividade.

Com base nos estudos de Santos (1986) é possível identificar os quatro elementos das forças produtivas, a saber: a força de trabalho, o objeto de trabalho, os meios de produção, e os elementos auxiliares. Dentre estes, é notável que o trabalhador seja proprietário somente de sua força de trabalho, sendo o capitalista dono dos meios de produção e do objeto de trabalho.

Para Moraes Neto (1989) o Taylorismo caracteriza-se, portanto, como “controle do trabalho (pelo capital) através do controle das decisões que são tomadas

no curso do trabalho”. Assim sendo, o capitalista passa a ter o monopólio não apenas dos meios de produção, mas também do conhecimento necessário para a produção.

Ainda, segundo Moraes Neto (1989, p. 33, grifo do autor),

O Taylorismo caracteriza-se como uma forma avançada do capital (com o objetivo de elevar a produtividade do trabalho) sobre processos de trabalho nos quais o capital dependia da habilidade do trabalhador, seja em funções simples ou complexas. De que forma? *Através do controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, ou seja, do controle (necessariamente despótico) de todos os passos do trabalho vivo.*

Através deste pressuposto, podemos analisar que para o capital não bastava apenas que o homem se tornasse um apêndice da máquina, seria necessário retirar-lhe algo muito precioso, o conhecimento e a consciência do seu trabalho. Sendo assim, seria fundamental estabelecer tarefas cada vez mais repetitivas e exaustivas para que o trabalho se tornasse algo mecânico e, portanto, distante da razão. E, nesse momento, ocorre à libertação do capital da habilidade dos trabalhadores; para Moraes Neto (1989) o Taylorismo, busca objetivar o fator subjetivo, o trabalho vivo.

Ainda de acordo com o autor citado acima, o Fordismo, enquanto processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, deve ser entendido como desenvolvimento da proposta Taylorista; no sentido de que através da esteira, organiza o trabalho dentro de um tempo determinado pela máquina.

O princípio é o mesmo proposto por Taylor, porém, mais elaborado, visto que os princípios da organização científica de Taylor determinam o tempo individual de cada trabalhador, mas, no fordismo este tempo é organizado de forma coletiva e determinado pela cadeia de instrumentos da máquina.

Com o fordismo, as indústrias passaram a desenvolver a linha de montagem e, assim, os trabalhadores foram sendo organizados em determinados postos de trabalho com tarefas específicas. Porém, o toyotismo conseguiu superar alguns aspectos da gestão de produção da grande indústria do século XX que inspiradas no taylorismo/fordismo, inseriram a flexibilidade do trabalho, mas, na realidade por trás da intensificação do ritmo do trabalho presente no toyotismo continua a repetição de tarefas.

E, ao organizar o trabalho desta maneira, o capitalista acabou por desenvolver trabalhadores especializados em uma determinada tarefa, isto se dá em

virtude, do desenvolvimento das habilidades do trabalhador, que a partir da prática da sua atividade foi se adaptando e ganhando maior destreza na elaboração das tarefas.

Sobre este aspecto, Friedmann (1972, p. 129) destaca que,

A especialização das funções em muitas atividades humanas, sobretudo, nas da vida econômica, seguiu, portanto, um caminho diferente daquele que Durkheim previa. As tarefas se fragmentaram. Deram origem a pequenas unidades de trabalho cujas operações são efetuadas com todos os recursos da técnica moderna, isto é, com um equipamento mecânico incessantemente melhorado que permite rapidez, eficiência, precisão. Os operários bem treinados para essas tarefas reduzidas realizam-nas com uma espécie de perfeição.

Através da experiência, os trabalhadores se tornaram especialistas nas tarefas que realizavam, de modo que, mesmo diante das tentativas do capital de tornar o homem semelhante às máquinas, este demonstra que a sua razão e, portanto, capacidade de pensar é ilimitada, capaz de superar a alienação imposta pelo capital. Com a repetição de tarefas os trabalhadores adquiriram rapidez, destreza e habilidades que, conseqüentemente, os levaram ao aumento da qualidade do trabalho realizado, tornando este trabalhador especialista em uma determinada função.

Porém, vale destacar, que dentro de uma cadeia produtiva podemos encontrar profissionais polivalentes e especializados, visto que, os trabalhadores especializados executavam uma única tarefa com qualidade e os polivalentes naquele contexto, realizavam várias funções, entre elas, a substituição de operários quando necessário. Neste sentido, apesar de não dominar as técnicas e de não ter a mesma destreza e habilidade do profissional especializado, este trabalhador conseguia executar outras tarefas.

Com o aumento da complexidade do processo de produção e suas implicações técnicas e científicas, há uma tendência cada vez maior por especializações fragmentadas. Sendo assim, naquele momento histórico o profissional polivalente multitarefas tinha uma posição subalterna em relação ao especialista que dominava as técnicas do seu trabalho produtivo, isto porque, o primeiro possuía apenas o conhecimento do ofício de base. Porém, como observa Friedmann (1972) o operário especializado de Taylor é muito mais adestrado (através da instrução) do que especializado.

Cabe distinguir o especialista do especializado, visto que o especialista tem uma redução do domínio da atividade e, portanto, tem uma formação profissional geral, mas, é capacitado para uma função específica. Enquanto, o especializado nem

sempre tem uma formação geral, no entanto, é capaz de executar uma atividade mesmo sem ter conhecimento da mesma.

Diante disto, quanto ao especialista e o especializado Friedmann (1972, p. 137) esclarece que:

A especialização, mesmo quando precedida de uma cultura geral, implica, atualmente, e implicará cada vez mais, uma escolha. De fato, em ambos os casos, a especialização encerra um valor psicológico inteiramente diverso. Uma é acompanhada por um engajamento da personalidade no trabalho; a outra, reduzida a uma atividade parcelada sem formação geral nem cultura profissional, não permite engajamento e menos ainda florescimento no trabalho.

Além destes aspectos, citados pelo autor, podemos evidenciar que a especialização se torna uma estratégia do capital de fragmentar não apenas o trabalho, mas, também fazer a separação entre trabalhadores qualificados e não qualificados.

Neste sentido, Leite (2003, p. 13) esclarece que o novo arranjo paradigmático resultaria da nova lógica de funcionamento organizacional. A autora destaca ainda, que alguns elementos seriam responsáveis pela emergência de novos requisitos de qualificação que não apenas valorizam a educação e a formação profissional, como deveriam estar na base de um aumento significativo do investimento empresarial em treinamento.

Assim, a educação é um dos fatores determinantes para esta divisão de qualificações, no sentido em que um profissional que tem uma dupla formação geral e técnica é considerado mais bem preparado em relação àquele que possui apenas uma das formações, desse modo, este trabalhador poderá ampliar sua possibilidade de empregabilidade.

Diante disso, podemos entender que as transformações do final do século XX e início do século XXI alteraram o processo de produção provocando mudanças significativas na formação e qualificação dos trabalhadores, que a partir das demandas do mercado, precisam se capacitar cada vez mais.

Porém, estas transformações aumentaram com a utilização da microeletrônica e de máquinas mais modernas que exigiam um conhecimento maior por parte dos trabalhadores que operavam com as mesmas. Daí a necessidade de se ter uma educação polivalente para responder as exigências da indústria, que buscavam profissionais devidamente capacitados para operar com os instrumentos de produção.

O principal obstáculo ao desenvolvimento da automação será em todos os países, quase certamente, a penúria deste pessoal de elite (FRIEDMANN, 1972, p. 177). Isto porque, os novos princípios organizacionais passaram a ser baseado na integração de tarefas o que, conseqüentemente, levará a uma flexibilidade da força de trabalho e na exigência da polivalência da mesma.

Deste modo, entendemos que os efeitos do toyotismo provocam alterações na estrutura de classe, pois, leva a uma fragmentação da classe trabalhadora ocasionando o que alguns autores denominam de desemprego estrutural.

Ao que se refere ao antigo conceito de qualificação, Leite (2003, p. 14) afirma que “os seus dias estariam contados, diante da emergência de uma categoria mais apropriada por seu valor “heurístico”, a de competência”. Esta por sua vez, é marcada por atributos atitudinais e não apenas cognitivos, com destaque para a responsabilidade e a postura cooperativa para o engajamento ou envolvimento com os objetivos gerenciais para a disposição a continuar aprendendo, a se adaptar a novas situações a ter iniciativa e a solucionar problemas.

Podemos apontar ainda, a substituição de empresas de grande porte por empresas mais enxutas e em alguns casos conectadas apenas pela rede. Estas inovações aumentam a competitividade do mercado em nível mundial, e para concorrer, às empresas introduzem técnicas cada vez mais sofisticadas a sua produção. Algumas técnicas japonesas foram inseridas no mercado como o sistema de qualidade total empregado com a Toyota, o Just in time, a racionalização da produção, além de equipamentos de base microeletrônica.

Neste sentido, Antunes (1999, p. 31) nos fez observar que como resposta à sua própria crise, o capital, inicia um processo de reorganização de seu sistema ideológico e político de dominação. Os fatores que nos levam a evidenciar este fato foram o advento do neoliberalismo, com privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, a isto se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho.

Todos estes aspectos configuram a reestruturação produtiva do capital e suas tentativas de se reestruturar da crise ocorrida na década de 1970. A seguir esboçamos alguns aspectos históricos que delineiam as concepções de homem, sociedade, educação e currículo que perpassam vários momentos da história.

2.2 Concepção de homem, sociedade, educação e currículo ao longo da história

Comungamos com o pensamento de Mariani e Silva Neto (2007) quando esclarece que o currículo por competências deve ser compreendido articulado ao contexto escolar, social, político e econômico, visto que todos estes fatores são determinantes para as significações e concepções que temos hoje sobre o currículo, sobretudo o currículo por competências. Desse modo, os aspectos sociais, a escola e o currículo irão revelar a forma como os indivíduos compreendem e dão significados ao mundo.

Sendo assim, é fundamental compreender os determinantes históricos, pois, eles nos possibilitam desvelar aspectos importantes relacionados a sociedade, a escola e ao currículo que nos trazem ao contexto atual. Vale dizer, que a realidade é produto de múltiplas determinações e, portanto, é uma construção histórica.

Mariani e Silva Neto (2007, p. 22), descrevem que “o ato de aprender e ensinar, ao longo da história do homem, tem se revelado de muitas formas” e, segundo os autores, na região da Mesopotâmia havia a ideia de que a cultura e o conhecimento tivessem sua origem relacionados com a origem do Egito. E, o ato de conhecer representa um poder que permite aos indivíduos ascender a um patamar mais elevado sendo, portanto, superior aos demais.

Nesse sentido, a sabedoria é transformada em cultura erudita e somente poucos tinham acesso a ela entre eles reis e sacerdotes que registravam seus conhecimentos em papiros e praticavam a escrita hierográfica; escrita esta, complexa que promovia os que a dominavam para as posições de poder e prestígio.

Conforme os autores,

Parte significativa do pensamento egípcio vai estar presente na educação grega, com Heródoto, Platão e outros historiadores e filósofos, possibilitando a formação de uma relação pedagógica mais democrática, com os filósofos desempenhando um papel importante (MARIANI; SILVA NETO, 2007, p. 25).

Neste sentido, a educação para os gregos torna-se mais democrática porque deixa de estar centralizada nos sacerdotes que tinham uma visão teocêntrica e volta-se para os homens, isto é, a razão humana se colocava como instrumento de construção do conhecimento havendo recusa aos sacerdotes, de modo que, o homem era o ser mais importante. Além de tudo, é importante que se diga, que a civilização grega tinha uma visão racionalista e secular, pois, apreciavam o ato de observar e

investigar dando muita importância a qualidade linguística e a reflexão (MARIANI; SILVA NETO, 2007).

Deste modo, cada cidade-estado da Grécia seguia um modelo de processo educativo em conformidade com o tipo de cidadão que pretendiam formar, a exemplo de Esparta que segundo Mariani e Silva Neto (2007, p. 26) “ a educação era profundamente controlada pelas autoridades políticas, na medida em que as crianças nasciam e eram criadas e educadas para o serviço do Estado [...]”. Por outro lado, a educação em Atenas vislumbrava a formação do homem livre; enquanto em Esparta a criança tinha acesso à conhecimentos básicos e era treinada para ser um soldado combatente, em Atenas os pequenos educados por pedagogos aprendiam sobre ginástica, música e escrita.

Já em Roma, a educação era centrada em princípios morais, religiosos e cívicos e contemplava o ensino ligado às letras. Vale dizer que a educação romana apresentava influência da educação grega de modo que as virtudes eram desenvolvidas pela concepção de educação dos romanos e a cultura pela concepção grega.

Quanto à formação do cidadão,

A educação romana possuía a finalidade de formar cidadãos úteis à Pátria, portanto, as artes fundamentais ensinadas pelos pais, como o direito, as leis e as letras, tinham como função básica o serviço a ser prestado ao Estado. O programa de estudos tinha, posteriormente, o domínio da Gramática, da Filosofia e da Retórica. O pedagogo romano detinha, além das suas atividades regulares, a incumbência fundamental de funcionar como guardião, companheiro e censor moral, tarefa que era, quase sempre entregue a escravos gregos ou homens livres com fluência na língua grega (MARIANI; SILVA NETO, 2007, p. 28).

Esse comparativo se faz necessário para mostrar que essas sociedades elaboraram a sua forma própria de educar as novas gerações; isto, nos leva a analisar que cada uma definiu o seu currículo estabelecendo as formas de aprender. No entanto, as transformações ocorridas no século VI modificaram a forma de conceber o mundo e, a cultura clássica vinculada à visão grega de mundo, sofre um enfraquecimento, se consolidando, assim, a escola cristã, visto que, o Cristianismo a partir de 313 d.C. se torna religião oficial.

Com isto, os mosteiros passaram a ser referência ao que se refere à educação e, a igreja Católica assume a “missão” de reformular o mundo do ponto de vista moral. Para isto, a escola seria um importante instrumento para viabilizar os

interesses da igreja. Conforme Mariani e Silva Neto (2007, p. 29) “nesse período histórico, a educação era profundamente eivada dos ensinamentos religiosos e ocorria sob o controle das Ordens Religiosas”.

Assim, influenciada por este contexto a educação brasileira, nos seus primórdios, desenvolveu-se em função desta visão de educação. No Brasil colônia a economia era baseada na agroindústria açucareira e tinha como mão de obra os negros africanos e indígenas que eram explorados nos engenhos, local onde realizava-se o plantio e produção das mercadorias a serem comercializadas; nestes espaços ocorriam de forma elementar as práticas educativas por meio do trabalho.

Os jesuítas, especialmente, padre Manuel da Nóbrega traçaram um Plano de Estudos que contemplava o ensino do Português, Doutrina Cristã, escola de ler e escrever, canto orfeônico e música instrumental. Esse plano composto por uma matriz curricular básica era ofertado àqueles que demonstravam interesse no aprendizado agrícola, porém, para os que se destacavam era oferecido o ensino de Gramática Latina vislumbrando o prosseguimento dos estudos para as humanidades superiores, Filosofia e Teologia. Tais estudos voltavam-se para a formação de missionários e administradores de negócios, sendo que, para os demais era ofertado apenas o ensino manufatureiro.

A educação jesuítica pode ser dividida em dois marcos principais em que a primeira vai de 1549 a 1570 período em que Nóbrega desenvolveu seu plano de ensino baseado na Doutrina Cristã para desenvolver espírito moral além dos cursos profissionalizantes para o trabalho agrícola. É importante esclarecer que inicialmente a educação básica ou elementar era voltada para índios e brancos com exceção das mulheres que não tinham acesso a mesma. No entanto, a Educação Média era ofertada para a classe dominante e a Educação Superior para os sacerdotes e administradores públicos ou privados que finalizavam seus estudos na Europa, especialmente, na Universidade de Coimbra da qual retornavam letrados.

O segundo marco da educação na Colônia foi a *Ratio Studiorum*- plano de estudos- método pedagógico dos jesuítas, publicado em 1599. Esse código de ensino ou estatuto pedagógico era composto de um conjunto de regras, que envolvia desde a organização, administração escolar e a pedagogia até a observância estrita da doutrina católica. Esse plano expressava os propósitos da educação jesuítica que era formar padres e educar a classe dominante (LOMBARDI, 2012).

A organização curricular da *Ratio Studiorum* no Brasil colônia contemplava os níveis básico ou elementar no qual o aluno aprendia ler, escrever e contar, além do ensino religioso; no nível secundário se desenvolvia o ensino das Humanidades composto pelas classes de Retórica, Humanidades e Gramática inferior, média e superior o curso todo era realizado em Latim. E no nível Superior se aprendia sobre teologia, portanto, as áreas de estudo eram voltadas para a literatura, filosofia e teologia.

Conforme Lombardi (2012) a *Ratio* com seu conjunto de regras gerais pode ser considerado como um verdadeiro manual que contém orientações detalhadas quanto a hierarquia a ser respeitada; responsabilidade de cada um dos membros bem como às suas funções.

A segunda etapa se diferencia da primeira porque não oferece ensino profissional voltado para a prática do trabalho realizado na colônia como antes era priorizado por Nóbrega. Sobre isso Romanelli (2007) esclarece que os jesuítas não priorizavam o ensino profissional e, portanto, a educação se distanciava da realidade vivida na colônia. Para os padres o essencial era dar cultura geral básica sem se preocupar com a mudança na estrutura social e econômica do Brasil naqueles primórdios, isto porque a educação não era vista como um meio de transformação.

Na realidade, a Educação jesuítica permeada pela cultura alienada se destinava a conservação e reprodução de uma elite formada pela aristocracia rural que se alimentava da mão de obra escrava. Este modelo de educação perpassou o período colonial, imperial e alcançou o período republicano sem nenhuma transformação significativa de modo que seus objetivos, conteúdos e métodos correspondiam bem aos fins desejados.

Nesta perspectiva,

Não se pode perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia de manutenção da fé entre os colonos. Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem (ROMANELLI, 2007, p. 35).

Segundo os estudos de Lombardi (2012) a educação jesuítica perdurou de 1549-1759 quando Marquês de Pombal realizou as reformas denominadas de reformas pombalinas e, entre outras medidas, ele expulsou os jesuítas de Portugal que, conseqüentemente, não puderam permanecer no Brasil. Tais reformas representam a primeira ação do Estado intervindo na educação, isto, ocasionou uma mudança significativa, pois, a mesma deixou de estar voltada para a fé católica e voltou-se para os interesses do próprio Estado.

É importante ressaltar a reforma dos Estudos menores – aulas régias/avulsas (ensino primário e ensino secundário, depois de concluído habilitava para cursar os estudos maiores). Na prática, o sistema das aulas régias provocou poucas modificações no quadro educacional no Brasil Colônia, ficando restrito às elites locais. Vale dizer também que com a instituição do Alvará Régio de 1759 – se iniciou uma nova fase na história educacional, a educação passou a ser organizada pelo Estado.

Em síntese, para Lombardi (2012) a instituição do Alvará Régio foi uma tentativa do Estado Português de dar continuidade ao trabalho no campo da educação a cargo dos jesuítas, até então. Como medidas drásticas expulsou os jesuítas; extinguiu os colégios sob responsabilidade dos padres da ordem jesuítas; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. O objetivo da reforma da instrução era formar o perfeito nobre para servir aos interesses do Estado.

Assim,

Em lugar de um sistema educacional organizado, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado calcado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos, subordinado ao rei, marcando assim a ingerência do Estado na educação (LOMBARDI, 2012 p. 48).

No final do século XVIII e início do século XIX a Europa passou por grandes transformações no campo político, econômico e social, desencadeadas pela Revolução Francesa, 1789, e pela Revolução Industrial.

Esse conjunto de modificações levou a um crescimento urbano e a um acirramento dos conflitos entre potências europeias, no campo econômico, pela busca de novos mercados, especialmente entre França e Inglaterra. O então imperador francês Napoleão Bonaparte, numa tentativa de submeter a Inglaterra ao seu poderio,

decretou o Bloqueio Continental, em 1806, que proibia os países europeus de fazerem comércio com esse país. Tal fato, resultou na transferência da corte e do centro de governo para o Brasil.

Esses acontecimentos provocaram um início de emancipação econômica brasileira e uma nova organização administrativa. No campo educacional, houve a criação de várias instituições, dentre elas os cursos superiores, não teológicos, estruturados em forma de aulas avulsas que profissionalizavam para o desempenho de funções no exército e na administração do Estado. Neste período não havia interesse em educar o povo de maneira que o ensino era voltado para a educação da elite, por isso o esforço em ofertar Ensino Superior.

No período imperial (1822-1889), podemos destacar a compreensão das relações entre Estado e educação no Brasil que configuraram significativas rupturas políticas e socioculturais que interferiram e modificaram, a instrução pública, em especial a primária. Neste sentido, a educação é lançada como linha de frente das discussões em que a construção de um sistema nacional de instrução pública ia ao encontro das novas ideias e mudanças, pois, naquele momento histórico, para o Estado Nacional Brasileiro a instrução era vista como meio de trazer a modernidade à sociedade.

Segundo Lombardi (2012, p. 59),

A Lei Nacional – Lei Geral de 1827 – determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. É considerada a primeira lei da educação nacional brasileira e apresentava uma organização mínima. A Constituição de 1824 torna a instrução primária gratuita um dever das províncias.

Deste modo, na primeira república (1889-1930), a escola se tornou o “emblema da instauração da nova ordem”, deslocando-se a atenção que outrora estava voltada para o Ensino Superior e agora se amplia para o ensino das massas. No entanto, na prática, o Estado continuou priorizando o Ensino Secundário e Superior em detrimento do ensino popular que apresentava graves problemas. Mas, essa situação evidenciava a organização da própria sociedade naquela época e, para que fossem implementadas mudanças radicais seria necessário o declínio da mesma.

Em suma, com o avanço técnico acontecimentos importantes redesenham o cenário social, político e econômico, isto porque, há mudanças das relações feudais para moderno- capitalista. Na Europa, por exemplo, eventos como a modernização

dos meios de produção, surgimento da burguesia constituída como nova classe social e difusão do novo pensamento científico corroboram para a propagação dos anseios por liberdade e construção dos estados-nação.

Esse cenário marcado por mudanças é formado por uma sociedade em que as cidades são vistas como espaços de luta e instauração do paradigma moderno da racionalidade.

É, pois, movida pelos ideais de liberdade e iluminação que a sociedade moderna imprime com rigor o pensamento racional-matemático desconsiderando tudo que for diferente a ele inclusive a filosofia, a religião e o conhecimento popular. Para concretizar sua concepção de educação a sociedade moderna entende a escola e a família como instituições estratégicas para formar as novas gerações de acordo com o modelo civilizatório.

Nesta perspectiva, essas duas instituições precisam passar por acentuadas transformações, ou seja, adequações em conformidade com a nova visão de mundo e de homem. No entanto, apesar de propagar a ideia de liberdade,

A estrutura, conquanto deseje ser libertária, o é, de fato, profundamente fechada, exata, com separação clara entre sujeito e objeto, qualidade e quantidade, razão e emoção. O Estado Moderno, ao (re) estruturar a escola, (re) estrutura-lhe o currículo [...] (MARIANI; SILVA NETO, 2007, p. 31).

Podemos afirmar que desde a criação dos espaços educativos, bem como, da organização das ações, objetivos e conteúdos educacionais nota-se a expressão da existência do currículo como forma de sistematizar o conhecimento ofertado pela escola. E, sobre o termo currículo, Silva (2019, p. 21) nos esclarece que “[...] no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana”.

Em seus estudos o referido autor desenvolve sua análise sobre as teorias do currículo que segundo ele nada mais é do que um discurso construído em torno de um objeto que tem existência independente, mas a teoria se propõe a criar um discurso sobre o objeto e descreve como uma descoberta que ela própria criou. Para Silva (2019, p. 12) “provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte”.

Conforme os estudos do referido autor o processo de industrialização e a imigração impulsionaram a escolarização da massa, contudo, os administradores da

educação entenderam que havia a necessidade de selecionar e organizar o processo de construção e desenvolvimento do currículo. Sendo assim, quando o ensino passou a ser ofertado para a massa, então houve a necessidade de controlar o que seria ensinado.

Segundo Silva (2019), o livro de Bobbit publicado em 1918 intitulado como *The Curriculum* aparece como marco dos estudos do currículo e apresenta uma concepção economicista que pretendia formar a massa dos Estados Unidos para ingresso no setor produtivo. O currículo pensado por Bobbit deveria preparar na escola a força de trabalho baseado nos princípios de Frederick Taylor processo bem semelhante ao que ocorria nas fábricas de forma mecânica.

Para Silva (2019, p. 12),

O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como produto fabril. No discurso curricular de Bobbit, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

Do ponto de vista da teoria tradicional de currículo Bobbit foi o pioneiro a pensar e descrevê-lo, visto que, para Silva (2019, p. 13) “aquilo que Bobbit dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o currículo”. Assim, o que Bobbit havia pensado se tornou realidade e se efetiva por meio da teoria, discurso ou perspectiva de currículo, isto porque, aquilo que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

O entendimento de currículo defendido por Bobbit casa com a concepção de Ralph Tyler que publica seu livro em 1949 e expõe o modelo de currículo que permeou esse campo de estudo, inicialmente, nos Estados Unidos e, posteriormente, em vários países dentre eles o Brasil. A posição defendida por Tyler centrava-se nos aspectos ligados a organização e desenvolvimento do currículo, sendo, neste sentido, eminentemente técnico.

A perspectiva de Tyler que é tradicional engloba a ação educativa em torno de três aspectos fundamentais sendo eles: o currículo, o ensino ou instrução e a avaliação. De modo que, a organização curricular no que diz respeito ao seu desenvolvimento deve corresponder aos objetivos educacionais, bem como, as experiências educativas que precisam ser organizadas de forma eficiente e devem

estar em consonância com a avaliação para saber se os objetivos propostos foram alcançados.

Tyler acrescenta ao modelo de currículo, inicialmente, proposto por Bobbit e agora objeto de seus estudos, duas fontes que não haviam sido contempladas sendo elas a Psicologia e as disciplinas acadêmicas, esta última de certa forma dá continuidade ao modelo de Bobbit. No entanto, é importante esclarecer que a ênfase do modelo curricular de Tyler centra-se nos objetivos que para ele devem ser bem elaborados apresentando uma visão comportamentalista e tecnocrática de currículo que se reflete na educação do Brasil durante vários momentos.

Além dos estudos de Tyler, no século XX, especialmente, nos Estados Unidos temos outro modelo curricular agora baseado nos ideais de Dewey visto como idealizador de um currículo progressista, pois, defende a educação como prática democrática. Assim, as ideias de Dewey iam de encontro ao currículo clássico e humanista predominante desde sua criação que não levavam em consideração os interesses e experiências dos educandos, desconsiderando a Psicologia da infância.

Em síntese, nesta primeira fase o pensamento curricular se estruturava em torno das teorias tradicionais que se centravam na organização e consecução do currículo de forma neutra e pragmática, além disso, descontextualizada e burocrática. Os principais elementos do currículo eram o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a estruturação eficiente e os objetivos, vale dizer, que predominava nesse modelo curricular os conhecimentos dominantes, assim, por meio da técnica se priorizava o planejamento de maneira que fossem controladas as atividades de forma integral, ou seja, no seu todo.

Em seus estudos Silva (2019) apresenta uma perspectiva muito mais histórica sobre o currículo do que ontológica, ou seja, a visão ontológica busca explicar o ser do currículo enquanto a perspectiva histórica explica a definição do currículo em diferentes momentos e teorias. E, portanto, o importante não é definir, conceituar, mas, sim, perceber quais as questões que cada “teoria” do currículo se propõe a responder.

É importante que se diga que a década de 1960 foi marcada por muitas transformações, debates e reivindicações dos movimentos sociais e culturais em vários países, inclusive no Brasil com a luta contra a ditadura civil militar e outros movimentos como a liberalização sexual. Nessa década, houve aumento na produção intelectual com edição de livros, ensaios e elaboração de teorias que iam de encontro

ao pensamento e estruturação tradicional da educação. Assim, ganham destaque as teorias críticas sobre educação e currículo.

Essas teorias promovem uma oposição as concepções tradicionais de educação e currículo, sobretudo, ao modelo de Tyler que como já dissemos em outro momento, este modelo não estava preocupado em questionar ou transformar os padrões existentes na sociedade, mas, apenas conservá-los sob o viés dominante. Do ponto de vista da teoria tradicional o que deveria ser levado em consideração eram as formas de elaboração e organização do currículo, sendo, portanto, voltado exclusivamente para a técnica.

No que diz respeito as teorias críticas estas questionam os padrões de manutenção e reprodução da sociedade dominante, denunciando injustiças e desigualdades sociais, pois, para as teorias tradicionais era possível conviver bem com o modelo dominante cabendo, assim, aos sujeitos se ajustarem e se adaptarem. No entanto, para as teorias críticas é imprescindível que haja uma transformação nessas estruturas de dominação, sendo assim, mas, do que desenvolver técnicas de como fazer o currículo é necessário compreender, sob a ótica da crítica marxista, o que o currículo faz por meio da educação.

Temos, nesse período, duas teorias que mudaram radicalmente a forma de pensar e conceber o currículo; uma mais geral que contempla o pensamento de Louis Althusser com seu livro “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”, bem como a obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron “A reprodução” e outra mais centrada na teoria do currículo que se convencionou chamar de “nova Sociologia da Educação” tem como grande nome o sociólogo inglês Michael Young, além das contribuições de Basil Bernstein.

Esses estudiosos desenvolveram teorias com viés crítico sobre a organização do currículo, ensino e aprendizagem desvelando as relações de poder, dominação e controle da sociedade dominante que se perpetuam por meio da educação, sobretudo, do currículo. Esse movimento foi considerado como reconceptualização do currículo, ou seja, seria o desenvolvimento de uma nova teoria para o campo do currículo pautada na sociologia.

Não somente nos Estados Unidos, mas, em vários países houve discussões em torno da sociologia crítica, filosofia marxista e da área educacional tendo como foco principal a teoria tradicional do currículo. Foram colocadas em pauta as críticas quanto aos livros didáticos, manuais e guias curriculares. Dentre os vários

teóricos tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, destaca-se no Brasil os estudos de Paulo Freire que também deu importantes contribuições para os debates sobre educação e currículo.

As diversas teorias do currículo, especialmente, as críticas e pós-críticas objetivam saber qual conhecimento deve ser ensinado, qual conhecimento é considerado verdadeiro, quais interesses norteiam a seleção dos conhecimentos e quais são as relações de poder que perpassam pela construção do currículo. Sendo assim, a seleção do conteúdo obrigatoriamente leva em consideração as discussões sobre formação humana e, conseqüentemente, sobre aprendizagem, conhecimento, cultura e sociedade.

É, pois, baseado nessas dimensões que serão selecionados os conteúdos imprescindíveis para o desenvolvimento do currículo e, tais dimensões determinam a ênfase que será dada em cada tipo de conhecimento.

Sacristán (2013, p. 16) por sua vez traz em seus estudos uma aproximação do que seria uma definição de currículo e esclarece que “ o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* [...] era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a apresentação de seu percurso”.

O referido autor também aborda que o currículo assume dois sentidos sendo um referente a trajetória profissional e outro a percurso acadêmico com organização dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos educandos. Sacristán (2017) utilizando-se do pensamento de Grundy (1987) afirma que o currículo não se trata de um conceito, mas, sim de uma construção cultural.

Para o autor,

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparece desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Neste sentido, o currículo caracteriza-se pela ação regulatória e de poder de seleção dos conhecimentos que devem ser priorizados, isto ocorre em consonância com a teoria que o norteia. Para cada uma destas perspectivas a questão central é saber o que ensinar e que tipo de sujeito se deseja formar tendo em vista que o currículo através do processo de ensino aprendizagem produz, necessariamente, uma mudança nos educandos. Portanto, a partir da definição de formação humana, ou seja, do tipo de pessoa que consideram ideal para determinada

sociedade, cada teoria seleciona os conteúdos e dá ênfase nos que são fundamentais (SILVA, 2019).

O modelo de ser humano e de sociedade determinam o modelo de currículo e, portanto, de educação, de ensino e aprendizagem. Para Silva (2019, p. 15) “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade””, quer dizer, que nas teorias do currículo perpassam a forma própria de cada uma enxergar o homem e a sociedade e, é esta ótica que irá nortear a concepção de currículo, visto que, da perspectiva pós-estruturalista o currículo também é uma questão de poder.

Conforme já explicitamos, o movimento de crítica a teoria tradicional do currículo que se iniciou na década de 1960 estende-se pelas décadas de 1970 e 1980. Nesta última, as teorias críticas vão ganhando cada vez mais espaço e chegam aos educadores bem como no *lócus* do fazer pedagógico que é o espaço escolar. Isto se dá na medida em que várias críticas são feitas à escola, pois, ela se constitui como um espaço de reprodução da ideologia capitalista tanto no aspecto de conteúdo como, também, das relações sociais.

Os acontecimentos que moviam o mundo como o fim da guerra fria fazem com que o currículo funcionalista incorporado tanto pelos Estados Unidos como por outros países deixasse de ter centralidade, este fato, abriu espaço para a implementação da concepção marxista de currículo. O Brasil, que naquele momento, passava por um processo de redemocratização começou a repensar a pedagogia e ganha destaque a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a histórico-crítica e a defendida por Paulo Freire, pedagogia popular, do oprimido.

Com efeito, com a pressão dos movimentos populares, o cerne das discussões é, justamente, as formas de socializar os conhecimentos e, portanto, se repensa o papel da escola, da educação no sentido, de não só apenas inculcar conteúdos prontos alheios a realidade dos alunos, mas, de valorizar as experiências e saberes dos educandos como forma de respeitar e reafirmar as diversas culturas, com isto, as diferenças socioculturais componentes das relações sociais ganham lugar e espaço no currículo. Para Moreira e Candau (2014, p. 13) “outro importante avanço no processo de reivindicação da escola e do currículo, decorrente da preocupação com a cultura, corresponde aos esforços por tornar a escola um espaço de crítica cultural”.

A pedagogia crítico- social dos conteúdos advoga que o espaço escolar é lugar de socializar conhecimentos historicamente construídos e, que portanto, são considerados legítimos, estes permitem a assimilação da cultura que também é vista como poder. Também nesta perspectiva, Saviani ao pensar a pedagogia histórico-crítica vê a educação nessa lógica de que conhecimento também é poder que as classes dominadas necessitam tomar posse para legitimar sua cultura.

Conforme Scocuglia (1999) Paulo Freire desenvolve um pensamento crítico sobre o currículo tradicional caracterizando-o como verbalista o qual ele chama de “educação bancária” em que o conhecimento é desvinculado da vivência do educando tendo o professor um papel ativo enquanto o aprendiz é um mero receptor passivo. Segundo o referido autor Freire entende a educação como um ato político e permeado por intencionalidades; este ato é construído com e para os sujeitos e precisa ser mediado pelo mundo, ou seja, o ato pedagógico é dialógico.

As discussões sobre currículo que foram teorizadas aqui no Brasil refletem um cenário muito mais amplo sobre as teorias do currículo a nível mundial. Silva (2019) nos esclarece que outros estudos como o de Henry Giroux sobre o currículo da perspectiva cultural que sob influência dos estudiosos da escola de Frankfurt vê a concepção de currículo como lugar de construção de sentidos também sociais e não como um mero desenvolvimento de conteúdo.

Aliado ao pensamento de Giroux estão os estudos de Michel Young com a Nova Sociologia ao defender o currículo como construção social, isto é, o currículo tem relação estreita com a vida, com a cultura. Não menos importante, temos ainda os estudos de Michel Apple que aproxima a teorização sobre currículo com as estruturas sociais ligadas à poder, ideologia e também dominação e reprodução social.

Com a contribuição desses diversos teóricos as discussões sobre o currículo tomam outro direcionamento levam a perceber que o conhecimento é fruto de construção social de uma realidade objetivada por múltiplos fatores. Sendo assim, é impossível separá-lo da vida, do social, do econômico pois estes são elementos intrínsecos, indissociáveis, quer dizer, é permeado de ideologia e, portanto, é hegemônico.

Com esse entendimento, podemos afirmar que o currículo não representa apenas um lugar em que impera o controle e a dominação, mas, a partir dessas teorias críticas o currículo também é entendido como espaço de resistência e luta para opor-

se a ideologia dominante. É, pois, no espaço da escola que essa resistência ganha força, especialmente, por meio do que Silva (2019, p. 78) chama de currículo oculto que é “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Deste modo, a escola mesmo seguindo o currículo oficial, prescrito poderá através do currículo oculto imprimir intencionalidades na sua prática, na sua ação educativa, no seu fazer pedagógico de maneira que contemple os saberes e conhecimentos dos grupos considerados subalternos, das minorias e, assim, ir na contramão do que é imposto pela cultura dominante.

Ao final da década de 1980 são acrescentadas às discussões sobre currículo a concepção pós-moderna e pós-estruturalista, grandes nomes como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin encabeçam esses enfoques. De acordo com Silva (2019), são chamadas de teorias pós-críticas e, além de fortalecer as reivindicações das teorias críticas sobre conhecimento relacionado a identidade e poder elas acrescentam a essas discussões questões como alteridade, subjetividade, diferença, sobretudo, no que se refere ao gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Assim, sob o viés das teorias pós-críticas os grupos considerados como minorias se veem incluídos nas discussões sobre currículo e seus discursos, sua cultura, seus valores antes desconsiderados, agora, ganham espaço como uma direção a ser seguida no campo educacional, isto é, na teoria curricular. Sendo assim, as metanarrativas que são explicações gerais deixam de estar no centro das discussões sobre currículo abrindo espaço para múltiplas temáticas que reivindicam espaço na teoria curricular.

Sobre isto, Lopes e Macedo (2002, p. 28) afirmam que “o currículo é assim uma forma de representação que se constitui como um sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e de identidades sociais, quanto seu determinante”. Desse modo, os pensadores da teoria pós-crítica acreditam e defendem que perpassam pela escola e, portanto, pelo currículo relações políticas e sociais de dominação e que a teoria curricular deve ser repensada, de modo que, atenda as especificidades das múltiplas culturas, inclusive, das consideradas subalternas.

Todos esses aspectos discutidos até aqui englobam um contexto de reformulação da política educacional e dos objetivos da educação. Com este intuito a

sociedade civil, bem como, os profissionais da educação reivindicaram leis que considerassem as várias temáticas e, nessa direção, aprovada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 embora, não tenha atendido todas as expectativas, apresenta um novo modelo curricular concebendo o currículo como ideológico e crucial para a objetivação das políticas educacionais; nota-se, então, uma certa hegemonia na forma de conceber o currículo, sendo este fator central na reforma educacional.

Continuamos, na próxima seção, analisando quais foram os condicionantes históricos para a consecução do termo competência e sua implantação no setor educacional.

2.3 Condicionantes históricos: o termo competência e suas implicações para a educação

O fenômeno que nos dispomos a estudar parte da ótica de que as transformações nos modos de produção provocam mudanças significativas na formação dos trabalhadores, que a partir das demandas do mercado, precisam se capacitar e, como previa Marx (1967) esse trabalhador fragmentado que executava apenas uma função seria substituído por um indivíduo com conhecimento capaz de realizar diferentes atividades com a qualidade esperada.

Com as mudanças no mundo do trabalho,

Os novos modelos organizacionais incorporariam um conjunto tão grande de novas aptidões, capacidades e atitudes que poriam inevitavelmente em questão o conceito mesmo de qualificação impondo-lhes uma definição mais ampla que incorporasse não só o conhecimento técnico e formal, mas também o conhecimento tácito e formal e, sobretudo, uma nova postura dos trabalhadores diante do trabalho (LEITE, 2003, p. 14).

Isto acontece porque o novo paradigma produtivo traz características como a substituição da produção em massa pela produção por demanda, voltada para as exigências do mercado, isto implica, em constante melhoria do processo produtivo, bem como, a introdução do conhecimento do profissional sobre a produção. Além de tudo isso, é importante que se diga que a necessidade de formação se deu juntamente com a necessidade de educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com os valores determinados pela sociedade capitalista.

De modo geral, a construção da sociedade moderna passou a ser impossível sem a educação e o capital necessitou educar as massas para preparar sua força de trabalho. Neste sentido, a formação para o trabalho passa a significar formação profissional, visto que, com a proliferação da indústria seria necessário um novo tipo de trabalhador.

Sobre este aspecto, Lauande (2013, p.95) alerta que,

A educação, no contexto liberal, tem-se colocando a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, na medida em que trabalha para a conservação do status quo dessa elite, exercendo, assim, função conservadora. Porém, essa função não é inerente a ela, mas produto dos condicionantes socioeconômicos que consubstanciaram o seu surgimento em meio à sociedade capitalista.

Assim, à medida que o capital moderniza seus meios de produção, passa a determinar, por sua vez, a formação humana que ao se submeter aos seus interesses perde sua condição de sujeito no processo de formação adquirindo a mera condição de objeto. É, pois, do ponto de vista da formação que tratar sobre o termo competência nos remete ao contexto histórico em que este foi criado. Vale dizer, que o uso desta noção não é novo e, que seu emprego se expandiu por volta dos anos 1980.

No Brasil, entretanto, passou a ganhar destaque em meados dos anos 1990 programas de formação e avaliação que se transformam de modo a atender as exigências sociais para que o sistema educacional estivesse de acordo com a reorganização do modelo econômico.

Essa adequação do sistema educacional as demandas do setor produtivo fizeram com que o primeiro incorporasse termos oriundos do mundo do trabalho. Portanto, não se pode estudar sobre competência sem fazer menção ao termo qualificação. Para Stroobants (2004, p.66) “de maneira mais concreta, a competência se impõe como uma necessidade, uma inovação indispensável, uma forma de superar as insuficiências de um regime obsoleto: o da qualificação”.

Ao considerar o contexto da origem do termo competência, nota-se que este não é resultante da superação ou negação da qualificação como nos alerta Zarifian (2001), mas, foi pensado como mecanismo para enfraquecê-lo sob o discurso de que a qualificação não mais atendia aos interesses das relações de produção que se sofisticaram com o progresso técnico.

O conceito de qualificação foi construído historicamente, a partir de mudanças sociais que, conseqüentemente, estão ligadas ao processo produtivo e as contradições entre capital e trabalho. Conforme já afirmamos, o termo competência enfraquece algumas dimensões do conceito de qualificação, entretanto, reforça alguns aspectos associados à subjetividade do trabalhador ao qual esta noção daria mais expressividade.

Cabe explicitar, a relação entre qualificação e competência e, sobre esses termos Zarifian (2003, p. 35) afirma que “durante vários anos, e ainda hoje, tendemos a opor qualificação à competência”. Para o autor acabar com essa oposição fictícia entre os dois termos é um progresso inegável e, até considerável. Sendo assim, buscaremos inicialmente compreender as determinações do termo qualificação.

A noção de qualificação ganha destaque no pós-guerra ao ser consolidada em torno do sistema de organização taylorista/fordista que,

Remonta ao Estado de Bem-estar Social, como resposta para as regulações sociais de trabalho, para as quais se estabelece uma nova concepção de trabalhador, como aquele possuidor de um estatuto social, além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho, transformando-se, dessa forma, num conceito fundamental da Sociologia do Trabalho, o que remeteu as práticas educativas a darem legitimidade ao trabalho qualificado. A qualificação é portadora de uma dimensão societária e constitui-se num conceito central da relação trabalho-educação (MORAES, 2006, p. 174).

Para Ramos (2001, p. 42),

O conceito de qualificação é uma resposta à ausência de regulações sociais que reconhecem o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social [...]. A qualificação do trabalho irá constituir-se como referência dessas regulações.

A partir do contexto acima, compreendemos que o conceito de qualificação profissional regulamenta e atesta os conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores de maneira que esse conceito se consolida com o modelo Taylorista-fordista de produção que atrela padrões de formação aos padrões de emprego, carreira e remuneração. Contudo, de acordo com Fogaça (2003, p. 56) o termo qualificação vincula-se,

Não mais em habilidades específicas, típicas de um determinado posto de trabalho ou ocupação, mas sim numa base de educação geral, sólida e ampla o suficiente para que o indivíduo possa, ao longo do seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar às mudanças nos processos produtivos, que deverão se tornar cada vez mais frequentes.

É nesse sentido, que a noção de qualificação surge no setor produtivo para mediar à relação entre emprego, salário e o saber fazer do trabalhador, sobretudo, do operário. Segundo Zarifian (2003) o conceito de qualificação está fundamentado nos acordos fruto de convenções coletivas em que eram estabelecidos critérios de classificações e hierarquias dos postos de trabalhos.

Além desses acordos, o termo também nasce ligado à formação profissional que objetivava classificar, bem como, sistematizar os saberes dos operários em relação aos diplomas que possuíam. Assim, a qualificação fundamenta-se, sobretudo, em torno da formação do indivíduo, do emprego que pleiteava, da carreira a ser seguida e de sua remuneração. Foi, justamente, a necessidade de ampliação desses aspectos que se estabeleceu a mudança para outro modelo de gestão.

Segundo Roche (2004, p. 34) “a qualificação é essencialmente um atributo da pessoa, possuidora de dom, de trabalho e de experiência. A pessoa recebe da comunidade o reconhecimento e os meios de sua subsistência”. Para a autora, no Taylorismo a qualificação não se trata apenas das qualidades do indivíduo, mas das características da atividade.

Ainda de acordo com os estudos de Roche (2004), no campo da sociologia do trabalho, especialmente, na França, o debate em torno da qualificação pauta-se nos estudos realizados por Georges Friedman, na década de 1940, seguido por Pierre Naville, Alan Touraine, dentre outros.

Na análise de Friedman o termo qualificação relaciona-se a um conjunto de saberes ou habilidades profissionais que são desenvolvidas em um processo de aprendizagem, as quais ele considera metódica e sistemática e, também, no próprio processo de trabalho. Sendo assim, compreendemos que o trabalhador as desenvolve no processo de formação e também no posto de trabalho.

Para Friedman a qualificação corre riscos, visto que, com o avanço tecnológico há a substituição dos operários qualificados pelos especializados². Nesse sentido, ocorre um deslocamento da qualificação do indivíduo para o posto de trabalho. Friedman esclarece ainda, que o avanço tecnológico gera a desqualificação do trabalhador e o conduz ao desemprego. Por isso, o progresso técnico traz

² Segundo Roche (2004) na França, o termo operários especializados significa sem formação anterior.

consequências para o desenvolvimento das formas de trabalho e desqualifica o operário.

De acordo com Roche (2004) na visão de Naville, entretanto, o determinismo tecnológico é parte integrante do processo produtivo não sendo os saberes específicos modificados pela automação. Para Naville o que muda é a estrutura da qualificação e que esta resulta muito mais dos critérios sociais fruto das relações de força e de conflitos constituídos socialmente.

Segundo Roche (2004), tomando como base a tese de Naville, Touraine esclarece sobre a transformação dos sistemas de trabalho e da qualificação de modo a destacar que tal transformação ocorreu de forma conjunta. Dessa transformação nasce uma nova proposta de qualificação denominada de qualificação social, esta não mais baseada nas habilidades manuais ou requerimento técnico, mas em um estatuto social fixado por normas gerenciais que se tornam ponto central da qualificação.

É importante esclarecer que essa visão de Touraine é diferente do pensamento de Friedman que relaciona a experiência profissional adquirida na vivência do ofício. Sobre esse aspecto, é possível afirmar que o termo qualificação atribuía sentido as necessidades do momento em que dominavam o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho, pois, a qualificação dizia respeito à função, ao cargo, ao emprego e não ao indivíduo, a pessoa.

Vale esclarecer que o termo competência não era utilizado oficialmente no vocabulário das negociações. No entanto, para Zarifian (2003, p. 51) “a emergência atual do modelo da competência se encontra diante de contradição, visto que, de um lado representa uma mudança profunda entre os dois modelos e de outro, ele foi colocado no primeiro plano na atualidade”.

O termo competência emerge da mudança de classificações dos acordos coletivos quando três critérios são discutidos para se alinhar a uma profissão, esses critérios são: responsabilidade, autonomia e exigência de formação. Porém, tais critérios só terão significação se forem relacionados a atributos de indivíduos humanos e não ao cargo ou função.

A principal diferença é que nesse novo momento em que se discutem aspectos referentes à pessoa e, não mais a sua atribuição ligada ao cargo, se torna necessário pensar um termo que corresponda a comportamentos esperados frente às novas exigências do trabalho.

Para Zarifian (2003, p. 52) “ninguém imaginava que um novo modelo estivesse realmente emergindo e que naquele momento ainda havia a oposição clássica qualificação do indivíduo contra qualificação do posto de trabalho”. Desse modo, é possível afirmar que os critérios da autonomia e de responsabilidade são completamente novos em relação ao critério clássico de complexidade da atividade.

Com inserção desses critérios emerge também o lugar e o papel da individualidade, pois, é delegado ao indivíduo parte do poder de decisão no que se refere ao seu empenho para enfrentar as incertezas da dinâmica do trabalho. Nesse sentido, o termo competência é utilizado para designar a capacidade de tomar a decisão certa em um prazo curto.

Outro aspecto que nos chama atenção em relação à utilização do termo competência alinhado ao modelo do posto de trabalho é que ela não é reconhecida e nem remunerada, visto que, nem todas as habilidades utilizadas nas situações reais de trabalho são devidamente contempladas nos salários e remunerações. Além disso, pode ocorrer de assalariados receberem a mesma remuneração e empregarem competências diferentes ao executar sua função. Sendo assim, o desenvolvimento e a mobilização das competências farão a diferença no seio da competição do mundo produtivo.

Para responder às questões referentes à crise do capital nos anos de 1970 surge de modo evidente a noção de competência que materializa um novo modelo na gestão dos recursos humanos e até mesmo na organização do trabalho pelos próprios operários. Entretanto, foi só na década de 1990 que o debate sobre o termo competência é retomado com mais força, em virtude, da assinatura de acordos pelas grandes empresas siderúrgicas e mineiras. Essas empresas adotam de fato o modelo de competências, mas, modificam as condições de determinação da classificação e da carreira dos trabalhadores.

De maneira mais evidente, a noção de competência traz implicações como a individualização das relações de trabalho e enfraquece as conquistas do coletivo referentes à carreira e remuneração. Isto porque, as mudanças orquestradas pela reestruturação produtiva aliada à lógica das competências transferem para o trabalhador a responsabilidade de inserir-se no mercado de trabalho, altamente competitivo e, se manter nele.

Sobre esse aspecto,

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia não implica, em geral, o comprometimento da empresa, com os processos de formação/ construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar, validar regularmente sua “carteira de competências” para evitar a obsolescência e o desemprego (DELUIZ, 2001, p. 14).

Assim, a lógica das competências atribuído ao indivíduo por meio da capacidade de autonomia, iniciativa e criatividade a responsabilidade de obter sucesso em sua trajetória profissional e culpabiliza o sujeito pelo seu insucesso. Essa lógica é transferida do universo do trabalho para a área educacional, sobretudo, na década de 1990 quando a política de educação é discutida e redefinida, assim, o termo competência é usado principalmente quando se refere a educação profissional.

A adoção desse modelo é reflexo das decisões oriundas da Conferência Mundial sediada em Jomtien, na Tailândia e denominada de “Educação para Todos” cuja realização ficou a cargo da Organização das Nações Unidas (ONU). Tal conferência reuniu cento e cinquenta países e até os dias atuais a educação é influenciada por este importante evento de discussão e deliberação das ações da educação contemporânea.

Como fruto das discussões realizadas nesta conferência se chegou à conclusão de que a educação é crucial para a consecução de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Nesse sentido, vários especialistas de diversas partes do mundo liderados por Jacques Delors compuseram uma comissão especial cujo nome era “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” e organizaram um relatório denominado Educação: um tesouro a descobrir.

Tal relatório tecia uma análise sobre o papel da educação em que esta foi considerada elemento basilar para o desenvolvimento da humanidade, sobretudo, no que diz respeito aos seus ideais de liberdade, paz e justiça social. Consta no relatório que para adquirir conhecimento os sujeitos precisam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Sobre estes aspectos,

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes [...] (DELORS, 2003, p. 90).

Foram esses princípios que passaram a nortear a Educação que, a partir desses fundamentos, era vista como ideal para atingir os fins necessário que pudessem responder aos anseios do novo século, pois, este trouxe consigo o advento de uma sociedade complexa, tecnológica, plural e do conhecimento que com o avanço científico exige uma formação que contemple as demandas do universo do trabalho, da cultura, bem como, da própria sociedade.

É, pois, nesse contexto que a lógica da competência ou Pedagogia das competências é vista como mais adequada a realidade da sociedade vigente no sentido em que ela se apresenta como superação da metodologia que valoriza o acúmulo de informações sem vínculo entre as mesmas, visto que, o aluno apenas memoriza ou decora os conteúdos sem relacioná-los as diversas áreas de conhecimento e com a vida.

A Pedagogia das competências visa formar os educandos em sentido global, integral; isto porque a sociedade atual exige um tipo de homem que seja perspicaz, pois, assim conseguirá se adequar ao mundo em constante mutação. A lógica das competências implementada na educação tem a pretensão de desenvolver no sujeito habilidades para que ele próprio possa tomar a frente de sua aprendizagem, daí o “aprender a aprender”, ou seja, ter a capacidade de estar sempre se atualizando, isto implica em desenvolver valores.

Com base nos estudos de Ramos (2001) e Deluiz (2001) a Pedagogia das competências ao estruturar seu currículo no que tange a epistemologia, se fundamenta em teorias de viés behaviorista, funcionalista e também construtivista. Nesse sentido, Lopes (2008) destaca que a behaviorista tem aporte teórico na pedagogia de objetivos pensada por Bloom e, também, desenvolvida por Mager e Popham.

O behaviorismo alimenta-se da psicologia comportamentalista idealizada por Skinner. Sendo assim, a pedagogia das competências trabalha com objetivos bem definidos para alcançar comportamentos desejáveis, estes, devem ser mensuráveis e explícitos nos planos de ensino que, conseqüentemente, refletem as exigências da sociedade e do mercado capitalista principalmente ao que se refere a eficiência. Sob o viés behaviorista essa pedagogia foca no desempenho, ou seja, no como fazer para alcançar os objetivos esperados e, assim, procura desenvolver nos sujeitos capacidades e habilidades, sobretudo, para se tornarem empregáveis (DELUIZ, 2001).

A ótica funcionalista lança mão da análise funcional e para isto utiliza a lógica dedutiva. Neste aspecto, a prioridade são os resultados em detrimento dos processos, ou seja, as atividades ganham maior relevância. É importante ressaltar que tanto a matriz behaviorista quanto a funcionalista são pautadas na lógica do mercado capitalista que determina os objetivos esperados da educação.

Assim, a pedagogia das competências pode, também, estar a serviço do capital que busca alinhar a educação as atitudes esperadas para o trabalhador ideal, isto é, aquele que vai responder bem as necessidades do universo do trabalho. O currículo pautado em competências em alguns casos é pensado e organizado com listas de atividade e comportamentos mensuráveis, isto, pode limitar o saber que fica basicamente voltado para o desempenho de tarefas.

A perspectiva construtivista além de priorizar as competências dá importância ao desenvolvimento de potenciais dos educandos. A base dessa matriz está sustentada pelos estudos de Jean Piaget sobre Psicologia cognitiva. Assim, o currículo na perspectiva construtivista dá ênfase na subjetividade do aluno e a relaciona à aprendizagem, nesse sentido, a dimensão sociopolítica fica em segundo plano. Portanto, podemos afirmar que nesta matriz a atividade é mecanismo fundamental para a produção do conhecimento (Fleury; Fleury, 2001).

Como pudemos perceber as competências como forma de organização curricular priorizam a estruturação de esquemas cognitivos que possibilitam a ligação entre os conhecimentos prévios dos educandos que serão adquiridos pelas experiências e os saberes formais construídos no processo de aprendizagem. Desse modo, o currículo por competências visa a objetivação de experiências concretas que só podem ser viabilizadas por meio da aprendizagem significativa.

É justamente para compreender esse currículo que iremos analisar na próxima seção quais foram os fatores que impulsionaram sua organização e procuramos elucidar quais as implicações para a formação docente.

2.4 O currículo por competências: fatores que impulsionaram sua organização

Com a emergência do paradigma pós-moderno as formas de fazer, principalmente as pedagógicas, foram e estão sendo profundamente alteradas, constata-se isto, seja pela via da mudança da ótica científica que, até então, era tida como privilegiada do entendimento de conhecimento e de sociedade, seja pela

compreensão modificada do que passa a ser ciência o que, necessariamente, implica mudanças na forma de ver e conceber o mundo.

É preciso esclarecer que oriunda do setor produtivo a lógica das competências é incorporada pela educação por volta dos anos de 1990 em que se redefine a política de educação, sobretudo, a de formação profissional.

Como já discutimos em outro momento, o contexto de adoção desse modelo deu-se inicialmente a partir das deliberações da Conferência Mundial, cuja temática denominou-se de Educação para Todos. A referida conferência foi realizada em Março de 1990, em Jomtien, na Tailândia sob organização da ONU, este evento é considerado marcante para a política educacional, da qual resultou, em nosso país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

De acordo com as análises de Silva (2008, p. 108),

Essa Conferência, convocada pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como *E-9* ---os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Dentre os vários temas discutidos, destaca-se o debate de que a educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e justa. Vale esclarecer que em torno desse debate equipes de profissionais de vários países formaram a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, sendo presidida por Jacques Delors e dos debates dessa comissão resultou o relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”.

Conforme o relatório é por meio da educação que se efetiva ideais de paz, liberdade e justiça social. Para a educação um dos eixos principais que constam no relatório são os pilares basilares para o conhecimento que segundo Delors (2003, p. 90) diz respeito,

A aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser via essencial que integra as três precedentes.

Sobre esses pilares Silva (2008, p. 11), esclarece que “a finalidade de uma educação que se volta para o “aprender a fazer” possui como referência a noção de competências e vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho”.

Assim, é possível afirmar que essa conferência foi de extrema importância e, os pilares que constam no relatório, passam a influenciar o currículo para a educação, de maneira que, houve a necessidade de reestruturar o modo de ensinar e aprender para que se pudesse atender aos anseios do século XXI. Nesse sentido, entendemos que o novo século trouxe consigo o desenvolvimento de uma sociedade mais dinâmica, mais informacional e do conhecimento, como resultado dos avanços tecnológicos e das novas demandas do mundo do trabalho, ou seja, do setor produtivo.

E, para atender a essas novas exigências é imprescindível eleger um novo modelo educativo, isto é, uma nova política educacional que norteie o currículo para responder, assim, as demandas da sociedade que se tornam mais complexas e que, portanto, necessitam de força de trabalho cada vez mais bem formada. Isto porque, essa nova sociedade exige que se forme o sujeito com saber integral capaz não apenas de se adequar a ela e as mudanças constantes pela qual o mundo globalizado passa, mas, também de transformá-la por meio do conhecimento.

Para Saviani (2008, p. 425) “o final da década de 1980 já prenunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas “de esquerda” no contexto brasileiro”. O referido autor nos esclarece que VI Conferência Brasileira de Educação encerrou mais uma fase da história das ideias pedagógicas no Brasil.

Nesta ocasião vários temas foram discutidos e sua programação contou com a análise da nova fase que caracterizaria a década de 1990 explicitando a problemática do neoliberalismo e as mudanças das bases produtivas. Sendo assim, o termo econômico- político neoliberalismo nos remete ao consenso de Washington que se trata de reunião ocorrida em 1989 que objetivou discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina.

Saíram dessa reunião as reformas sugeridas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. Portanto, esse consenso reflete os rumos tomados pela política mundial. É, justamente, nesse contexto, que passa a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à capacidade do Estado de gerir o bem comum (SAVIANI, 2008, p. 428).

Sendo assim, nessas novas condições se reforçou a importância da educação escolar na formação dos trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais e

abstratos. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico- produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano.

É desse modo, que a educação se torna um aparato para contribuir não somente com a adaptação do sujeito à sociedade em transformação, mas deve promover também uma formação humana em uma perspectiva crítica e problematizadora. No entanto, em consonância com a reestruturação produtiva do capital, no campo educacional, por exemplo, a lógica das competências se apresenta como mais adequada e abrangente para se sobrepor as relações de ensino e aprendizagem pensadas anteriormente a ela em que o foco era o acúmulo de informações por parte dos alunos.

Neste sentido,

Ressalta-se que desde o seu início a reforma educacional inscreve o referencial de competências como modelo para a formação humana, bem como atrela essa formação à lógica posta pela economia, o que situaria a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação postas pelo mercado de trabalho (SILVA, 2008, p. 110).

Um dos aspectos que podem ser apontados para justificar a adoção do modelo das competências no campo educacional são as incertezas quanto ao futuro do trabalho e, portanto, para enfrentar tais incertezas os sujeitos por meio da educação precisam desenvolver competências que lhes possibilitem ter autonomia frente as suas necessidades, daí a importância de aprender a aprender.

À política educacional brasileira foi incorporada muitas das orientações feitas pelos organismos internacionais, tal fato se evidencia, na implementação da reforma educacional nos anos 1990. Quanto aos documentos legais houve a necessidade de uma base nacional comum, bem como da elaboração dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. A discussão foi conduzida ainda em torno da necessidade de um currículo de abrangência nacional.

A crítica ao modo como se efetiva essa adequação do setor educacional aos ditames do mundo produtivo se dá na medida em que, se leva em consideração uma visão parcial e limitada do papel da escola. Isto porque, restringe a formação para o mercado de trabalho, visto que, insere as finalidades da formação humana em posição inferior ao viés da produção. Embora, vislumbre uma formação para a cidadania, mas, está em primeiro plano a lógica do mercado.

O currículo centrado em competências prioriza as experiências concretas dos educandos e valoriza as situações significativas de aprendizagem, de modo que,

se utilize esquemas mentais para relacionar conhecimentos prévios aos novos, formando, assim, uma “teia” que possibilite utilizar esses saberes em situações concreta do cotidiano. Contudo, na visão de Ramos (2001) a defesa do currículo nessa perspectiva é individualista e a-histórica, pois, não dá relevância às dimensões sócio históricas, culturais e econômicas do aprendizado, muito menos ao processo de construção do conhecimento, bem como da política educacional.

A LDBEN nº 9.394/96 expressa um entendimento mais completo do homem, no que tange as suas diferenças e contradições. Desse modo, tem-se demandas de formação e cognição que, conseqüentemente, resultaram no currículo por competências. Isto acontece porque a sociedade vigente, fruto da revolução tecnológica que ocasionou novas demandas na produção e na formação, traz uma característica singular no que diz respeito a autonomia.

Desse modo, o desenvolvimento de competências sejam elas cognitivas e ou culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano, isto é, do ponto de vista do capital, coincide com o esperado pelo mundo produtivo. Portanto, quando pensamos em educação e currículo os relacionamos com o mundo da produção e isto nos leva a pensar valores culturais, decorrentes da nova sociedade.

Isto porque,

O mundo está mudando mais rapidamente, a partir da década de 70, devido à progressiva aceleração do processo de globalização, reconstrói-se um novo modelo produtivo, assentado em outro paradigma científico [...]. Esse novo mercado evidencia situações de alteração nos contratos de trabalho, gerando instabilidades, temporalidades, o que no jargão neoliberal passa a ser chamado de flexibilização trabalhista. Nesse quadro, já que as tarefas não são mais delimitadas e divididas, começa-se a dar maior importância aos trabalhos de equipe e de construção solidária, fazendo com que as escolas, articuladas ao mundo da produção, tentem também seus ajustamentos ao novo quadro, apropriando-se, via discurso oficial, do conceito de competência, como elemento norteador dos currículos [...] (MARIANI; SILVA NETO, 2007. p. 75/76).

Sendo assim, sob a ótica das competências os currículos não são mais centrados em conteúdos delimitados por uma grade de disciplinas. Tal fato se evidencia, porque no Brasil a inserção da noção de competência no setor educacional é legalmente aceita com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 em que esta noção é notória na educação básica e profissional. Com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o ensino médio ganha uma identidade própria sendo considerado última etapa da educação básica e, portanto, parte integrante desta; houve ainda, separação

da educação profissional técnica em relação à educação básica, pois a primeira passou a ser considerada complemento do ensino médio.

Quanto as reformas curriculares, estas objetivaram reorganizar o conhecimento e reorientar a prática educativa, de modo que, não se trabalhasse apenas a transmissão dos conteúdos das diversas disciplinas, mas, que a ação educativa estivesse voltada para a construção e desenvolvimento de competências.

Conforme Lopes (2008 p. 68) “a organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são submetidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos”. No entanto, ainda que muitas vezes as competências estejam relacionadas ou entrelaçadas ao ensino de disciplinas, contudo, o currículo por competências prioriza a organização por módulos de ensino que vão além das disciplinas.

Dessa forma, os módulos são organizados em torno do conjunto de saberes compreendidos como necessários à formação das competências esperadas, estes módulos podem ter conclusões parciais e seguir um esquema de progressão.

Nesse sentido, o currículo voltado para o desenvolvimento de competências apresenta como princípio a integração do conhecimento, tendo, portanto, a necessidades de articular os conhecimentos das diversas disciplinas para que, assim, seja possível desenvolver uma série de habilidades e comportamentos.

Esta integração almejada pelo currículo por competências visa favorecer o atendimento as demandas oriundas do mundo do trabalho, sendo assim, apresenta um forte enfoque instrumental, pois, os conhecimentos precisam estar articulados à essas exigências. Contudo, apesar de assumir uma perspectiva de integração, o currículo por competências não desperta uma potencialidade crítica, pois, percebemos uma perspectiva de conformação, visto que, não se preocupa em questionar o padrão de sociedade vigente, mas, vislumbra a formação de produtos do modelo capitalista dominante.

Assim, a competência foi inserida no currículo da educação brasileira e se apresenta de maneira explícita nas diretrizes curriculares, sobretudo, da educação profissional e, isso gera necessidade de formação de professores para atuar nesse nível de ensino, bem como, em outros níveis da educação.

A formação docente também sofre alterações para atender a lógica das competências, pois, o docente é considerado um dos atores fundamentais para

implementação dessa noção na educação, visto que, perpassa pela sua ação o sucesso ou o fracasso dos indivíduos que estão em processo de construção do conhecimento. Entendemos ainda, que além da ação docente há outros fatores que influenciam diretamente na melhoria da qualidade da educação, entretanto, o discurso oficial é de que um dos entraves para a melhoria da qualidade da educação é a falta de formação docente.

Analisaremos na seção seguinte os aspectos históricos da formação de professores e quais são as demandas de formação que o currículo por competências trouxe não somente para os docentes como para o campo educacional.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: antecedentes históricos

Para entender melhor a questão da formação docente como um campo de estudo, se faz necessário historicizar de modo que seja possível contextualizar a necessidade de sua criação, bem como, situar as mudanças pelas quais este campo vem passando ao longo do tempo. Inicialmente, cabe destacar que de acordo com André (2010, p.174) “a formação de professores vem se constituindo como um campo autônomo de estudo”, pelo aumento de produção científica sobre o tema que torna notório o interesse de estudiosos sobre essa temática.

Esta seção faz um resgate histórico sobre a formação de professores que está articulada com as demandas de educação da sociedade, tendo em vista, a necessidade de educar a população para responder aos anseios do mundo em transformação. Esta seção está dividida em três tópicos e um subtópico, no primeiro tópico, objetivou-se compreender os aspectos históricos da formação de professores retomando as escolas normais que foram criadas justamente para suprir a ausência de profissionais qualificados para atuar na educação brasileira.

O segundo, apresenta as reformas das décadas de 1970 e 1980 momento em que a educação é questionada e alvo de muitas críticas no que se refere ao seu papel e função que segundo os críticos a escola não estava atendendo as demandas do mercado, dessa forma o sistema educacional é visto como responsável pelo fracasso escolar que, por consequência, influencia no desenvolvimento social e econômico, daí a necessidade de repensar a formação de professores que era vista como dissociada da prática, das demandas sociais e excessivamente teórica.

No tópico três discutimos o momento em que houve a necessidade de reordenação das políticas curriculares inclusive para a formação docente a partir das conferências mundiais que resultaram em documentos elaborados por organismos internacionais que definiram estratégias para o desenvolvimento da educação e isto se materializa na LDBEN 9.394/96 e outros documentos.

Sob o discurso da melhoria da qualidade da educação a noção de competência é introduzida nas Diretrizes Curriculares para a formação docente, principalmente, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 no momento em que se repensava uma nova organização curricular para atender as demandas da sociedade capitalista e formar a força de trabalho que estivesse em consonância com a lógica da qualidade total e eficiência.

3.1 Formação docente a partir da criação das Escolas Normais e Institutos Superiores

Falar sobre formação de educadores é revisitar a história da educação brasileira e, perceber, que essa necessidade de formação, segundo Saviani (2005, p.11) “já fora preconizada por Comenius no século XVII”. E, com esse intuito foi instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Foi em 1794 que a Escola Normal foi proposta pela convenção, tendo sido instalada em Paris um ano depois (DUARTE, 1986).

Neste momento houve a necessidade de distinguir a Escola Normal Superior que se destinava a formar professores para o ensino secundário, enquanto que, a Escola Normal estava voltada para a formação de professores do ensino primário. Nesse sentido,

Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo Francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático- pedagógico. Além da França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, escolas normais (SAVIANI, 2005, p. 12).

Assim, seguindo a tendência de outros países, especialmente, a França, as províncias do Brasil começaram a instituir escolas normais para a preparação de professores, principalmente, após a independência quando se vislumbra a organização da instrução popular. Desta maneira, através da Lei nº 10 de 1835 foi criada na Província do Rio de Janeiro em Niterói, que naquele momento, era sua capital, a primeira escola normal brasileira. Contudo, a escola seria regida por um diretor, que também exerceria a função de professor ensinando os alunos a ler e escrever através do método lancasteriano, além disso, o currículo se resumia ao conteúdo da própria escola elementar sem se preocupar com a formação didático-pedagógica.

Nesta perspectiva, Tanuri (2000, p.64) afirma que “em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada submetidas a um processo contínuo de criação e extinção”.

Para a autora,

A reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas, sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros salários financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava [...] acrescenta-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p. 65).

Neste cenário de criação, extinção e recriação das escolas normais é possível afirmar que as mesmas não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos que somente atingiu certa estabilidade após 1870, durante o período imperial e, veio a se consolidar, no período republicano. Com a ascensão da burguesia, implementação definitiva do capitalismo e com o processo de urbanização houve a necessidade de instruir as camadas populares e, sob a influência do ideário iluminista, a educação brasileira passou a ganhar importância nos anos seguintes, principalmente, pela compreensão de que esta colaboraria com o desenvolvimento do país.

Neste aspecto,

A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (BARROS, 1959, p. 23).

É mister ressaltar, que desde o império até a república o ensino primário não era organizado pelo governo central, de tal forma que este se responsabilizava pelo ensino secundário e superior, ficando assim, sob a responsabilidade das províncias de promover o ensino primário.

A reforma educacional iniciada em São Paulo que preconizava a instrução primária, criação de grupos escolares e implantação das escolas normais influenciou os outros estados da república que, por sua vez, também as implantaram. Dentre as mudanças mais significativas estão à instrução primária dividida entre elementar e complementar com duração de oito anos. Assim, pois, o ensino complementar era uma preparação para o ingresso na escola normal que após a reforma passou a ser dividida em dois ciclos.

É fundamental destacar a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação que ajudou a disseminar os ideais da escola nova e, foi justamente estes ideais que passaram a influenciar fortemente as transformações na educação depois de 1930. Segundo Saviani (2011, p. 32) “o Movimento dos pioneiros da Educação

Nova em 1932” pode ser considerado como marco histórico que introduz as ideias escolanovistas na educação brasileira.

Conforme Saviani (2009) o movimento escolanovista configura-se como oposição à escola tradicional sendo entendido como um pensamento revolucionário para o campo educacional ocorrido no início do século XX. Além disso, tal movimento é influenciado pelas ideias de John Dewey mas teve como líderes Anísio Teixeira e Lourenço Filho; estes defendiam a reformulação da formação docente de maneira que estivesse alinhada às mudanças das concepções de escola, ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que o movimento escolanovista defendia ainda uma educação gratuita, laica, democrática e descentralizada. No entanto, apesar da representatividade que significava a Escola Nova de reivindicação da valorização de mudanças na educação, os pioneiros buscaram no Estado a “aliança” necessária para a legitimação do sistema vigente”. Desse modo, a burguesia apoiada no poder do Estado busca formas de legitimar a sociedade capitalista, imprimindo, assim, um viés ideológico no movimento da Escola Nova. A escola neste aspecto passa a ser vista como um importante instrumento para viabilizar o crescimento econômico do país no sentido de que educar as massas significava preparar mão de obra para o mercado em ascensão.

A revolução de 1930 provocou mudanças na ordem político-social, sobretudo, na organização estrutural da educação no país. Tal fato se evidencia, pois, com a instituição de cursos superiores para a formação de professores as escolas normais deixaram de ser promovidas. Assim, além de outras ações o movimento pela renovação da educação culminou com o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931.

Este decreto estabelece padrões de organização do ensino superior no Brasil e caracteriza uma preocupação com a formação de professores, sendo, pois, assim, direcionada das escolas normais para as universidades. Em 1932 foi criado por Anísio Teixeira o Instituto de Educação do Distrito Federal; no ano seguinte 1933 foi criado o Instituto de Educação de São Paulo cuja implantação foi realizada por Fernando de Azevedo, tanto o primeiro educador quanto o último são ligados aos ideais da Escola Nova.

Na visão de Saviani (2009, p.146),

Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiam corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

É importante esclarecer que embora os institutos superiores tenham sido implementados com nível universitário no sentido em que a educação se constituía não somente do ensino, mas também da pesquisa e que o modelo pedagógico-didático tenha se instalado com a reforma paulista, no entanto, a ênfase ainda estava posta no domínio dos conhecimentos transmitidos, sendo assim, os ideais reformadores apresentavam poucos avanços na prática.

A partir do decreto-lei nº 1. 190, de 4 de Abril de 1939 foram organizados cursos de formação de professores para as escolas secundárias que se expandiram por todo o país. Este decreto tornou oficial a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A Faculdade Nacional de Filosofia criada em 1939 foi estabelecida como padrão para as universidades do país, dividida em quatro seções, sendo elas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, esta última com uma seção especial de Didática que habilitava os licenciados para docência no ensino secundário (ROMANELLI, 2007).

Em outros termos, com a preocupação em regulamentar o preparo de professores para a escola secundária que, no Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30. E, do ponto de vista do currículo seguiam o esquema “3+1” em que as disciplinas pedagógicas tinham duração de um ano e as disciplinas de conteúdo tinham duração de três anos, essa organização era adotada para os cursos de licenciaturas e de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Para Pereira (1999a, p. 111) “essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de

modelo da racionalidade técnica”. Segundo o autor, nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que procura aplicar rigorosamente a sua prática as regras oriundas do conhecimento científico, bem como, do conhecimento pedagógico. Portanto, a organização curricular desses cursos contemplava um conjunto de disciplinas científicas e pedagógicas que dariam base a essa formação.

Mas, os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica eram inadequados à realidade prática do profissional docente. Sobre este aspecto, Pereira (1999a, p.112) esclarece que,

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.

Além disso, outro equívoco consiste em conceber como possível bom professor aquele que tem domínio da área do conhecimento específico que ensina.

Neste contexto, mesmo após a criação dos Institutos Superiores grande parte dos professores eram oriundos das escolas normais que sofreram alterações na estrutura de seus cursos através da promulgação das Leis Orgânicas também conhecidas como “Reformas Capanema”. Mas, de acordo com Saviani (2005) em virtude do processo de modernização e das várias mudanças tanto econômicas, social e política que ocorreram no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961 (Lei nº 4024/61) e manteve a estrutura de organização derivada das reformas Capanema.

A LDBEN de 1961 viabilizou uma política educacional, no entanto, o foco era voltado para a formação técnica, visto que, a profissionalização era pautada tanto para a educação fundamental quanto superior. Podemos apontar como ponto positivo da lei da educação a descentralização administrativa, pois, a mesma atribuiu competências aos entes federativos.

Além da LDBEN de 1961, outra lei foi promulgada em 28 de novembro de 1968 para definir normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. A lei de nº 5.540 propôs uma reforma universitária, para Fernandes (1975, p. 36),

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições

passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então, salvo raras exceções- estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica.

Apesar de promissora a Reforma Universitária, na prática, não conseguiu atender as aspirações da formação de professores, visto que, sob o aspecto da organização do currículo apresentou fragmentação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas didático-pedagógicas. Nesse sentido, em 11 de agosto de 1971 a Lei 5.692 estabeleceu Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus a ser realizada em cursos de Licenciatura curta com três anos de duração e plena com duração de quatro anos, de acordo com Saviani (2009, p. 147) “nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau”.

Sendo assim, é possível compreender que nesse período a formação de professores sofreu uma descaracterização se comparado ao que era realizado nos cursos normais, agora, a formação de professores da escola primária estava a cargo das chamadas Habilitações Específicas para o Magistério de segundo grau. Ainda segundo Saviani (2009), havia dissociação entre teoria e prática o que configura uma marca da escola capitalista com o intuito de separar o pensar do executar.

Sobre este aspecto a década de 1970 apresenta várias mudanças e discussões sobre a formação de professores no sentido da necessidade de formar educadores críticos e que compreendam seu papel enquanto sujeito ativos na educação e na sociedade, é o que trataremos na subseção seguinte.

3.2 Formação de professores e as transformações das décadas de 1970 e 1980

Sabemos que a área educacional assim como outros setores da sociedade vem passando por muitas transformações sejam elas de ordem econômica, política, social e cultural. Nesse sentido, a década de 1970 apresenta-se como um momento em que a educação é questionada e alvo de muitas críticas, principalmente, com relação a seu papel e suas funções que passaram a ser vista como ponto crucial para a mudanças que, naquele momento, estavam em curso.

Como já afirmamos, as transformações advindas da reestruturação produtiva do capital trouxeram mudanças significativas para a sociedade e, sobretudo,

o avanço tecnológico implicou novas exigências de formação para o trabalhador que na lógica do mercado precisa ser flexível, eficiente e polivalente. Dessa forma, as críticas a escola e aos professores são no sentido de que estes não estavam atendendo as demandas do mercado e eram vistos como responsáveis pelo fracasso escolar.

Segundo os críticos, uma das razões para esse insucesso da escola era o fato de a formação de professores ser excessivamente teórica e dissociada da prática efetiva, bem como, das demandas sociais. Nessa direção, os organismos internacionais tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico indicaram a necessidade de reforma do sistema educacional com o objetivo de educar e preparar melhor as novas gerações para os desafios do mundo do trabalho que se apresenta de forma plural, com rápidas mutações e altamente competitivo, sendo assim, a educação necessitava de ajustes para se alinhar a este mercado.

Esse discurso capitalista aponta que a educação precisava ser produtiva e para isto seria fundamental gerenciar melhor a escola, os conteúdos e, evidentemente, a formação docente. No final da década de 1970 e início da década de 1980 a atuação do Comitê pela Reformulação dos Cursos de Formação de professores, assim como da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foram fundamentais para redirecionar as discussões sobre formação docente, desvencilhando da visão tecnicista que entendia esta formação apenas como preparo de mão de obra para o setor educacional.

Conforme Giroux (1997) a visão tecnicista concebe o professor como administrador de programas curriculares, mas para o referido autor o docente desenvolve um papel intelectual. Para Behrens (2005) o modelo tecnicista vê a ação pedagógica totalmente influenciada pelos princípios da racionalidade pautada na eficiência e na produtividade. Nesta mesma perspectiva, Saviani (1985) faz uma crítica ao modelo tecnicista afirmando que esta visão procurou imprimir na educação uma organização racional para alcançar a eficiência.

Ainda de acordo com Saviani (1985) a visão tecnicista foi acentuada com a promulgação da Lei nº 5.692/71 que estabeleceu Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus a partir desta lei se exigiu dos docentes uma metodologia

centrada nas técnicas e utilização de recursos, sendo assim, a exigência era uma atuação mais qualificada. No entanto, essas exigências ficavam a quem da realidade das escolas e dos professores; outro fato relevante é que se por um lado havia ênfase na técnica, por outro, ocorria um esvaziamento dos conteúdos o que ocasionou uma desestruturação da educação no Brasil.

A referida lei trouxe implicações para a formação de professores de maneira que instituiu um novo modelo de formação sendo a licenciatura curta, o curso técnico em magistério. Além disso, reconheceu a necessidade de formação de nível médio. Dessa forma, a Lei nº 5. 692/71 no momento em que modifica o ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º Graus acabou por transformar o Ensino Normal em uma das Habilitações profissionais do segundo grau o que tornou esta modalidade em ensino profissionalizante.

Com base nos estudos de Gadotti (2003) o final da década de 1970 foi marcado por um movimento de luta para redefinição dos cursos de Pedagogia, tal movimento ia na contramão da formação técnica e burocrática dos profissionais da educação desenvolvida até então. Para o referido autor não era incluída na formação dos professores a possibilidade de participar efetivamente da política educacional.

Segundo Pimenta (2000) nesse período, o curso de Pedagogia quase foi extinto e, conseqüentemente, a profissão de pedagogo. Os esforços foram empreendidos no sentido de instituir oficialmente o curso às políticas de formação de profissionais da educação, para isto, foram discutidos e elaborados documentos que abordavam sobre a formação dos especialistas em educação. Dessa forma, ficou estabelecido que os pedagogos seriam formados por meio de habilitações posteriores aos cursos de licenciaturas.

É preciso destacar que nesse período a formação de professores tinha um viés tradicional desvinculada do aspecto político, social e cultural. Sobre isto, Candau (2000, p. 50) esclarece que “o profissional da educação é visto exclusivamente como um ‘especialista de conteúdo’, um ‘facilitador da aprendizagem’, um ‘organizador das condições de ensino- aprendizagem’ ou um ‘técnico em educação’”.

É justamente no final dos anos 1970 que a educação passa a ter influência de teóricos marxistas que questionam o papel da escola que até então agia como reprodutora da classe hegemônica ou dominante. Neste sentido, a crítica que se faz é que a formação docente estivesse pautada em uma reflexão crítica e que a escola

estivesse a serviço da transformação social no intuito de combater a ideologia dominante.

Os anos de 1980 foi o período em que houve um distanciamento da visão tecnicista, pois, os educadores, agora influenciados pela perspectiva crítica de educação reivindicavam que a educação estivesse centrada nas questões sócio-políticas e que fosse abandonado o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas. Neste sentido, destacam-se autores que defendem que a formação de professores deve possibilitar uma prática reflexiva para o desenvolvimento do trabalho docente entre eles estão Schon (1997), Nóvoa (1995), Zeichner (1993), dentre outros que defendem a racionalidade prática e a formação voltada para uma prática reflexiva, ou seja um professor reflexivo.

A defesa de Schon (1997) é pela formação de uma profissional reflexivo tanto que ele idealizou o conceito de professor prático- reflexivo; este autor desvaloriza o conhecimento científico em detrimento de uma prática profissional que é vista como o momento de construção do conhecimento em que o professor por meio da reflexão, análise e problematização desenvolve sua prática e, assim, sua atuação necessariamente, implica o conhecimento prático pautado no saber fazer, portanto, na ação docente. Schon entende a formação docente não deve ocorrer dissociada da experiência prática, mas, deve propiciar aos professores um diálogo constante entre teoria e prática.

Entendemos, no entanto, que para o docente desenvolver sua prática é necessária uma base epistemológica e teórica de maneira que possibilite ao professor uma autonomia enquanto intelectual da educação. Sendo assim, o conhecimento teórico relacionado com a prática dará base tanto para análise quanto para a modificação do fazer docente. Nesse sentido, compreendemos que uma formação focada no fazer limita a ação docente e não é suficiente para o preparo do profissional da educação.

Por outro lado, Zeichner (1993) defende uma formação reflexiva, mas, esta é diferente da noção de prática reflexiva da racionalidade prática de Schon. Na visão de Zeichner o ensino reflexivo é equiparado a prática social; esta por sua vez viabiliza um processo dinâmico, integrador e investigativo de maneira que o professor se investe de uma postura crítica frente a sua prática. Assim, o docente reconstrói conhecimentos sobre a prática e dialoga com outros professores, isso o auxilia a refletir constantemente sobre o que faz dentro e fora da sala de aula.

Zeichner (1993) acredita que esta concepção de formação de professores como prático reflexivo oportuniza ao docente saber o que ensinar, como realizar este ensino e porque ensina. Neste sentido, a formação docente deverá permitir a relação entre conhecimento acadêmico e a prática docente em que o professor seja capaz de vincular suas ações a objetivos educacionais mais amplo. O referido autor considera como principal objetivo da formação docente o desenvolvimento de habilidades de relacionar a sala de aula com o contexto social e político no qual a educação está inserida (ZEICHNER, 1993).

Nos anos 1980 as concepções de formação de professores se voltaram para o caráter sócio- histórico em que o perfil docente que seria fruto desse processo formativo seria um profissional com domínio e compreensão da realidade. Assim sendo, este professor, agora, requerido pelo novo momento histórico não estava mais limitado a ser um emissor de informações, mas, sim um profissional ativamente comprometido capaz de refletir e discutir sua ação e experiências pedagógicas, além disso, sua ação política deveria estar voltada para o distanciamento de toda e qualquer forma de repressão. Vale destacar que ainda na década de 1980 o modelo tecnicista ganha destaque no campo educacional, isto porque, as demandas da sociedade transferiram para a escola a missão de formar o “técnico”.

Nesta década ocorre vários movimentos de educadores questionando os rumos da educação, bem como, reivindicando o reestabelecimento do estado democrático de direito no país, isto se deu, logo após um longo período de ditadura civil militar, com isto, os educadores lutavam pela democratização da sociedade e nesse sentido se organizavam em associações científicas e sindicais para derrubar os modelos dominantes. Após inúmeras emendas populares, as reivindicações surtiram efeito e alguns pontos foram contemplados na Constituição Brasileira de 1988 que institui princípios democráticos e incorpora aspectos de valorização dos profissionais do magistério.

Os anos 1980 trouxeram marcos importantes para o campo da educação, isto porque, as discussões sobre a formação de professores se intensificaram, sobretudo, no que concerne a pedagogia como curso de formação de especialistas em educação. Fortaleceram esse debate o protagonismo da ANFOPE que ao lado de outras entidades, seu papel segundo Libâneo (2003, p. 276) “[...] como o Fórum em Defesa da Formação de Professores, é o de lutar pela valorização dos profissionais

do ensino, debatendo e propondo alternativas a essa questão fundamental e a consecução da desejada qualidade da educação básica superior”.

Assim, a ANFOPE desempenhou e ainda desempenha um importante papel nas discussões e definição de políticas de formação docente que devem estar voltadas para a valorização do profissional da educação e, portanto, essa formação deve compreender ações estratégicas que objetivem atender a necessidade do domínio teórico-prático de conhecimentos fundamentais para a atuação profissional.

A ANFOPE defende que se discuta a formação de professores como uma política que contemple a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada, visto que, para o docente é requerido uma formação acadêmica igualmente rigorosa tanto quanto os demais profissionais. Sendo assim, o ideal é que se evite formação aligeirada, mas a luta e reivindicação é por uma formação sólida que integre teoria e prática ao longo de todo processo formativo.

Em síntese, a década de 1980 é vista como um momento difícil para a formação de professores, bem como, para a educação básica e superior; predominava a formação de caráter tecnicista vinculada ao currículo tradicional, além disso, a produção do conhecimento sofria censura caso estivesse ligado a tendência sócio-histórica de educação ou mesmo inspirado no viés materialista ou marxista.

Deste modo, as reivindicações tanto da formação de professores quanto do próprio currículo para a educação básica exigiam a desvinculação da visão tecnicista dos processos de formação visando implementar uma perspectiva sócio-histórica de maneira que houvesse uma formação para aquisição de uma consciência crítica voltada para a transformação da escola e da sociedade. Os debates acerca da formação de professores giraram em torno, de um lado, do caráter político da ação docente e, de outro, do compromisso do professor com as classes dominadas isto se deve ao próprio percurso da sociedade em transformação que lutava contra o autoritarismo vivido no período militar e buscava estabelecer a redemocratização do país.

Como já dissemos além da ANFOPE outras entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições da Educação Superior (ANDES) fortaleceram os debates sobre a reabilitação do Ensino Normal e sobre a reformulação do Curso de Pedagogia. Como resultado dessas discussões houve a publicação da Lei nº 7.044/82 que segundo Pimenta (1995) possibilitou modificações na estruturação das

habilitações de magistério principalmente porque o que estava em questão era uma política que viabilizasse uma formação sólida que estivesse articulada com na realidade social.

Assim, a concepção de formação que estava sendo discutida era voltada para a relação teoria e prática com acentuada preocupação com função social da escola e da educação, vale dizer, que se discutia, também, a relação entre competência técnica e compromisso político. Já na década de 1990 considerada a “década da educação” tornou-se veemente a preocupação com a melhoria da qualidade da educação e, para isto, se discutiu o reconhecimento da profissionalização do magistério, pois, para que se colocasse em prática os objetivos pretendidos para a educação os professores eram vistos como importantes para viabilizar as mudanças almejadas. Sobre este aspecto trataremos na subseção seguinte.

3.3 Formação de professores na década de 1990: o discurso da melhoria da qualidade da educação e a formação de competências

Conforme já explicitamos em outro momento, de acordo com os estudos de Ramos (2001) a pedagogia das competências ganha destaque nas políticas educacionais dos anos de 1990, visto que, as reformas educacionais que ocorreram no Brasil buscaram reordenar o sistema educativo para atender as demandas geradas pela reestruturação produtiva do capital. E, nesse sentido, as discussões giraram em torno do discurso de que a educação e formação de professores eram pontos estratégicos para que as mudanças desejadas ocorressem.

É, pois, nesse sentido que a educação se torna uma preocupação especial porque nesse momento o ideal era mobilizar os países a garantir escolarização em todos os níveis de forma que todos tivessem acesso. Para isto, a formação de professores era considerada imprescindível; o objetivo era formar professores com habilidades e competências para implementar as reformas do processo produtivo oriundas das demandas de desenvolvimento do capital no presente século. Desse modo, a reforma do setor educacional apresenta novas perspectivas de acesso ao ensino superior e têm como objetivo atingir o interior dos sistemas educacionais, isto é, a escola, a educação básica.

É importante destacar as conferências mundiais de educação que foram realizadas em várias partes do mundo, dentre elas as de Jomtien em 1990 e a de Dacar em 2000. Dessas conferências resultaram documentos elaborados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que apontaram como prioridade a educação básica.

Os organismos internacionais definiram ainda, como estratégia para o desenvolvimento da educação deste nível o ensino pautado em habilidades e competências, sendo assim, os educandos deveriam adquirir as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, além de desenvolverem as habilidades para o mundo do trabalho. A justificativa para a necessidade de reforma da educação básica seria de superar a defasagem entre as exigências do sistema produtivo e a preparação de recursos humanos qualificados e adequados ao mercado, tendo em vista, suas rápidas mudanças e transformações, sobretudo, a partir do avanço tecnológico.

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; CIAVATTA, 2003, p.97).

Compreendemos com isto, que as reformas empreendidas são fruto das determinações desses organismos internacionais que apresentam como orientações, no entanto, na prática, são seguidas à risca pelos países considerados subdesenvolvidos que necessitam de financiamento e, por este motivo, se veem obrigados a implementar tais mudanças. Vale dizer, que essas orientações são homogêneas que não se aplicam a realidades diferentes.

Os acordos firmados nessas conferências causam impactos em vários países. No Brasil, por exemplo, ocorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos que contemplou o período de 1993 a 2003 e como o próprio nome já sugere o objetivo era alcançar a meta de ofertar educação para todos; isto implicou na necessidade de formação docente para educar os estudantes da educação básica.

O documento aponta 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, considerando agentes importantes na melhoria da gestão do ensino (BRASIL, 1994, p. 45).

O Plano Decenal de Educação para Todos é o marco do início da reforma na educação da década de 1990, pois as orientações presentes no plano juntamente com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 ocasionaram várias políticas para atender às exigências dos organismos internacionais para a educação. É importante que se diga que a LDBEN estabeleceu princípios, parâmetros e diretrizes que a educação no Brasil deveria seguir, pois, esta lei determina que todas as normas educacionais sejam desenvolvidas e implementadas seguindo com rigor os princípios estabelecidos por ela. Nesse sentido, os artigos 61 a 67 tratam sobre os profissionais da educação, além disso, estabelece as finalidades e os fundamentos da formação de educadores e os níveis de formação para a educação básica e superior (BRASIL, 1996).

Ao que se refere a formação de professores, as “orientações” dos organismos internacionais estão contempladas na LDBEN, pois, desencadearam políticas públicas de educação e de formação docente muitas vezes aligeiradas e de baixo custo típicas das medidas de racionalização do estado mínimo. Em seu Título VI que trata da regulamentação da formação de professores e dos profissionais da educação a Lei expressa:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

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

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e 42 Lei de diretrizes e bases da educação nacional

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, p. 22).

Conforme o artigo da lei os professores e profissionais da educação devem ter formação em nível superior sendo ela realizada no curso de pedagogia ou licenciaturas como também diplomas de cursos técnicos ou superior em área pedagógica. A lei admite ainda, que sejam considerados profissionais da educação aquele que possuem notório saber reconhecidos pelos sistemas de ensino. Essa “brecha” na lei fragiliza o movimento de valorização e reconhecimento da profissão docente porque dá margem ao entendimento que qualquer pessoa que não tenha curso de licenciatura ou pedagogia possa trabalhar na área educacional.

No artigo 62 a LDBEN nº 9.394/96 determina que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 22).

De acordo com Brzezinski (2002) a LDBEN fortalece a desvalorização da formação de professores, visto que, a própria lei admite a formação mínima para professores da educação infantil e anos iniciais ainda na modalidade normal. Portanto, entendemos que a lei da educação apresenta um retrocesso neste aspecto ao se referir à formação de professores sendo como mínimo o nível médio.

A ANFOPE contrapondo-se a essa visão defende que o curso de Pedagogia é o local privilegiado para a formação dos profissionais da educação básica. Sobre o curso de Pedagogia afirma que este é,

[...] responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teóricos/investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente para outras funções que envolvam o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme categorização pretendida pela SESu/MEC- Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra (ANFOPE, 2002, p.27).

Em sua análise a ANFOPE tem o entendimento de que o curso de pedagogia se volta para o preparo e formação de profissionais para exercer suas

funções na educação básica levando em consideração as complexidades da escola, bem como, da própria sociedade. Assim, o processo de formação deve fornecer subsídios para que os profissionais possam exercer atividades que estejam para além da docência e do espaço escolar. Outra crítica que a ANFOPE faz diz respeito aos Cursos Normais Superiores que caíram no descrédito apesar de estarem regulamentados pela atual LDBEN. Além da ANFOPE o Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) também teve importante protagonismo na defesa da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior.

A referida LDBEN, preconiza que a formação docente deverá ocorrer nas universidades e institutos superiores ampliando, assim, a oferta de formação de modo que,

Art. 63. 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, 1996, p. 23).

Em cumprimento a lei, nesse período, houve ampliação de ofertas de vagas no ensino superior visando atender as políticas educacionais que estavam voltadas para alcançar o objetivo de oferecer educação para todos. Nesse sentido, foram promovidas políticas de formação docente, contudo, na visão de Saviani (2009, p. 148) “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”.

Essa formação precária está atrelada ao racionalismo técnico e academicista tradicional que vislumbra muito mais o treinamento de habilidades e competências em que os conteúdos se apresentam de forma descontextualizada da vivência profissional ocorrendo, assim, uma clara separação entre teoria e prática (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Nesta mesma perspectiva crítica Libâneo (2003) esclarece que a criação dos institutos superiores de educação enfraquece o papel das universidades como o local privilegiado de formação docente na medida em que esta formação pode ou não ser vinculada às universidades. Para Pimenta e Anastasiou (2005) as IES

enfraquecem o papel da universidade por privilegiar somente o ensino em detrimento da pesquisa e, isto compromete o conceito e a identidade do educador.

Em conformidade com esse pensamento Severino (2001) afirma que “a atuação docente só terá qualidade se na sua formação for assegurada um complexo articulado de elementos: competência epistêmica, técnica e científica; criatividade estética; sensibilidade ética; criticidade política”. Portanto, a universidade ainda é considerada o local propício para desenvolver a formação científica e técnica dos profissionais da educação.

É importante que se diga que desde os anos de 1997 a ANFOPE, a ANPED, a Associação Nacional de Política Pública e Administração da Educação (ANPAE) e o FORUMDIR vêm imprimindo esforços para discutir as Diretrizes para o curso de Pedagogia entendendo este como *locus* de formação dos profissionais da educação. Se discutiu entre outros aspectos a dicotomia entre licenciatura que forma professores e o bacharelado que forma especialistas ou cientistas da educação.

3.3.1 As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica

As políticas de formação de professores na década de 1990 sofrem mudanças consideráveis no intuito de possibilitar um processo formativo que desenvolva habilidades e competências para que os docentes possam implementar na sala de aula formas de trabalho “inovadoras” que estivessem alinhadas ao mercado capitalista. Tal fato se evidencia com as políticas neoliberais em que o entendimento de competência acaba focando processos de formação que visem desenvolver competências comportamentais.

Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 a formação docente passa a ser disciplinada pelo parecer CNE/CP 009/2001 que fundamenta a Resolução CNE/CP 1/2002 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica a ser realizada em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena. Estas Diretrizes trazem o princípio da pedagogia das competências para a formação docente e apresentam a concepção de competência como nuclear para a organização dos cursos de formação de professores. Veja o que diz o documento sobre o papel do docente que deverá 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, 2001).

A noção de competência é incorporada à formação de professores no intuito de definir um novo perfil profissional e, assim, adequar a formação docente às exigências legais para a educação básica. A competência é entendida por Perrenoud (1997, p. 7) como “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, isto é, competência está muito mais relacionada a ação do sujeito para integrar e mobilizar determinados saberes que não são apenas relacionados aos conhecimentos acadêmicos, mas, aos práticos e da experiência da vida profissional e pessoal.

Na visão de Kuenzer (1999, p. 17) “trabalhar com competência exige a redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transição dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica”. Assim, percebemos a partir da análise da autora que o conceito de competência presente nas diretrizes está vinculado com uma concepção produtivista e pragmática que concebe a educação como informação e instrução voltada para o preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, isto faz com que haja distanciamento do significado mais abrangente do que seja educação que deveria ser vista em uma perspectiva de humanização e formação para a cidadania.

Sobre isto, Veiga (2006) também faz uma crítica a noção de competência na educação e afirma que “a relação conhecimento/competência/habilidades básicas fortalece o caráter meramente instrumental dos cursos de formação de professores mediante a dissociação teoria/prática, ensino/pesquisa”. Compactuamos com o pensamento da autora, pois, ao transplantar o termo competência para a área educacional é colocado um sentido utilitarista e mercadológico para o campo da educação, sobretudo, para a formação de professores.

Como temos analisado ao longo deste estudo o contexto de mudanças das políticas educacionais brasileira colocam em destaque as propostas curriculares que por intermédio dos parâmetros e diretrizes curriculares, bem como, do processo de avaliação centrada nos resultados buscam instituir um currículo nacional. O discurso de qualidade nasce, justamente, da vinculação entre educação e interesses de

mercado, por este motivo se fortalece a premissa de que “cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156).

Nesta perspectiva, o currículo para a formação de professores também é alvo de reformas, pois, do ponto de vista dos reformadores só seria possível alcançar os objetivos de uma educação de qualidade se, primeiro, fossem implementadas mudanças na formação dos docentes é, por isso, que após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular se constituindo como um “novo” paradigma educacional. Assim, por meio do conceito de competência são estruturadas as medidas para viabilizar a construção da qualidade da formação de professores.

Conforme Dias e Lopes (2003), o conceito de competências não é novo e já esteve presente em outros momentos tanto na literatura americana quanto brasileira de formação docente, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970. Para as autoras as diretrizes curriculares apresentam uma recontextualização do conceito de competências para embasar as atuais reformas educacionais, especialmente, as que se referem à formação de professores.

Nos documentos legais,

É defendida como necessária uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. Dessa forma, é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

Os países subdesenvolvidos ou periféricos sempre foram influenciados pelas reformas de países centrais e as políticas educacionais são fruto dessas determinações. Este fato, tem se intensificado, sobretudo, nas últimas décadas com o acelerado processo de globalização econômica que traz implicações sociais,

políticas e culturais e, buscam alinhar as políticas educacionais aos interesses econômicos.

Neste sentido, as reformas para o campo educacional trazem à tona o conceito de competências, avaliação do desempenho tanto de professores quanto de alunos como mecanismo de controle da ação e prática docente. Além disso, apresentam, também, a promoção dos professores por mérito acirrando, assim, a competitividade e culpabilização dos sujeitos pelo seu insucesso na formação. É dado ênfase aos conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, desse modo, no intuito de legitimar as reformas e o discurso da qualidade da educação associa-se o fracasso do desempenho da aprendizagem dos alunos à formação insuficiente dos professores.

É, pois, neste sentido que se propagam a ideia de uma nova concepção para a formação de professores no Brasil, a formação pautada no desenvolvimento de competência profissional. O currículo por competência apresenta como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser formado e através desse perfil se identifica as competências que os sujeitos devem desenvolver.

O currículo por competências das décadas de 1960 e 1970 apresentava um entendimento de que havia uma associação entre desempenho do aluno e do professor, dessa forma acreditava-se que alunos com bom desempenho possuíam professores eficientes.

Neste aspecto, o discurso da qualidade da educação e da eficiência do trabalho docente ganha destaque nas políticas, sobretudo, na década de 1990 em que no Brasil são implementadas as reformas curriculares para a educação bem como para a formação docente. Dessa forma,

Nos documentos da reforma curricular brasileira para a formação docente no final dos anos de 1990, o currículo por competências surge como “novo” paradigma, construindo a ideia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade (mais uma vez uma sociedade em vertiginosas mudanças), ajustada ao mercado de trabalho. A complexa conjuntura que se apresenta tanto nos Referenciais (1999) como nas Diretrizes (2001) indica para a escola novas tarefas, entre as quais a ressignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos. A reforma curricular realizada no Brasil, em todos os âmbitos da educação, é entendida como necessária ao “desenvolvimento das pessoas e da sociedade” assim como para “favorecer as transformações sociais necessárias” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1164/1165).

Neste contexto, situamos a LDBEN 9.394/96 em consonância com o novo projeto para a educação que se torna necessário pensar a formação de profissionais para compreender processos humanos mais globais e atuar na educação básica. Esse objetivo foi traduzido em propostas curriculares para programas de formação de educadores e a própria LDBEN estabeleceu que os cursos de graduação em nosso país devem se organizar a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais (SANTOS; PEREIRA, 2016).

Nesta perspectiva, o processo de construção das diretrizes curriculares para a formação de professores foi concluído com a aprovação da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Tal resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes que irão atuar na educação básica, essa formação é em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 01/02 definiu no artigo 7º inciso I que:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (BRASIL, 2002 p. 1).

Com base no texto da Resolução é possível perceber que a formação de professores deve estar a serviço do desenvolvimento de competências. Vale dizer, que desde a promulgação da LDBEN em 1996, o conceito de competências é apresentado como núcleo na organização curricular para atender o novo paradigma educacional. Para Dias e Lopes (2003, p. 1156) “Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente”.

Os documentos oficiais para a formação de professores nos permitem compreender que o conceito de competência é a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Um dos mecanismos apontados nos documentos oficiais para o controle da formação docente é o processo de avaliação de competências. No entanto, esse mecanismo busca redefinir o processo de formação de professores em torno de sua profissionalização pautada na concepção de competência profissional (DIAS; LOPES, 2003).

A concepção de competência profissional aparece na Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e traduz uma visão mercadológica de educação que visa o desenvolvimento de competências como princípio para a atividade profissional que concebe a aprendizagem como um conhecimento útil para o exercício da profissão. Nessa lógica capitalista o currículo por competências se propõe a favorecer a mobilização de conhecimento contextualizado, prático e voltado para a formação do professor.

A concepção de competência estava posta na Resolução CNE/CP 1/ 2002 da seguinte maneira:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso [...] c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002, p.2).

É importante esclarecer que na Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 o conceito de competência é substituído por conhecimento e habilidades necessários à docência.

Art. 15 § 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015, p. 13).

Diante dessa mudança de conceito, percebemos que a noção de competência é introduzida no currículo com a preocupação da escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado. Nota-se que a crescente preocupação com a melhoria da qualidade da educação para alinhar as necessidades de mercado também perpassa pela aprovação do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional que resultou na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

O marco histórico nos leva a compreender que o século XIX foi crucial para os desdobramentos das políticas educacionais e curriculares voltadas para o preparo de professores. Nesse sentido, as atuais políticas educacionais no Brasil em consonância com o modelo de racionalidade prática concebem a formação de

professores aliada ao desenvolvimento de competências profissionais, habilidades e conhecimentos contextualizados com a conjuntura social. Tal fato se evidencia, com as propostas curriculares que trazem um entendimento da prática como eixo da formação dos educadores, rompendo, assim, com o modelo da racionalidade técnica. Sendo, pois, que os graduandos devem estar em contato com a prática desde os primeiros períodos do curso para que, assim, possam articular os conhecimentos teóricos- práticos.

Entendemos que a noção de competência é preconizada no currículo para formação de professores no momento em que se repensava uma nova organização curricular para atender as demandas da sociedade capitalista, bem como, do próprio mercado que necessitava de força de trabalho alinhada aos parâmetros da qualidade total e da eficiência. Foi sob o discurso da qualidade da educação que se introduziu a noção de competência no processo formativo de docentes com o intuito de mensurar a construção do conhecimento e sua aplicabilidade no espaço escolar.

Nesta perspectiva, na seção seguinte analisaremos o PARFOR e o currículo por competências perpassamos pela criação e implementação do plano a nível nacional e local, isto inclui a caracterização do lócus da pesquisa a saber o curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA polo Cururupu.

4 O PARFOR E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

O objetivo desta seção é analisar o Projeto Pedagógico de Curso, em especial, do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, polo de Cururupu. Para isto, a análise parte do processo de implementação do PARFOR a nível nacional por meio do regime de colaboração entre os entes federativos e as Instituições Públicas de Educação Superior, sobretudo, a UFMA. No que se refere ao Estado do Maranhão levanta-se dados e documentos que expressam a implementação, operacionalização e execução do PARFOR na UFMA.

Nesse sentido, esta seção está organizada em nove subseções. Abordamos sobre a criação e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) destacando que o mesmo é resultado dos esforços da ação conjunta do MEC, das IES e, também, das secretarias de educação dos estados e municípios em cumprimento ao Plano de Metas “compromisso Todos pela Educação”. Esclarecemos que o Plano de Metas estabeleceu um novo regime de colaboração no Brasil sem deixar de priorizar a autonomia dos entes federados.

Em seguida, analisamos a implementação do PARFOR nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Maranhão. É apresentado as ações do plano na Universidade Estadual do Maranhão, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e na Universidade Federal do Maranhão em que se destaca o papel fundamental destas instituições no tocante ao fortalecimento da política de formação docente em vigor no país.

Posteriormente, é feito a caracterização do campo de pesquisa de modo a apresentar o lócus e os achados da investigação no que se refere a organização e funcionamento do PARFOR, como também as condições objetivas para o seu desenvolvimento. Além disso, explicita-se o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia buscando perceber a orientação pelo currículo por competência e as concepções teóricas que o fundamentam.

Finalizamos analisando as competências e habilidades que o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA desenvolve nos alunos-professores. Discutimos quais são as concepções de competências, currículo e formação docente à luz da teoria e sob a ótica dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

4.1 O PARFOR A NÍVEL NACIONAL: o regime de colaboração.

A preocupação com a formação docente se acentuou na metade da década de 1990. E, nessa perspectiva, o MEC criou vários programas governamentais com a finalidade de atender à demanda por educação básica no país. No tocante à formação de professores a LDBEN nº 9.394/96 em seu artigo 62 §1º dispõe que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Visando contemplar essa necessidade, em 2007, o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 de 24 de abril em que o governo federal propôs em regime de Colaboração somar esforços em favor da melhoria da Educação Básica (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação traz como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica e utiliza como parâmetro a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em suas ações o plano é posto como uma possibilidade de melhorar o desempenho dos alunos nos índices de avaliação. Assim, pois, é possível constatar no artigo 3º, parágrafo único do referido decreto em que explicita: “ O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso” (BRASIL, 2007).

Assim, através do Plano de Metas a União se comprometeu a prestar apoio técnico e financeiro aos entes federativos que aderissem ao respectivo compromisso e elaborassem um diagnóstico da situação local por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Por meio do diagnóstico, os gestores descreviam o tipo de assistência que seus respectivos municípios necessitavam no que diz respeito à educação, as dimensões eram as seguintes: gestão educacional, formação dos professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Veja o que consta no documento oficial:

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10º, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10º. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado (BRASIL, decreto 6.094 de 24 de abril de 2007).

Quanto à formação o inciso XII do artigo 2º do decreto citado acima previa o apoio técnico e financeiro à implementação de programas de formação docente ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Desse modo, a partir do PDE e do PAR o governo federal por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto concebeu a formação de docentes da educação básica como um compromisso de Estado e estabelece o regime de colaboração entre os entes federados como instrumento articulador, organizador e executor dos objetivos desta política (BRASIL, 2009a).

Conforme consta no decreto em análise:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009a).

Tal documento apresenta ainda, no art. 2º os princípios da Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo eles: a formação docente como um compromisso público de Estado, um compromisso com um projeto social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; a colaboração entre os entes federados na obtenção dos objetivos da política articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; cursos de formação docente tanto na modalidade presencial quanto à distância; articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outros (BRASIL, 2009a).

O art. 3º dessa política de formação descreve como objetivos:

- 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 n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009a).

O presente decreto dispõe sobre a realização de um diagnóstico que seja possível identificar as necessidades de formação de professores. Sobre isso o art. 4º do referido decreto prevê que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

A Portaria- MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009 autoriza o funcionamento dos Fóruns que visam analisar a demanda da rede estadual e municipal, além de planejar, organizar e acompanhar o desenvolvimento da formação docente em cada unidade federativa. Os Acordos de Cooperação Técnica foram firmados com 26 estados e o Distrito Federal (BRASIL, 2009c).

Vale dizer que em conformidade com o parágrafo 1º do art. 4º o Fórum de Formação permanente trata-se de um órgão colegiado que atua na realização das relações intergovernamentais e para a efetivação do regime de colaboração que se concretiza por meio de planos estratégicos formulados pelo mesmo. Ainda no

parágrafo 1º do mesmo artigo os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são compostos por:

- I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;
- V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;
- VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e
- VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009a).

É necessário esclarecer que a participação nos Fóruns se dão por adesão dos órgãos, instituições ou entidades e a falta de adesão não impede o funcionamento dos fóruns, estes são presididos pelos secretários de Educação dos estados como consta no parágrafo 5º do art. 4º. Compete aos fóruns acompanhar a execução do plano estratégico com base nos termos de Cooperação Técnica, além de promover sua revisão periódica.

No Estado do Maranhão o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente foi criado em consonância com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 tendo sido normatizado pela Portaria- MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009. O Regimento Interno do fórum foi aprovado em 02 de agosto de 2010 e sua finalidade é organizar, em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica (MARANHÃO, 2010).

Quanto ao plano estratégico o art. 5º apresenta algumas diretrizes para sua execução, veja como estão detalhadas:

- I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
- II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009a).

A partir do decreto 6.755/2009, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b) instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, o PARFOR presencial, no âmbito do Ministério da Educação. O art. 1º do documento citado realça:

Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica (BRASIL, portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009b).

De acordo com Portaria Normativa nº 9/2009 o atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas IES e secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente será realizado por meio de ampliação das matrículas oferecidas pelas IES em cursos de licenciatura e de pedagogia. E, dessa forma, será estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica.

Além disso, o fomento às IES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas emergenciais destinados aos docentes e a oferta de formação continuada será realizado com repasses da CAPES e do FNDE.

No tocante ao recebimento de recursos,

Art. 3º caberá às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do plano nacional submeter à CAPES os documentos necessários às liberações dos recursos de fomento, bem como observar exigências legais relativos aos dispêndios e respectivas prestações de contas (BRASIL, portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009b).

Para gerenciar as informações e participações nos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica no âmbito do Plano Nacional

de Formação de Professores, o Ministério da Educação disponibilizou um sistema eletrônico antes denominado de “Plataforma Paulo Freire” atualmente “Plataforma CAPES de Educação Básica”. É por meio dessa plataforma, um ambiente virtual, localizado no sitio da CAPES que os professores interessados em participar dos cursos efetuam sua pré-inscrição indicando o curso pretendido e a secretaria de Educação que se encontra vinculado.

As secretarias de educação dos municípios, Estados e do Distrito Federal por sua vez analisam as pré-inscrições efetuadas na plataforma e validam aquelas que correspondem às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado. É importante esclarecer que após o procedimento de validação pelas secretarias de Educação, as listas com as inscrições validadas são submetidas as IES para fins de seleção e matrícula.

Em síntese, coube ao governo federal por meio da Capes/MEC subsidiar técnica e financeiramente os entes federados que aderissem as ações e programas de formação de professores. Além disso, ficou sob sua responsabilidade analisar os planos estratégicos elaborados pelo Fórum e fiscalizar sua execução. Desse modo, os fóruns Estaduais Permanentes foram criados com o objetivo de prestar apoio à formação docente.

É fundamental esclarecer ainda, que no art. 11, inciso III do Decreto 6.755/2009 previa o estímulo a programas emergenciais de formação de professores em exercício na rede de educação básica dos entes federados que apresentassem características como: graduados não licenciados, licenciados em áreas diversa da atuação docente e nível médio, na modalidade normal.

Para suprir essa necessidade de formação de professores o PARFOR oferta cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária mínima de 3.200 horas mais 400 horas de estágio supervisionado para professores que não possuem formação em nível superior; enquanto que para os docentes que atuam fora da sua área de formação é ofertado cursos de 2ª Licenciatura que tem carga horária aproximada de 1.200 horas, incluindo as horas de estágio supervisionado.

No tocante aos professores da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura é possível cursar formação pedagógica para que, assim, esses profissionais possam ter conhecimentos fundamentados no saber e prática docente (BRASIL, 2014b).

Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores devem: ter cadastrado seu currículo na “Plataforma Capes de Educação Básica”; ter registrado interesse em curso de licenciatura na Plataforma; ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado; comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Foi, pois, para atender a essas demandas que o PARFOR foi criado como um programa de caráter emergencial. Sendo assim, o plano foi pensado para ser uma ação conjunta entre o Ministério da Educação por meio da CAPES, as secretarias de estado de educação, Distrito Federal, as secretarias de educação dos municípios e as IES, como é o caso do PARFOR, de responsabilidade da Universidade Federal do Maranhão. Dessa forma, a adesão do Distrito Federal, estados, municípios e as IES implicou a aceitação de responsabilidades que se delimitavam na execução e operacionalização do plano.

É importante esclarecer que em 9 de maio de 2016 foi publicado o Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, este documento revoga o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

Sancionado pela presidente da república Dilma Rousseff o decreto de 2016 ainda está em vigor e, tem como finalidade fixar os princípios e objetivos da política nacional de formação, além de organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, especialmente, no intuito de contribuir para o alcance das metas 15 e 17, que visam oferecer aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O Decreto nº 8.752/2016 traz ainda definições sobre quem são considerados profissionais da Educação Básica, sendo eles: professores, pedagogos e funcionários da educação atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinados (BRASIL, 2016).

Com os desdobramentos da política de formação docente é possível destacar com base nos dados disponibilizados pela CAPES, até o ano de 2019, 3.043 turmas já foram implantadas em todo o país, sendo atendidos 3.300 municípios com

pelo menos um professor matriculado. Foram 510 municípios com turmas implantadas pelo PARFOR e entre os anos de 2009 a 2019 houve um total de 100.408 matriculados, destes 53.512 professores já se formaram pelo programa. Os dados numéricos do PARFOR acumulados desde o seu lançamento, estão demonstrados no quadro a seguir:

TABELA 1- Dados do PARFOR do período de 2009 a 2019

Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

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

Outro fator que demonstra resultados positivos quanto a implementação do PARFOR é o aumento no quantitativo de professores com nível superior que estão atuando na educação básica da rede pública de ensino. Nesse sentido, a edição de 2019 do Censo Escolar foi divulgada em janeiro de 2020 e apresenta os resultados estatísticos que possibilitam acompanhar o desenvolvimento da educação no Brasil. Os dados são fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que produz uma série de indicadores que constituem um retrato da situação dos alunos e professores que estão atualmente nas salas de aula do país.

O Censo Escolar 2019 apresenta oito indicadores que revelam aspectos dos fatores do desenvolvimento e melhoria da educação, são eles: indicador de adequação da formação docente; taxa de distorção idade série; percentual de docentes com curso superior; indicador de esforço docente; indicador de regularidade do corpo docente; número de alunos por turma; número médio de hora- aula diária; indicador de complexidade da gestão escolar.

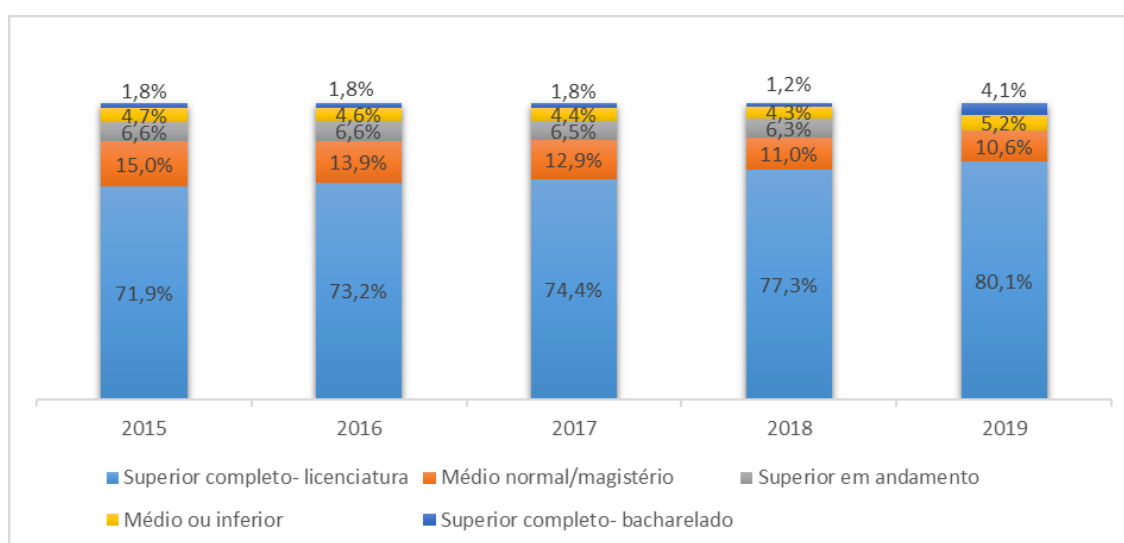
No tocante a Educação básica brasileira, na primeira etapa que é a Educação Infantil, segundo o Inep atuam 599,5 mil professores. Desse total, 76,3% possuem nível superior completo, sendo 73,3% em grau acadêmico de licenciatura e 3% em bacharelado. Dos professores dessa etapa de ensino, 15,3% têm curso de

ensino médio normal/magistério, e com nível médio ou inferior 8,5% de docentes estão em sala de aula. Como demonstram os dados do Censo Escolar desde 2015, tem sido observado um crescimento gradual no percentual de professores com nível superior completo atuando na Educação Infantil; o crescimento foi de 63,1%, em 2015, para 76,3%, em 2019 (BRASIL, 2020b).

Por outro lado, o Brasil tem 1,4 milhão de docentes em atividade nas salas do ensino fundamental. A pesquisa aponta que 83,2% dos docentes do ensino fundamental que compreende do 1º ao 9º ano tem nível superior completo, isto é, com licenciatura que é a formação específica para lecionar, esse percentual vem crescendo nos últimos anos.

Neste sentido, quando se observam os anos iniciais do Ensino Fundamental que compreende o 1º ao 5º ano, em que se concentram 751.994 docentes, 80,1% são graduados com licenciatura totalizando, assim 602.375. Contudo, outros 4,1% concluíram o ensino superior (bacharelado) e 10,6% têm o magistério em nível médio. O censo ainda identificou 5,2% de professores dos anos iniciais, com nível médio ou inferior como é possível perceber no gráfico abaixo (BRASIL, 2020a).

Gráfico 1 Escolaridade dos Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Brasil-2015 a 2019

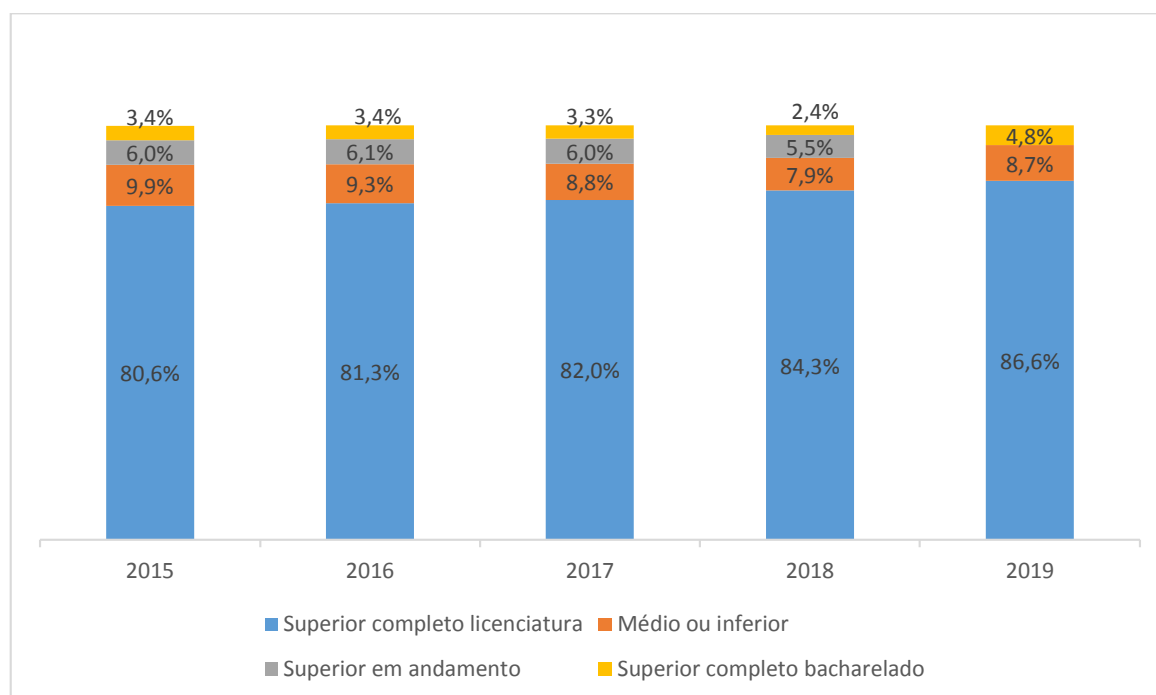


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Básica 2019 (Inep).

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental o total de professores atuando em turmas de 6º ao 9º ano alcançou 755.986 docentes. Sendo assim, de acordo com o censo, a formação dos educadores para esta etapa do ensino tem melhorado. Em 2019, o percentual de professores com licenciatura aumentou 6

pontos percentuais, na comparação com o ano de 2015 e 2,3 pontos percentuais em relação ao Censo Escolar 2018. Contudo, a pesquisa mais recente revela que 9 a cada 10 professores, no total de 690.419 que trabalham com os anos finais do fundamental possuem nível superior completo, o que equivale a 86,6% (654.419) têm licenciatura e 4,8% (36.082) possuem bacharelado (BRASIL, 2020a). O gráfico a seguir detalha melhor.

Gráfico 2 Escolaridade dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental Brasil-2015 a 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Básica 2019 (Inep).

Outro dado importante, é que de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica, organizada pelo Inep no estado do Maranhão estão atuando na docência, com apenas o Ensino Médio concluído 50.209 professores, com licenciatura há 48.308, e com graduação sem licenciatura 1.405. Na cidade de São Luís, estão atuando na docência 482 professores sem licenciatura, mas com graduação e, 2.918 ainda lecionando com apenas o Ensino Médio.

Nesse sentido, na seção seguinte, nos deteremos a análise da formação de professores desenvolvida por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado do Maranhão, especialmente, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

4.2 O PARFOR nas Instituições de Ensino Superior no Estado do Maranhão.

Localizado na região nordeste do Brasil, o Estado do Maranhão, tem população estimada em cerca de sete milhões de habitantes segundo dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo, pois, que de acordo com a Nova Regionalização que oficialmente foi instituída pela Lei Complementar nº 8. 717 de 21 de novembro de 2007, o Maranhão é dividido em 217 municípios e possui trinta e duas Regiões Administrativas de planejamento.

Sendo que, no estado, as unidades regionais executam funções administrativas pautadas no modelo de descentralização buscando eficiência política e econômica. Com isto, essas unidades ou URES como também são chamadas são divididas em 19 Unidades Regionais de Saúde, 19 Unidades Regionais de Educação e 04 Unidades Regionais de Meio Ambiente.

Além de tudo, é importante que se diga, que uma das marcas negativas do Brasil é a desigualdade social e regional. E, no estado do Maranhão, não é diferente são muitos os desafios para melhorar os índices, sobretudo, os educacionais. Sobre isso, dados do IBGE (2010) apontam o Maranhão como o quarto estado com maior percentual de analfabetos. Por outro lado, chama atenção o fato de o número de docentes sem formação superior ser de 46.232 conforme dados da Plataforma Capes.

Com efeito, os dados indicam que ainda há muito a ser feito, visto que, o atendimento à exigência mínima legal de formação de professores está muito abaixo da Meta 15 estabelecida no PNE.

Nessa conjuntura, o PARFOR representa um instrumento que tem nesses onze anos de implementação reduzido as desigualdades, especialmente, no que se refere à formação de professores e, é possível supor que o plano tem contribuído também com a qualidade do ensino uma vez que tanto a formação docente quanto a qualidade do ensino estão umbilicalmente relacionadas.

Foi, pois, com o desafio de enfrentar os déficits socioeconômicos do estado, compreendendo a necessidade de rearticulação curricular e de saberes, que as universidades públicas do estado do Maranhão também denominadas de IES, aderiram ao PARFOR com o intuito de ajudar a melhorar os indicadores educacionais no estado.

Sendo assim, a política que se desenha apresenta-se como uma forma de democratização do saber, visando a inclusão e a inovação da expansão da formação

superior no estado do Maranhão, bem como, em todo o país. Nesse sentido, apresentamos um recorte da atuação do PARFOR na formação de professores no estado do Maranhão percebendo os limites e possibilidades, no âmbito das instituições de ensino superior públicas.

Deste modo, no Maranhão, a adesão das IES se deu por meio do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre o MEC e as redes públicas de Educação Básica dos municípios e estado, como já esclarecemos em outro momento. Assim, coube as redes de educação elaborar o diagnóstico e a apresentação das demandas por formação de professores. De modo que, às universidades, ficou estabelecido que deveriam analisar as demandas e prover ofertas de cursos de 1ª e 2ª Licenciatura.

De acordo com o Relatório CAPES 2009- 2013, no Maranhão, as instituições públicas de ensino superior que aderiram ao PARFOR foram, a nível federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a nível estadual, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na modalidade a distância e presencial. Essas três IES aderiram ao programa por meio de assinaturas do ACT, firmados entre a CAPES, as secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2013).

No estado, dos 217 municípios, inicialmente, o PARFOR atingiu 42, as diversas turmas ofertadas pelo programa obtiveram matrículas de alunos- professores não apenas oriundos destes municípios como também de municípios vizinhos. Segundo dados publicados pela então plataforma Freire o alcance do programa no Maranhão aumentou para 215 municípios com 140 turmas implantadas; até o ano de 2013 haviam sido matriculados o total de 3.639 alunos- professores.

Outro dado importante é com relação ao maior número de turmas implantadas que é liderado pelo curso de Pedagogia com 34,31%, seguido dos cursos de Matemática com 8,86% e Letras- Português com 8,5%.

Cabe destacar, que no ano de 1992, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) iniciou seu primeiro programa de formação docente com a finalidade de atuar e contribuir, junto ao governo, no desenvolvimento de uma política de formação de professores da Educação Básica.

No tocante a formação docente, na UEMA o pioneiro foi o Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Maranhão (PROCAD). O referido programa tinha por objetivo formar professores em exercício nas escolas públicas em

nível superior com graduação em Licenciatura plena; o curso funcionava no período das férias escolares. O PROCAD se estendeu a diversos municípios do estado do Maranhão e contribuiu com a formação de um número significativo de professores, posteriormente ganhou nova ordenação com o Programa de Qualificação Docente (PQD).

Em 2009, a UEMA passou a atuar com o Programa Darcy Ribeiro voltado para a formação docente nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia em que a demanda por profissionais era bem elevada nas escolas estaduais e municipais. Foi, pois, com a criação do PARFOR que o Programa Darcy Ribeiro passou a ser financiado com recursos federais, no entanto, teve suas atividades finalizadas no primeiro semestre de 2017 e, para dar continuidade a formação docente no âmbito da UEMA o Programa Ensinar foi aprovado em 2016.

O Ensinar visa fortalecer a política de formação docente para a educação básica no Estado com o intuito de contribuir para a mudança dos indicadores sociais e educacionais do Maranhão. Tal programa ofertou Cursos de Ciências Biológicas Licenciatura; Ciências Sociais Licenciatura; Física Licenciatura; Geografia Licenciatura; História Licenciatura; Letras Licenciatura em Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Literaturas; Matemática Licenciatura; Pedagogia Licenciatura; Química Licenciatura em 28 municípios. O curso de Pedagogia Licenciatura foi ofertado em 12 desses municípios.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) já atua na formação docente, desde o final da década de 1980, momento em que o modelo CEFET- MA ainda estava em vigência. Inicialmente, a instituição ofertava cursos de Licenciatura para áreas profissionais; em seguida, passou a ofertar para áreas das Ciências da Natureza e da Matemática.

Com relação ao PARFOR, a adesão do IFMA ocorreu em 28 de maio de 2009, entretanto, as primeiras turmas começaram a ser ofertadas no primeiro semestre de 2010 e, contemplavam apenas cursos de 1ª Licenciatura na modalidade presencial. É importante ressaltar, que os projetos curriculares dos cursos de licenciatura do PARFOR/ IFMA são baseados nos projetos dos cursos de licenciatura da referida instituição. Nesse sentido, a oferta ocorre semestralmente, respeitando as especificidades dos cursos do programa em análise (VIEIRA, 2017).

Em 2010 o IFMA iniciou a oferta de turmas do PARFOR com cursos de Licenciatura em Biologia, no Campus Buriticupu; Licenciatura em Química, nos Campi

de Codó e Zé Doca; Licenciatura em Matemática, no Campus Zé Doca; Licenciatura em Física, no Campus Santa Inês; Artes Visuais, no Campus São Luís/ Centro Histórico. Ainda em 2010, no segundo semestre passou a ofertar os cursos de Licenciatura em Biologia e Matemática, no Campus São Luís/ Monte Castelo e o de Licenciatura em Física, em Imperatriz.

Houve ampliação na oferta de cursos no ano de 2011 quando o IFMA disponibilizou vagas para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, no Campus São Luís/ Centro Histórico; Física, no Campus Santa Inês; Biologia em Buriticupu e de Matemática e Química, Campus Zé Doca e Química, em Codó.

Nos anos seguintes o IFMA continuou ampliando sua oferta de turmas de modo que já efetivou um total de mais de 29 turmas distribuídas em 11 Campi no estado do Maranhão e já formou mais de 700 alunos- professores pelos cursos do PARFOR.

Assim como a UEMA, a Universidade Federal do Maranhão atua na formação docente há décadas, a exemplo da criação em 1998 do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) que oferta turmas em vários municípios maranhenses. O PROEB é operacionalizado com o desenvolvimento de turmas de Licenciatura que funcionam nos finais de semana em regime intensivo, ou seja, o dia todo. Os esforços são empreendidos com o objetivo de formar em nível superior de Licenciatura plena professores que estão em exercício na rede pública de ensino mediante convênio estabelecido entre prefeituras municipais e a UFMA.

Note que os moldes de operacionalização do PROEB são semelhantes ao PARFOR, no entanto, o primeiro é fruto de convênio entre prefeituras e a universidade, além de ser financiado com recursos do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) Lei nº 9.424/96 que em seu art. 7º, parágrafo único estabelece que Estados, Distrito Federal e Municípios podem aplicar 60% dos recursos recebidos pelo FUNDEF na capacitação de professores leigos. Mas, a partir da Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) este artigo foi revogado.

O PROEB/UFMA foi regulamentado pela Resolução nº 15/98 do Conselho Universitário (CONSUN), de 9 de outubro de 1998. Na UFMA a Pró- Reitoria de Ensino (PROEN) é o órgão responsável pela implementação do Programa. Vale ressaltar que

a aprovação do referido programa se deu pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), através da Resolução nº 61/98 e, as normas regulamentadoras do sistema de Registro e controle Acadêmico dos cursos de graduação, ministrados pelo PROEB são regidos pela Resolução nº 128/99 (CONSEPE).

A implementação do PROEB na Universidade Federal do Maranhão objetivou atender as exigências da LDBEN nº 9.394/96 no tocante a necessidade de formar em nível superior os professores da educação básica e, o estado do Maranhão apresentava um índice baixíssimo de professores com formação a nível de graduação, sobretudo, no interior do estado.

Em 1998, quando o PROEB iniciou suas atividades foram ofertadas turmas nos municípios de Santa Luzia, Buriticupu, Alto Alegre, Vitória do Mearim, Pinheiro e Buriti. A parceria entre a UFMA e as prefeituras se deu com a assinatura de contrato de prestação de serviços e o financiamento como já mencionamos que era oriundo do FUNDEF visando à formação de professores em observância à política de valorização do magistério.

Nesta pesquisa citamos a implementação e ofertas de turmas do PARFOR em algumas instituições públicas do Estado do Maranhão, a saber: UEMA e IFMA. No entanto, o objeto de pesquisa nesta investigação é o PARFOR desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão, a fim de analisar as competências na formação docente, mas, especificamente, os elementos que constituem o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA, polo Cururupu em sua organização por competências.

Sendo assim, sobre este plano trataremos na seção seguinte abordando sobre a adesão, implementação e desenvolvimento do mesmo no âmbito da Universidade Federal do Maranhão.

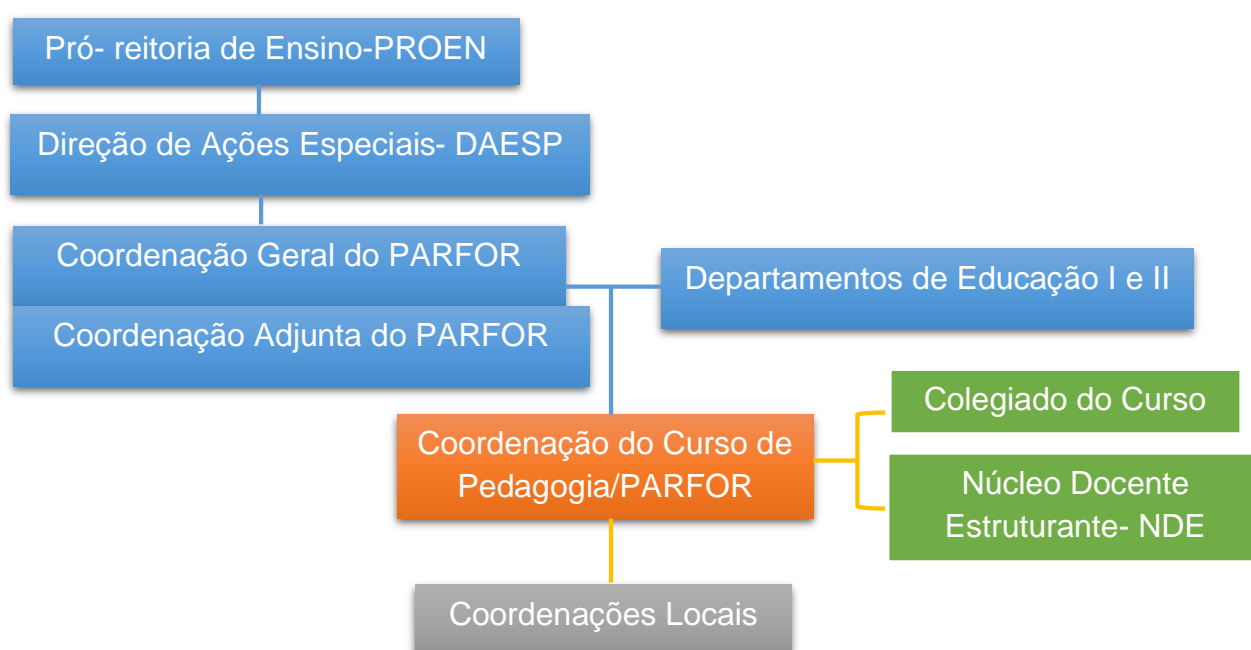
4.3 Caracterização do campo de pesquisa

Como já foi mencionado em outro momento, o PARFOR, oficialmente lançado pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2009, teve como principal objetivo complementar a política de formação de professores desenvolvida pelas Universidades públicas. Em maio do mesmo ano a UFMA assinou o termo de adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre a CAPES, a Secretaria de

Estado da Educação do Maranhão e alguns municípios maranhenses. Assim, em junho do mesmo ano foram disponibilizadas vagas para a implementação das turmas.

O PARFOR/UFMA oferta turmas em cursos de 1ª e 2ª Licenciatura e sua operacionalização é viabilizada por um corpo administrativo e um pedagógico e ambos estão vinculados à Assessoria de Interiorização (ASEI) da Universidade Federal do Maranhão que, atualmente, é denominado Departamento de Ações Especiais (DAESP). O DAESP é um espaço institucional, ligado ao gabinete do Reitor; neste espaço estão reunidas as coordenações geral e pedagógica, bem como as secretarias dos cursos especiais de Licenciatura, desenvolvidos nos vários municípios maranhenses.

Figura 1- Organograma do corpo administrativo e acadêmico do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA



Fonte: dados fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

Além do PARFOR, estão ligados ao DAESP programas emergenciais como PROEB, PRONERA, Pedagogia da Terra, Pró-Campo, Escola da Terra que também fazem parte da política de formação docente.

O DAESP estabelece relação entre a UFMA e as prefeituras do interior do Maranhão por meio de suas secretarias de educação e administra os recursos enviados pela União para o financiamento do programa de formação. É, pois, a partir das demandas de cada município que as coordenações juntamente com os departamentos acadêmicos operacionalizam as ações do PARFOR.

Em outros termos, o DAESP alcança municípios onde não existe institucionalmente o espaço físico da universidade e, o Departamento de Ações Especiais possibilita a realização e manutenção das atividades de formação; no entanto, este departamento está diretamente ligada à PROEN que sistematiza os cursos.

Com base nos estudos de Pereira (2016b) desde sua implantação em 2009, o PARFOR/ UFMA já abrangeu 27 municípios- polos, sendo os seguintes: 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, Urbano Santos, Cururupu, Pio XII e Lagoa Grande do Maranhão.

É importante esclarecer que os alunos- professores são provenientes destes municípios citados acima, mas também de outros, inclusive de áreas rurais, ilhas ou pontas de terra como é o caso de uma parte significativa de discentes do polo de Cururupu. Além disso, o programa já formou 87 turmas com oferta de 12 cursos sendo eles 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.

As turmas do PARFOR/UFMA são organizadas por duas coordenações responsáveis pela estruturação e desenvolvimento do programa. Sendo assim, uma coordenação fica situada no DAESP Campus Dom Delgado na área Itaqui-Bacanga em São Luís e outra no Campus de Imperatriz. A coordenação do Campus de São Luís organiza turmas de 1ª e 2ª Licenciatura dos diversos cursos conforme já explicitamos.

Na Universidade Federal do Maranhão o programa conta com a participação direta das coordenações e departamentos dos cursos e, cabe a estes a responsabilidade de indicar os coordenadores dos cursos e de elaborar seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que após aprovação, passam a integrar o projeto, implantação e oferta dos cursos de graduação presencial pelo PARFOR. Portanto, a UFMA comprometida com o plano de ações articuladas (PAR) terá a responsabilidade acadêmica das ações, desde a elaboração do programa e execução dos cursos.

Assim, explicitamos de antemão que o curso de Pedagogia PARFOR/UFMA possui 12 (doze) turmas que estão em andamento; detalhamos ainda, no quadro a seguir os 10 (dez) municípios situados no Estado do Maranhão, vinculados à Coordenação do Curso de Pedagogia, campus Dom Delgado na região do Itaqui-Bacanga em São Luís que apresentaram demandas de formação, especificando o total de matrículas que foram validadas pelas secretarias municipais e o total de alunos- professores permanentes nos cursos, bem como, os desistentes.

TABELA 2- Quantitativo de alunos por municípios, turmas do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA em andamento 2015.2

Ordem das Turmas	Município	Início	Término	Matriculados	Ativos	Desistentes
1	Cururupu	2015.2	2020.2	56	33	23
2	Codó	2015.2	2020.2	46	26	20
3	Monção	2015.2	2020.2	26	22	4
4	Pio XII	2015.2	2020.2	49	34	15
5	Porção de Pedras	2015.2	2020.2	34	23	11
6	Santa Inês	2015.2	2020.2	43	22	21
TOTAL		-	-	254	160	94

Fonte: dados fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

Como é possível perceber, o número de matriculados é alto correspondendo a grande demanda por formação, no entanto, 37% desse total desistiram do curso, fato este que nos leva a analisar o tamanho da dificuldade que os alunos- professores enfrentam para se manter no curso de graduação. Além dessas 6 (seis) turmas iniciadas no segundo semestre do ano de 2015, o curso tem em andamento mais 6 (seis) turmas que tiveram suas atividades iniciadas no segundo semestre de 2018, como é possível verificar no quadro a seguir.

TABELA 3- Quantitativo de alunos por municípios, turmas iniciadas em 2018.2

Ordem das Turmas	Município	Início	Término	Matriculados	Ativos	Desistentes
1	Buriti Bravo	2018.2	2022.2	59	40	19
2	Codó	2018.2	2022.2	55	42	13
3	Lago da Pedra	2018.2	2022.2	63	44	19
4	Lagoa Grande	2018.2	2022.2	59	46	13
5	Monção	2018.2	2022.2	37	32	5
6	Urbano Santos	2018.2	2022.2	58	48	10
TOTAL		-	-	331	252	79

Fonte: dados fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

Como ficou evidenciado, o curso de Pedagogia PARFOR/UFMA tem 160 alunos- professores nas turmas iniciadas em 2015.2 (quadro 2), e 252 nas turmas iniciadas em 2018.2 (quadro 3), totalizando 412 discentes regularmente frequentes e acompanhados pela Coordenação acadêmica do curso. Veja no mapa abaixo a localização dos municípios com turmas em andamento pelo plano.

Figura 2- Mapa de distribuição das turmas do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA

Fonte: elaborado pela Secretaria Acadêmica do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, em 2019.

Em 2018 mais 6 (seis) municípios foram contemplados com turmas do curso de Pedagogia PARFOR vinculadas à Universidade Federal do Maranhão como é possível visualizar no mapa a seguir.

Figura 3- Turmas do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA com início em 2018.2



Fonte: elaborado pela Secretaria Acadêmica do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, em 2019.

Em função desta investigação focalizar o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA, polo Cururupu, nos deteremos a análise do mesmo, buscando perceber como são desenvolvidas suas ações no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. Para tanto, é fundamental conhecer os aspectos geopolíticos do município de Cururupu que é um termo tupi que significa “o coaxar dos sapos”, uma junção dos termos “Kururu” (sapo) e “pu” (som que produzem os sapos/coaxar) (CURURUPU- MA, 2017).

O município de Cururupu está localizado na Mesorregião do Norte Maranhense e na Microrregião do Litoral Ocidental Maranhense. Segundo dados do último censo de 2019 (IBGE, 2019), a população estimada desse município é de 32.695 cururupuenses como são denominados seus habitantes. O município se estende por 1 223,4 km² e sua densidade demográfica é de 26,6 habitantes por km² no território municipal. Além disso, Cururupu é vizinho dos municípios de Mirinzal, Serrano do Maranhão e Bacuri, se situa a 62 km a Sul-Leste de Turiçu sendo essa a maior cidade nos arredores (CIDADE-BRASIL, 2019).

No tocante a questão ambiental, o município de Cururupu está inserido na Área de Proteção Ambiental (APA) das Reentrâncias maranhenses, que foi criada em 11 de junho de 1991 através do Decreto Estadual nº 11.901. A Reentrâncias é uma unidade de conservação brasileira de uso sustentável da natureza e protege a planície costeira com suas ilhas, baías, enseadas e um complexo estuarino com canais,

igarapés, manguezais que abrigam e alimentam diversas espécies de peixes, crustáceos, moluscos e aves migratórias.

Nos arredores de Cururupu ficam as ilhas e penínsulas, sendo elas: Ponta do Filgueira (península), Ilha Bicuaua (ilha), Henrique Galvão (estação de trem), Ponta da Figueira (península), Ponta de Mangunça (península), Ilha Mangunça (ilha), Ilha Bacanga (península), Ilha Buzina (ilha), Canoca Point (península), Ponta Faval (península), Ponta Caoca (península), Ponta do Faval (península), Ilha Tucunzal (ilha), Ilha Campelo (ilha), Ponta de Bacanga (península), Ilha de São João Mirim (ilha).

Segundo dados do PNUD e também do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do município de Cururupu medido em 2010 é de 0,612, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Médio; entre componentes como Longevidade, Renda e Educação esse último é de 0,525 bem maior que nos anos anteriores, como é possível visualizar abaixo.

TABELA 4- Componentes do Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Cururupu 1991-2010

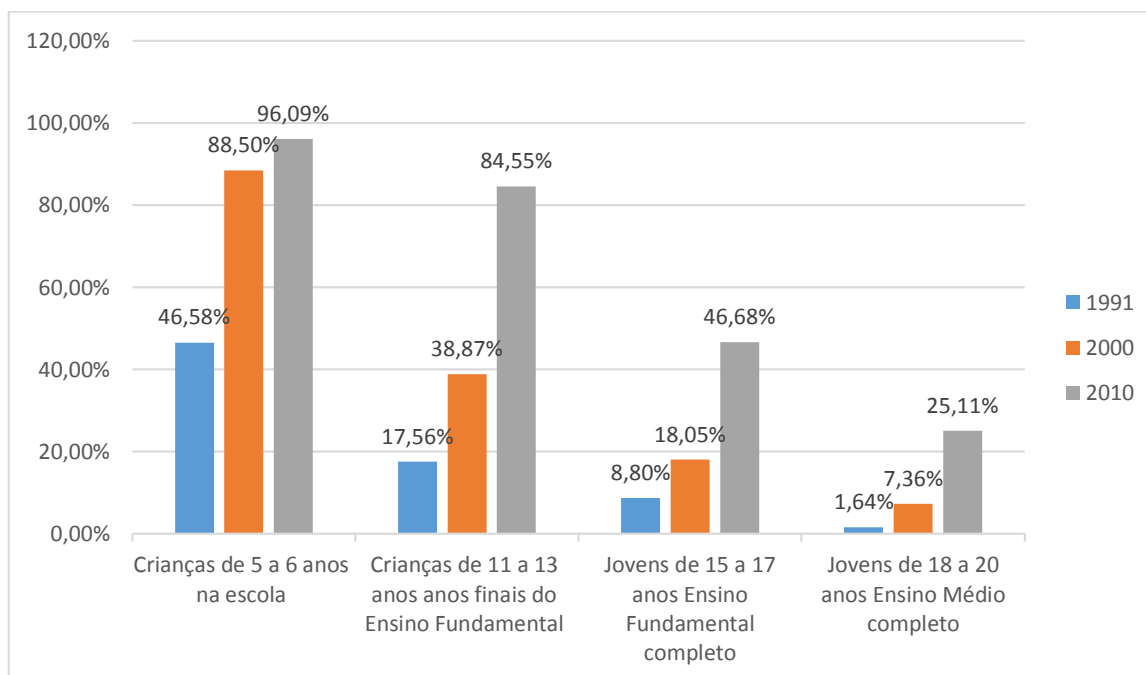
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Município - Cururupu - MA			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,160	0,312	0,525
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	11,87	20,88	36,27
% de 5 a 6 anos na escola	46,58	88,50	96,09
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	17,56	38,87	84,55
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	8,80	18,05	46,68
% de 18 a 20 anos com médio completo	1,64	7,36	25,11
IDHM Longevidade	0,501	0,637	0,768
Esperança de vida ao nascer	55,06	63,22	71,06
IDHM Renda	0,421	0,490	0,568
Renda per capita	109,63	169,09	274,39

Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/cururupu_ma

Conforme demonstra a tabela entre 1991 e 2010 a evolução do componente Educação saltou de 0,160 para 0,312 em 2000 até chegar a 0,525 em 2010. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação, isto significa dizer que em Cururupu a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 96,09%, em 2010. Além disso, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 84,5% (BRASIL, 2010).

Com relação aos jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo o índice atual é de 46,68%; enquanto que a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 25,11%, como demonstra o gráfico abaixo.

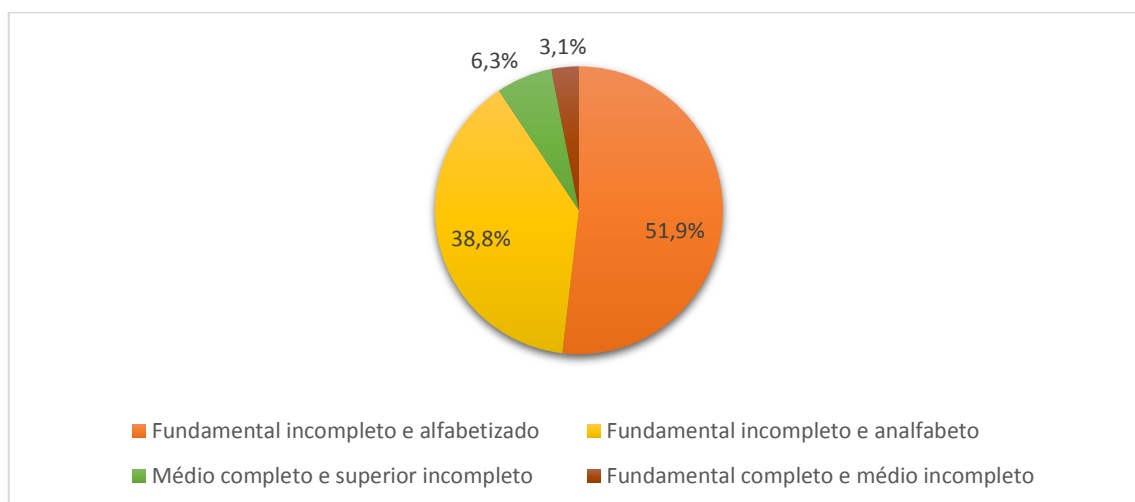
Gráfico 3- Fluxo Escolar por Faixa Etária- Cururupu- MA



Fonte: PNUD, Ipea e FJP.

Os dados do PNUD, demonstram que em 2010, 86,60% da população de 6 a 17 anos residentes no município de Cururupu estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade- série. Por outro lado, dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 5,78% estavam cursando o ensino superior em 2010 (BRASIL, 2010).

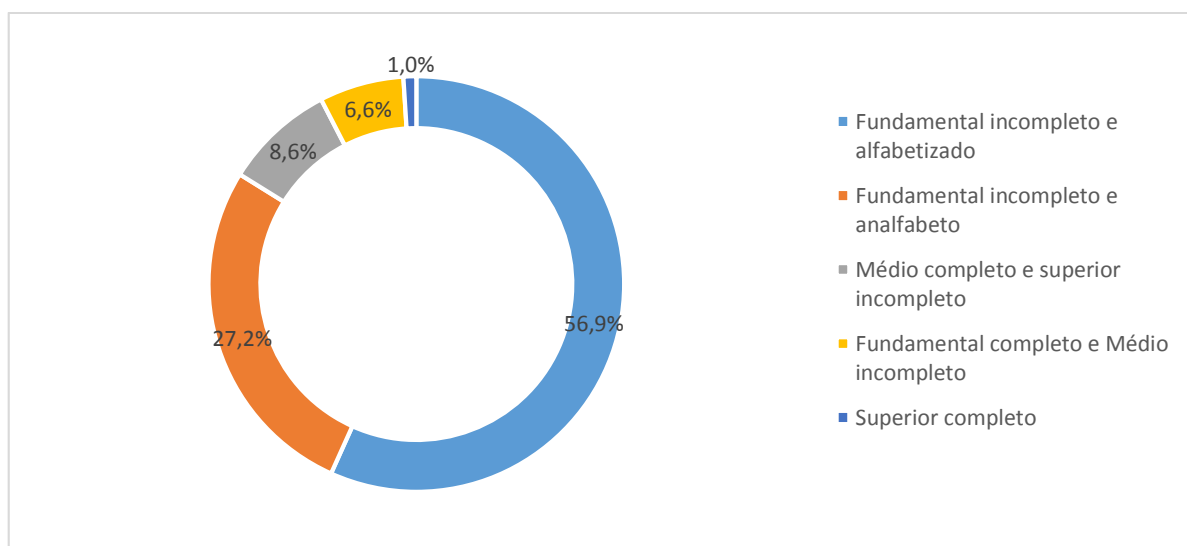
Gráfico 4- Escolaridade da população de 25 anos ou mais -1991



Fonte: PNUD, Ipea e FJP.

Com relação a escolaridade da população adulta se formos analisar a evolução de 2000 a 2010 é possível notar um aumento significativo no número de pessoas com ensino superior completo, visto que, esse dado não aparecia nas pesquisas realizadas em 1991. Veja no gráfico abaixo que a partir 2000 o percentual de graduados é de 1,0% (BRASIL, 2010).

Gráfico 5- Escolaridade da população de 25 anos ou mais- 2000



Fonte: PNUD, Ipea e FJP.

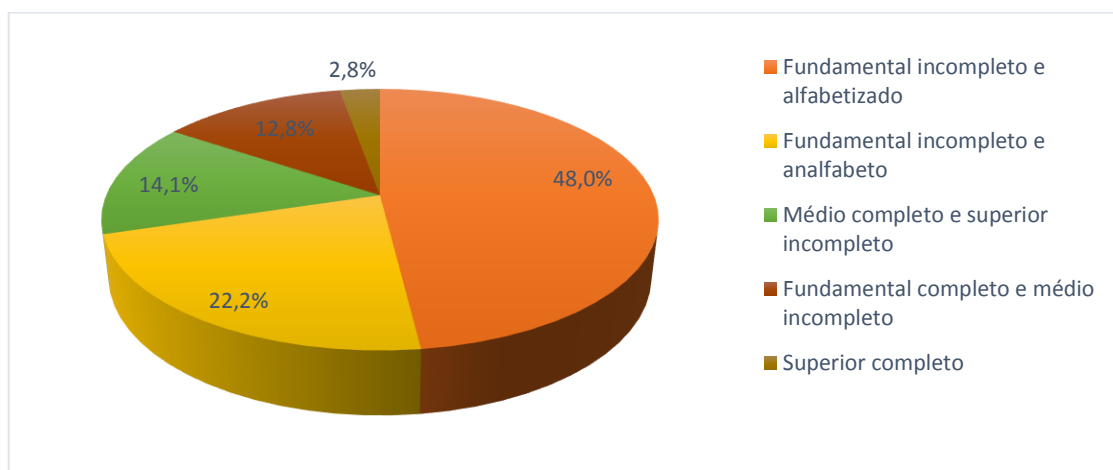
Como já analisamos em outro momento esse aumento no quantitativo de pessoas com ensino superior completo se deve ao fato de o Brasil ter passado a implementar várias políticas de ampliação do acesso e permanência no ensino superior, sobretudo, nas Universidade Públicas.

Tais políticas ganharam destaque a partir de 2003 no governo do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que colocou em prática programas de ações afirmativas como cotas para pardos, negros, indígenas, estudantes de escola pública, criou programas como o Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), bem como, o PARFOR que faz parte da política voltada para a formação docente.

Mas, considerando a população do município de Cururupu de 25 anos ou mais de idade, em 2010, 22,22% eram analfabetos, 12,81% tinham o ensino fundamental completo, 14,10% possuíam o ensino médio completo e 2,84%, o ensino superior completo. Note que esse dado aumentou em níveis percentuais, fato este que representa um aspecto positivo das políticas que viabilizaram a ampliação do acesso ao ensino superior. Isto possibilitou melhorar ainda o percentual de

analfabetos, bem como, o número de pessoas com fundamental incompleto como podemos visualizar melhor no gráfico a seguir.

Gráfico 6- Escolaridade da população de 25 anos ou mais- 2010



Fonte: PNUD, Ipea e FJP.

É, pois, a partir desse panorama do desenvolvimento da educação no município de Cururupu que situamos a pesquisa em questão, visto que, nesse polo a turma do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA localiza-se geograficamente e se reúne nos finais de semana em uma escola municipal, no bairro São Benedito para o desenvolvimento das aulas presenciais. Em Cururupu, o curso é acompanhado por uma coordenadora de polo que mantém contato direto com a coordenação de curso sediada em São Luís, no campus Dom Delgado na região do Itaqui- Bacanga.

Dessa forma, fica a cargo da Coordenação de Curso juntamente com os Departamentos de Educação I e II através do Colegiado do Curso reestruturar, reformular o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e organizar o calendário acadêmico das turmas em andamento, distribuindo as disciplinas correspondentes a cada período e disponibilizando os professores para os respectivos componentes curriculares.

Na seção seguinte é feita a análise do PPC do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA buscando compreender sua múltipla dimensão curricular, sobretudo, no tocante as competências, pois, de acordo com os documentos legais do curso em questão, este estrutura-se com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) para os cursos de graduação, sem deixar de atender as especificidades do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

E, nesse sentido, procuramos subsidiar nossa análise elencando os elementos que constituem o Projeto Pedagógico do referido curso em sua organização por competências.

4.40 PPC do Curso de Pedagogia do PARFOR na Universidade Federal do Maranhão

O curso de Pedagogia teve sua origem na criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952 o seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953. No entanto, o reconhecimento do curso só foi efetivado quatro anos mais tarde com a publicação do Decreto nº 39.663, de 28 de julho de 1956 (MARANHÃO, 2007).

No período em questão, os cursos seguiam a regulamentação nacional do chamado “esquema três mais um”, em que os graduados com curso de duração de três anos recebiam grau de Bacharel e após cursarem mais um ano de estudos no curso de Didática obtinham titulação de Licenciado.

Apesar da aprovação da Lei 4.024/61 e do Parecer 251/62 o curso de Pedagogia não sofreu grandes modificações curriculares. Entretanto, em 1968, com a reforma do ensino superior através da Lei nº 5.540 e, em consequência, das Leis Complementares dentre elas o Parecer CFE 252/69, incorporado à Resolução CFE 02/69 os quais tratam de 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. Contudo, conforme o PPC de 2007, a criação das habilitações fragmentou o trabalho pedagógico.

O curso de Pedagogia da UFMA teve nova organização a partir de 1971 como forma de atender ao Parecer CFE 252/69, assim, passou a formar para o Magistério do Ensino Normal, habilitando especialistas em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, além das habilitações que foram criadas como Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional. Nessa mesma década aconteceram outras mudanças, dentre elas a criação da coordenação do curso, em 1977 e do Departamento de Educação. Em 1978 houve a divisão em Departamento de Educação I e Departamento de Educação II.

No tocante ao currículo, este ficou estruturado em habilitações para o Magistério das matérias Pedagógicas do 2º Grau, Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Todavia, apesar da reformulação curricular que o curso passou, especialmente, com a Resolução nº 49/87 do CONSUN foram mantidas as disciplinas da estrutura curricular.

Sendo assim, o curso de Pedagogia da UFMA começa a realizar reformulação no Estágio Curricular por exigência da Portaria nº 399/89 e da Resolução nº 37/90, CONSEPE, esses documentos determinam a obrigatoriedade da prática de ensino em disciplinas como Didática, Fundamentos de Educação, Metodologia do Ensino, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino.

É importante esclarecer que essa formação tecnicista e fragmentada do profissional da educação com habilitações diferentes gerou críticas tanto dos professores e alunos como também de entidades científicas, visto que, dificultava aos discentes desenvolver uma compreensão de totalidade do conhecimento.

A década de 1990 trouxe consigo reformas importantes para o país, assim como também para a educação. Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96 define 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 (BRASIL, 1996, p. 22).

Além da promulgação da LDB nº 9.394/96 houve também a aprovação das Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica o que trouxe discussões para mais modificações no sentido de organizar diretrizes curriculares específicas para o curso. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UFMA sofreu novas modificações com a proposta de reformulação e eliminou as habilitações superando as fragmentações nas áreas de atuação e conhecimento estruturando-se em eixos formativos e, atualmente, denominado de núcleos.

Vale dizer, entretanto, que o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA se constitui como uma adaptação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia aprovado pela Resolução nº 707, CONSEPE, de 22 de setembro de 2009, em vigor na atualidade que orienta a oferta do curso nos turnos vespertino e noturno no Campus Dom Delgado na região do Itaqui-Bacanga em São Luís.

Por se tratar de uma adaptação ao currículo em vigor, o PPC do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA busca atender às especificidades do plano e as características do público alvo, a saber, os professores da rede pública de ensino que embora não tenham formação em nível superior, acumulam experiência profissional e conhecimento da realidade em que atuam (MARANHÃO, 2018).

O curso em estudo teve seu primeiro Projeto Pedagógico implementado em 2009, seguindo o PPC do curso de Pedagogia regular e, não poderia ser diferente, haja vista que os cursos ofertados pelo PARFOR são turmas especiais. Em 2010, adaptado do curso regular, foi elaborado um PPC específico para o curso de Pedagogia do PARFOR na UFMA. Assim, nos anos seguintes esse documento sofreu algumas alterações como inclusão e substituição de disciplinas, ampliação de carga horária, etc. O PPC tem oficialmente três versões a de 2009, a de 2010 e a de 2018.

Nesse sentido, é importante esclarecer que as turmas 1 (um), referente a turmas que iniciaram em 2015.2 e a turma 2 (dois), referente a turmas que iniciaram em 2018.2, cada uma tem o seu próprio PPC, de maneira que, a turma 1 (um) é orientada pelo PPC de 2010 com pequenas alterações nos anos seguintes e a turma 2 (dois) pelo PPC de 2018. Considerando que o curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, polo Cururupu, está sob vigência do Projeto Pedagógico de Curso de 2010, nos fundamentaremos neste documento para caracterização do mesmo.

Conforme já discutimos em outro momento, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o conceito de competências é posto na organização curricular no intuito de reformular a formação docente alinhando esta aos parâmetros de uma educação de qualidade. E, para que isto fosse possível, primeiro deveria ser modificada o processo de formação dos professores visando ampliar essa melhoria da qualidade para a educação básica.

Esse objetivo foi traduzido em propostas curriculares, especialmente, com a aprovação da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Posteriormente, a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) substitui o termo competência por conhecimentos e habilidades.

Nessa perspectiva, para efeito de recapitulação, os autores que fundamentam esta pesquisa compreendem a competência como um termo constituído de três dimensões, ou seja, um tripé, conforme demonstra a figura 4 (quatro). Dessa forma, considerando a lógica que implementa o conteúdo das competências, que é a lógica do mercado, usar o termo competências e habilidades é justamente para dar ênfase ao saber fazer muitas vezes até dissociando do conhecimento. Nesta investigação utilizamos em alguns momentos competências e habilidades por que essa terminologia está posta nos documentos oficiais, contudo, reafirmamos nosso entendimento de que as habilidades são parte das competências.

Sendo assim, é imprescindível destacar que mesmo tendo suplantado o termo competências da Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 e tendo substituído por conhecimentos e habilidades esses termos traduz a concepção de competência, pois, está inerente a ela porque são dimensões de uma totalidade.

Figura 4- Dimensões que integram a competência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Autores como Zarifian (2001, 2003), Stroobants (2004), Ramos (2001), dentre outros, separam o termo competências de habilidades, justamente, para mostrar que a ênfase que constitui esse modelo no processo de desenvolvimento da formação é nas habilidades e, também, no saber ser, que é a parte comportamental como já analisamos em outra seção desta pesquisa que são as vertentes do Behaviorismo e do cognitivismo.

Explicitamos tudo isto, para dizer que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica foram reestruturados para atender as Diretrizes Curriculares para a formação docente. E, nesse sentido, a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 preconiza em seu artigo 4º que

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I- considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II- adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL,2002).

Recomenda ainda que,

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerando o artigo anterior, levará em conta que:

- I- a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II- o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor [...] (BRASIL, 2002).

Esses artigos especificam que as competências a serem formadas exigem que os conteúdos das diferentes disciplinas se articulem entre si em contextos concretos. Desse modo, as competências presentes nas diretrizes curriculares objetivam que a formação de professores remeta ao que Macedo (2002, p.123) denomina de “capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta”. Conforme a resolução de 2002,

Parágrafo Único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a noção de competência posta nos documentos legais corrobora com o que Perrenoud (2002. p. 19) afirma que

Competência é a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Compreendemos que a escola por si só não forma as competências, isto porque o sujeito as desenvolve em uma trajetória que envolve a escolarização e sua relação social em múltiplos contextos. Dessa forma, a escola trabalha uma parte ou pode até trabalhar as três dimensões das competências, mas ela sozinha não forma as competências. Outro aspecto relevante nessa discussão, é que a escola não forma

competências ela as desenvolve, visto que, cabe a mesma desenvolver aquilo que o sujeito adquire em outros espaços e, nesse sentido, a escola aprimora.

Cabe destacar ainda, que para a escola ou instituições de formação é mais viável organizar, em termos de objetivos, as habilidades porque estas são concretas, além de realçar o objetivo maior desse modelo que é o saber fazer, isto justifica o fato de a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 ter substituído competência por conhecimentos e habilidades. No entanto, a Resolução de 2002 destaca ainda que,

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Este artigo propõe a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores da educação básica norteados por competências. E, nesse sentido, visam desenvolver as dimensões do conhecimento, das habilidades e das atitudes. Com isto, a versão de 2010 do PPC do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, polo Cururupu, é norteadado por essa resolução e ao analisá-lo foi possível perceber que o documento propõe,

[...] a formação de um profissional que tenha como base para a tomada de decisão em seu campo profissional a reflexividade, ou seja, um docente que busque a compreensão das relações desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, as formas pelas quais essas relações influenciam 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 (MARANHÃO, 2010, p. 19).

Para tal, o processo de ensino priorizará os seguintes aspectos:

- Compreensão do papel social da escola;
- Discussão das políticas públicas e de sua influência na configuração dos processos pedagógicos;
- Análise dos contextos e dos processos de escolarização;
- Compreensão da subjetividade como elemento fundamental no desenvolvimento de processos formativos;

- A gestão democrática de sistemas e unidades educacionais como princípio básico para a construção de uma sociedade mais justa;
- A autonomia para o estudo como fundamento para o desenvolvimento profissional (MARANHÃO, 2010, p. 19).

De acordo com o PPC do curso em estudo, o currículo propõe a formação de um pedagogo apto a construir práticas pedagógicas teoricamente fundamentadas, culturalmente contextualizadas e politicamente reflexivas. Para tanto, apresenta os seguintes objetivos para a formação de professores:

QUADRO 1 – Objetivos Geral e Específicos do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

PPC 2010	
Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Formar Licenciados em Pedagogia, com graduação plena, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Programas/projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica; para a Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais, voltados para o atendimento das demandas sociais de forma crítica, embasada nos referenciais teórico-metodológicos construídos no decorrer do processo formativo tendo como ênfase a ética e o respeito às diversidades pessoais e sociais (MARANHÃO, 2010, p. 20).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualificar professores da rede pública, em nível superior no âmbito do PROFEBCPAR, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Estado do Maranhão; ➤ Desenvolver um processo formativo que contribua para a compreensão da problemática educacional maranhense em seus aspectos filosófico-históricos, sócio-econômicos e político-culturais; ➤ Contribuir para a construção de alternativas às demandas educacionais do Estado do Maranhão, a partir do desenvolvimento de uma formação problematizadora da realidade; ➤ Ampliar a oferta de profissionais qualificados para a investigação, elaboração, execução e avaliação de ações educacionais que atendam à diversidade cultural, incorporem recursos tecnológicos e busquem contribuir na transformação da realidade no qual estão inseridas (MARANHÃO, 2010, p.21).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPC 2010 do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

Conforme o PPC de 2010, a formação do Pedagogo realizada por meio do PARFOR/UFMA é voltada para as diferentes áreas de atuação deste profissional seja na docência da educação infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Programas e ou projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica. E para melhor formar esses profissionais o curso se propõe a construir um rol de conhecimentos, ou seja, competências que possibilitem compreender as demandas sociais de forma crítica.

Para isto, o desenvolvimento dessas competências se fundamenta nos referenciais teóricos- metodológicos dos paradigmas que analisam e explicam o fenômeno educativo em geral, permitindo a compreensão de sua natureza histórica, bem como, os pressupostos que fundamentam a prática educativa nos seus diversos contextos; tudo isso perpassa pela ética e pelo respeito às diversidades pessoais e sociais.

O que nos remete ao item I do artigo 6º da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a necessidade de desenvolver “as competências referente ao comprometimento com os valores inspirados da sociedade democrática” que é uma competência atitudinal pautada no saber ser.

O perfil profissional do pedagogo formado pelo PARFOR é pautado nas seguintes dimensões:

QUADRO 2- Dimensões da formação do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA

DIMENSÃO	ATUAÇÃO	COMPETÊNCIA
<u>DOCÊNCIA</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Infantil; ✓ Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ✓ Programas/projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica. 	<p>Ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática.</p> <p>(CONHECIMENTO/ SABER)</p>
<u>PLANEJAMENTO E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenar; ✓ Acompanhar; ✓ Assumir gestão de ambientes escolares e não escolares; ✓ Assessorar; ✓ Planejar; ✓ Implementar; ✓ avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias. 	<p>Estar capacitado para implementar políticas educacionais e formas de gestão democrática no sistema e na escola, contribuindo para a articulação dos sujeitos escolares entre si e com a sociedade.</p> <p>(HABILIDADE/ SABER FAZER)</p>
<u>INVESTIGAÇÃO</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantar e organizar dados empíricos; ✓ descrever situações e processos a partir das situações evidenciadas das políticas educacionais. 	<p>Atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional.</p> <p>(HABILIDADE/ SABER FAZER)</p>
<u>EXTENSÃO</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar de seminários interdisciplinares integradores dos núcleos; ✓ Desenvolver experiências inovadoras em seu contexto; ✓ Participar de eventos no Estado e fora dele. 	<p>Formar um profissional que considere a divulgação de suas experiências para a sociedade e a troca de experiências com outros profissionais como elemento importante em seu processo de formação inicial e contínua (MARANHÃO, 2010, p. 20).</p> <p>(ATITUDE/ SABER SER)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPC 2010 do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

É importante esclarecer que no ano de 2002 o curso de Pedagogia passou por organização curricular, isto porque instituições como a ANFOPE defendiam uma base comum curricular. E para atender essas orientações o currículo foi organizado em eixos formativos para superar a questão dos conteúdos mínimos.

Desse debate resultou inicialmente, a Resolução nº 243, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CONSEPE, de 04 de abril de 2002 e posteriormente a Resolução nº 707- CONSEPE, de 22 de setembro de 2009, essa última aprova adequações no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA. Sendo que, no PPC do curso de Pedagogia do PARFOR os eixos que se organizavam na construção de um determinado grupo de conhecimentos teóricos- práticos necessários ao exercício profissional foram substituídos por núcleos temáticos.

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 (MARANHÃO, 2010, p. 21).

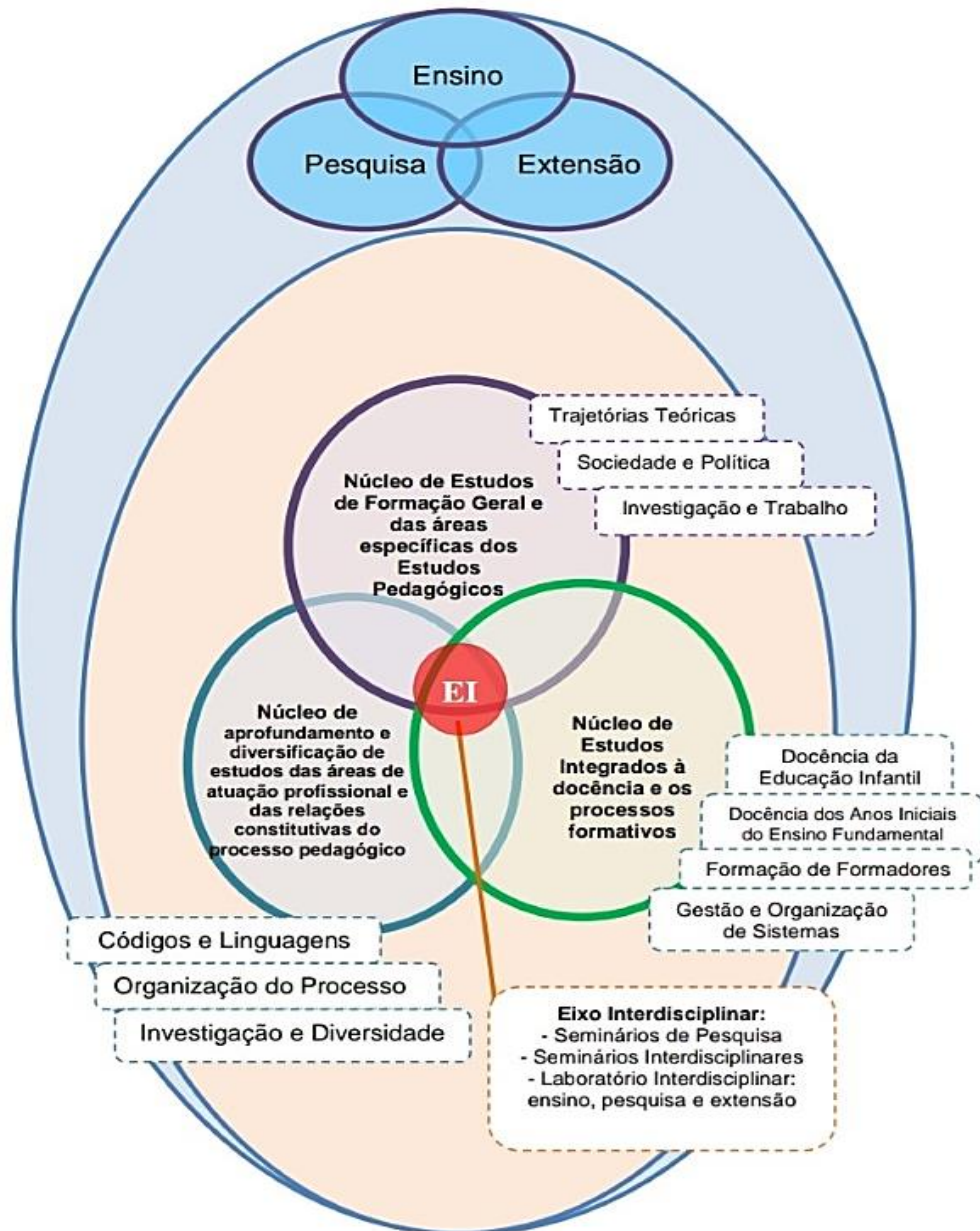
O desenvolvimento do currículo se dá a partir da oferta de disciplinas e atividades distribuídas em módulos bimestrais que seguem uma sequência recomendada contemplando 200 dias letivos anuais. Assim, a oferta de disciplinas “seguirá a coerência formativa de construção de conhecimentos e habilidades visando à consecução do perfil, uma vez que, a forma do currículo se constitui como um elemento preponderante na formação de professores” (MARANHÃO, 2010, p. 22).

Conforme o PPC a profissionalização docente proposta pelo curso é oriunda das opções sociopolíticas feitas no decorrer da elaboração do currículo. Senso assim, os agrupamentos e subagrupamentos das disciplinas possuem objetivos traçados e se constituem na busca de unificar intencionalidades no cotidiano da formação.

O currículo do curso apresenta uma sequência denominada de aconselhada, pois, é pensada a partir de uma lógica pedagógica que considera os aspectos socioculturais no intuito de construir referenciais que possibilitem a compreensão da complexidade do meio social, além de suprir limitações que possam

vir a ser diagnosticadas, bem como, relacionar conhecimentos, vivências e práticas construídas e redimensionadas. Veja abaixo o desenho curricular do curso:

Figura 5- Desenho da estrutura curricular do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA



Fonte: elaborado pela Secretaria Acadêmica do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, em 2018.

Como é possível perceber se por um lado o PPC não busca extinguir a concepção disciplinar de currículo, por outro está estruturada por meio de disciplinas organizadas por núcleos, vislumbrando, assim, superar as limitações que as fronteiras disciplinares fixas promovem em um processo formativo. Na tentativa de superar esse desafio o Projeto Pedagógico de curso apresenta elementos integradores ao que se refere a mobilização de intencionalidades para um objetivo comum.

A estrutura curricular é constituída de um tronco comum obrigatório e de núcleos temáticos integrados por seminários interdisciplinares. Assim, o eixo interdisciplinar se apresenta como diferencial metodológico do processo de formação, visto que, através dos seminários de pesquisa e interdisciplinar é feito o elo entre teoria e prática, momento em que se alimentam uma da outra. Nesse sentido a prática do cotidiano escolar é investigada em um processo de ação- reflexão- ação presente no parágrafo único do artigo 5º da Resolução de 2002.

Sendo assim, vale dizer que o conhecimento científico perpassa pela prática social com o objetivo de transformar a realidade esse processo é denominado por Vázquez (2007) e Freire (2014) de práxis. Nesse sentido,

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).

Com base no autor citado, compreendemos que a construção do conhecimento se dá a partir do momento em que a teorização conduz o entendimento da realidade, de forma crítica, superando o senso comum e conduzindo a uma compreensão da totalidade social. Sobre isto, Saviani (2013) entende que 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.

Outro aspecto que cabe destacar é o princípio formativo do curso que se propõe a desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo esse o tripé que constitui a universidade. Dessa forma, perpassa pelo currículo do curso investigado a concepção de formação do professor reflexivo, pois, o processo formativo deve trabalhar de forma indissociável o tripé possibilitando aos discentes uma formação que os faça refletir sobre a ação, ou seja, ações reflexivas sobre a prática concreta o que segundo Schon (2000) é a reflexão-na-ação, é a prática reflexiva.

Nas palavras do autor,

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as

compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SHÖN, 2000, p. 33).

Conforme o PPC o ensino consubstancia a socialização do conhecimento através da abstração e, é por meio do ensino que se constrói o saber e se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos. Enquanto que a pesquisa é o processo por meio do qual se materializa o saber e produz novos saberes. A extensão por sua vez, pressupõe a construção social ao identificar e intervir nos problemas sociais.

Sendo assim, um currículo que objetiva trabalhar de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão tem a intencionalidade de superar a dicotomia entre teoria-prática, sujeito-objeto e empiria-razão.

Além disso, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA também apresenta uma perspectiva que proporcione a formação contínua possibilitando reconceitualizar práticas e buscar a autonomia profissional do pedagogo formado por esta instituição, fato este que representa desenvolver as competências referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional como consta no item VI do artigo 6º da Resolução de 2002.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Federal do Maranhão na sua versão de 2010 tinha em sua estrutura curricular 32 (trinta e duas) disciplinas e 4 (quatro) estágios; em 2014 foram incluídas 10 (dez) disciplinas, totalizando 42 (quarenta e duas) e reduzindo os estágios para 3 (três).

As disciplinas incluídas são as seguintes: Produção Textual; Psicologia da Educação I e II (mudou de nomenclatura, antes era denominada de psicologia da aprendizagem); Arte e Educação; Educação para as relações étnico- raciais; Educação, Cultura e Meio Ambiente; Tecnologias, Comunicações e Educação; Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento (acrescentou letramento); Fundamentos teóricos e Metodológicos da Formação Continuada; III Seminário Interdisciplinar; Pesquisa Educacional III; Estágio em gestão de Sistemas e Unidades escolares (mudou de nomenclatura) e II Seminário de Pesquisa.

Quanto à carga horária total do curso, 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. Conforme já dissermos em outro momento, as turmas especiais funcionam aos finais de semana nos polos definidos com as parcerias realizadas entre os municípios e suas respectivas secretarias de educação e, são

intensificadas no período de férias escolares, não tendo diferença na carga horária do curso em relação as turmas do período regular.

Mas, do ponto de vista da qualidade essa formação é questionável, pois, aulas intensivas nos finais de semana são cansativas e dificultam a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos- professores que durante a semana já têm uma sobrecarga de trabalho e, muitos deles, ministram aulas em dois turnos em escolas públicas e privadas (SANTOS NETA, 2016).

Diante disso, fica o questionamento sobre o tempo que esses discentes têm para dedicar aos estudos, a questão da falta de estrutura no que se refere ao acesso à biblioteca e laboratórios de informática para pesquisas e realização dos trabalhos acadêmicos, isto porque, muitas vezes as escolas polo onde ocorrem as aulas nem sempre dispõem dessa estrutura necessária a formação desses alunos-professores. Essas e outras questões poderão ser respondidas a partir da pesquisa que nos propomos a realizar.

4.5 Caracterização dos sujeitos investigados

Partindo da problemática que originou esta investigação que consistiu em analisar em que medida as transformações advindas da reestruturação produtiva do capital tem gerado novas demandas de formação de competências e como elas se materializam no currículo do curso de pedagogia PARFOR/UFMA. Assim, por meio das discussões apresentadas o estudo foi direcionado para compreender os determinantes sociais, econômicos e políticos que trouxeram implicações para a formação impulsionando a organização do currículo por competência, sobretudo, na formação docente.

Nesse sentido, esta investigação procurou abordar sobre as exigências de formação que o mundo produtivo impõe aos trabalhadores impulsionando o currículo por competência, fato este que gerou a necessidade de se reconfigurar as políticas de formação docente de modo que gere mudanças no processo de ensino-aprendizagem tornando, assim, a escola produtiva, a isto, o capital chama de melhoria da qualidade da educação.

Nesta perspectiva, discutimos as reformas da década de 1990 e a reordenação das políticas curriculares a partir da LDBEN 9394/96 situamos, ainda, a criação do PARFOR como uma política de formação de professores. Após o processo

de fundamentação, por meio das leituras realizadas, o próximo passo desta investigação é delinear o perfil dos sujeitos investigados, para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário de perfil, nele foram inseridas questões sobre faixa etária, sexo, nível de escolaridade, localidade de residência, profissão, vínculo empregatício, nível de ensino em que exercem a docência, experiência docente e carga horária de trabalho.

Assim, após analisar as repostas do questionário de perfil, apresentaremos no quadro a seguir, o perfil dos coordenadores, utilizando a denominação de CG1³ e CC2. Essa denominação objetiva assegurar o anonimato de cada sujeito entrevistado. É importante esclarecer que inicialmente tínhamos o objetivo de entrevistar todos os coordenadores, geral, adjunto e de curso, no entanto, a coordenadora adjunta preferiu não participar desta pesquisa, visto que, havia assumido a função a pouco tempo. Sendo assim, participaram apenas o coordenador geral e a coordenadora de curso.

QUADRO 3- Perfil dos coordenadores, sujeitos da pesquisa

Coordenadores	Sexo	Formação Acadêmica	Tipo de Vínculo	Tempo de serviço na instituição	Experiência Docente	Tempo que atua no PARFOR
CG1	M	Pós-Doutorado	Dedicação Exclusiva	10 anos	25 anos	01 ano e 03 meses
CC2	F	Doutorado	Dedicação Exclusiva	27 anos	42 anos	03 anos

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

De acordo com os dados acima, os coordenadores possuem Graduação em pedagogia, sendo que o coordenador geral já concluiu o pós-doutorado e a coordenadora de curso está em processo de pós-doutoramento. É possível perceber, ainda, que a coordenadora de curso já trabalha na instituição há mais de 20 (vinte) anos e o coordenador geral há 10 (dez) anos. Além disso, ambos possuem uma vasta experiência docente, no entanto, atuam no PARFOR há pouco tempo, sendo que a coordenadora de curso atua há 03 (três) anos e o coordenador geral há 01 (um) ano.

³ Denominamos a letra CG para representar o coordenador geral e CC para a coordenadora de curso e a numeração que seguirá a ordem da coleta de dados- nomenclatura utilizada pela pesquisadora na identificação dos sujeitos da pesquisa.

Os coordenadores possuem vínculo de dedicação exclusiva com a Universidade Federal do Maranhão computando em torno de 40 (quarenta) horas semanais, destas 20 (vinte) horas são dedicadas à docência. O coordenador geral leciona atualmente as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil e Psicologia da Educação; a coordenadora de curso leciona as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Estágio de Formação de Formadores. Os dois coordenadores lecionam no curso regular de licenciatura em pedagogia da UFMA nos turnos vespertino e noturno e, também, nas turmas do PARFOR.

Seguiremos codificando os demais sujeitos, sendo eles professores formadores e alunos- professores do curso em análise. Conforme já explicitamos em outro momento, a seleção dos docentes foi realizada observando o critério de ser professor formador das disciplinas dos eixos 1 (docência) e 2 (planejamento e gestão dos sistemas educacionais) consideradas núcleos estruturantes do currículo.

Com base nesses critérios, 04 (quatro) professores formadores contribuíram com esse estudo, sendo 02 (dois) do Departamento de Educação I, 01 (um) do Departamento de Educação II e 01 (um) da Coordenação do curso de Licenciaturas em Ciências Humanas Pinheiro/ CCHNST, estes identificados pelos códigos abaixo, de forma a preservar suas identidades:

- PHCI- professor da disciplina História, Política e Cultura da Infância
- PGSE- professor da disciplina Gestão e Organização de Sistemas Educacionais
- POTE- professor da disciplina Organização do Trabalho Escolar
- PCRR- professor da disciplina de Currículo

Veja no quadro a seguir o perfil dos professores formadores que participaram da pesquisa.

QUADRO 4- Perfil dos professores formadores, sujeitos da pesquisa

Professores	Sexo	Formação Acadêmica	Tipo de Vínculo	Tempo de serviço na instituição	Experiência Docente	Tempo que atua no PARFOR
PHCI	M	Mestrado	Dedicação Exclusiva	1 ano	22 anos	3 anos
PGSE	F	Pós-Doutorado	Dedicação Exclusiva	20 anos	20 anos	10 anos

POTE	F	Mestrado	Contrato 40h	2 anos	7 anos	2 anos
PCRR	F	Mestrado	Professor Visitante	4 anos	35 anos	4 anos

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

Dos 04 (quatro) professores, 01 (um) é do sexo masculino e 03 (três) do sexo feminino. Conforme o quadro acima 03 (três) possuem pós-graduação a nível de mestrado e 01 (uma) a nível de pós-doutorado. Quanto ao tipo de vínculo 02 (dois) professores são dedicação exclusiva, 01 (uma) trabalha com vínculo de contrato de 40 horas e 01 (uma) como professora visitante. Percebemos, ainda que uma professora trabalha na UFMA há 20 (vinte) anos, enquanto os demais variam entre 01 (um) ano a 04 (quatro) anos.

No tocante a experiência docente, a professora que tem 35 (trinta e cinco) de experiência informou que atuou 25 (vinte e cinco) anos na Educação Básica e 10 (dez) anos na Educação Superior; os demais professores 01 (um) tem 22 (vinte e dois) anos, outra 20 (vinte) anos e outra 07 (sete) anos. Quanto ao tempo de atuação dos professores no PARFOR varia de no mínimo 02 (dois) anos e no máximo 10 (dez) anos.

No que concerne aos alunos- professores, os mesmos totalizaram 11 e, os critérios de seleção foram: ter concluído o 7º período do curso ou estar cursando o 8º, além disso, os alunos- professores deveriam ter concluído todas as disciplinas do núcleo estruturante referentes aos eixos 01 (um) e 02 (dois). Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa os mesmos foram identificados com o código AP seguido de um número conforme a ordem das entrevistas. Observe no quadro a seguir o perfil dos alunos- professores.

QUADRO 5- Perfil dos alunos- professores, sujeitos da pesquisa

Alunos	Sexo	Idade	Nível de Ensino em que Lecionou	Experiência Docente
AP1	F	43 anos	Ensino Fund. anos iniciais e finais	17 anos

AP2	F	48 anos	Educação Infantil e Ensino Fund. anos iniciais	15 anos
AP3	F	37 anos	Ensino fund. anos finais	2 anos
AP4	F	52 anos	Educação Infantil	29 anos
AP5	F	44 anos	Ensino Fundamental	10 anos
AP6	F	42 anos	Educação Infantil, Ensino Fund. e Ensino Médio	14 anos
AP7	F	29 anos	Educação Infantil e Ensino Fund. anos iniciais	2 anos
AP8	F	32 anos	Educação Infantil e Ensino Fund. anos finais	10 anos
AP9	M	32 anos	Ensino Fundamental	12 anos
AP10	M	38 anos	Ensino Fundamental	11 anos
AP11	F	38 anos	Educação Infantil e Ensino fund. anos iniciais	1 ano e 6 meses

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

Desses, 09 (nove) são do sexo feminino e 02 (dois) do masculino. A média de idade dos mesmos varia de 29 (vinte e nove) a 52 (cinquenta e dois) anos. A maioria dos alunos ingressaram na universidade em 2016 e estão cursando 7º e ou 8º período, visto que, algumas disciplinas ainda estavam pendentes. Do grupo, 03 (três) alunos- professores não residem em Cururupu, sendo que um deles reside e trabalha no povoado chamado Caçacueira na zona praiana, outro na ilha do município de Cururupu chamada ilha de Bate Vento e o terceiro no povoado de Joaquim Lisboa; e, 08 (oito) residem nos bairros do município de Cururupu. Quanto a formação, 10 (dez) alunos- professores possuem curso de magistério e 01 (um) apenas o nível médio regular.

No tocante a ocupação profissional, 05 (cinco) são professores da rede pública de ensino com vínculo efetivo, sendo, portanto, professores concursados; outros 03 (três) professores lecionam em escolas da rede municipal com vínculo de contrato temporário e 03 (três) já trabalharam na educação pública, mas, atualmente, estão desempregados. Em relação ao nível de ensino em que trabalham ou têm experiência, 01 (um) aluno- professor trabalha na Educação Infantil; 01 (um) já trabalhou na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio; 04 (quatro) já trabalharam na Educação Infantil e Ensino Fundamental e 05 (cinco) já trabalharam apenas com o Ensino Fundamental.

A experiência docente dos alunos- professores varia de 01 (um) ano e 06 (seis) meses a 29 (vinte e nove) anos. No que diz respeito a carga horária semanal dedicadas à docência, 01 (um) aluno- professor dedica 20 (vinte) horas; 04 (quatro) dedicam 25 (vinte e cinco) horas; 06 (seis) dedicam 40 (quarenta) horas. Assim, o questionário objetivou identificar o perfil dos alunos- professores acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA.

É importante ressaltar que a definição dos alunos- professores que participaram da entrevista semiestruturada se deu a partir da disponibilidade de acesso à internet, visto que, as entrevistas não ocorreram de forma presencial em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus, tendo sido realizada de forma totalmente virtual por meio da plataforma Google meet que oferece a ferramenta de gravação; com exceção do coordenador geral e de uma professora, os demais sujeitos todos foram entrevistados de forma virtual.

Na próxima seção explicitamos brevemente a técnica da Análise Textual Discursiva, em seguida apresentaremos os dados analisados e os resultados da presente pesquisa.

4.6A Análise Textual Discursiva

Após a caracterização do campo de pesquisa e do perfil dos sujeitos investigados seguimos para a análise das entrevistas realizadas com os 17 (dezessete) participantes desta investigação. Conforme já explicitamos na introdução deste estudo a proposta metodológica ancorou-se na técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) a partir dos estudos de Moraes e Galiazzi (2016).

A ATD tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas qualitativas e tem como fonte textos oriundos de entrevistas, observações e ou outros existentes. Assim, lançar mão de uma metodologia de análise de dados possibilita um maior rigor à pesquisa qualitativa e, nesse intuito, a análise textual discursiva se propõe a buscar a compreensão por meio de um percurso criterioso para que se possa efetivar uma reconstrução de conhecimentos existentes sobre o tema investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A técnica da ATD se dá por meio da organização de argumentos em torno de três focos considerados um ciclo, sendo eles os passos principais a serem desenvolvidos na ATD, a saber: unitarização, categorização e captação do novo emergente como é possível visualizar melhor na figura a seguir.

FIGURA 6- Ciclos da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O primeiro elemento do ciclo inicia com a desmontagem dos textos que configura o processo da unitarização. Este processo requer um exame dos dados em seus detalhes, além de exigir uma leitura mais atenta e apurada das informações. Após isto, é feita a fragmentação para produzir as unidades de análise ou de sentido que compõe os textos ou seja os enunciados referentes ao fenômeno estudado, daí a denominação de unitarização que remete ao ato de selecionar unidades de sentido fragmentando-as. No entanto, o pesquisador precisa ser muito cauteloso para não

fragmentar demais de maneira que dificulte o entendimento do contexto em que as unidades foram produzidas. Por isso, é fundamental codificar cada unidade para que seja possível compreender o contexto em que as mesmas foram originadas.

Dessa forma, para cada unidade de análise o pesquisador atribui um código indicando a origem da mesma, isto é feito para que a medida que a análise avança seja possível saber quais são as unidades de contexto, em outros termos, quais são os documentos que deram origem a cada unidade de análise ou de sentido.

Nesta pesquisa utilizamos como codificação⁴ a atribuição de duas letras e um número a cada documento do corpus. Além disso, um segundo número foi atribuído a cada uma das unidades de análise construída a partir de cada texto. Por isso, o texto TA1 deu origem às unidades TA1.1, TA1.2, TA1.3 etc. O documento TA2 originou as unidades TA2.1, TA2.2, TA2.3, etc. e assim, sucessivamente.

Na ATD as unidades de análise são sempre identificadas considerando o sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Sendo assim, o pesquisador pode atribuir identificação a partir de critérios pragmáticos ou até mesmo semânticos, mas é importante ressaltar que sua definição pode partir tanto de categorias definidas no projeto de pesquisa, seja “a priori” como de categorias que emergem no decorrer da pesquisa ou do processo de análise.

Nesta investigação foram priorizados os grandes temas da análise e, portanto, partimos de categorias definidas “a priori”, assim, foi possível separar as unidades de acordo com essas categorias. Vale dizer que construir as unidades de análise é um processo gradativo que requer explicitação e refinamento das mesmas para isso a pesquisadora utilizou-se de sua capacidade de julgamento relacionando com os objetivos da pesquisa.

Assim, optou-se por fazer a primeira tentativa de unitarização com apenas parte do “corpus”, de maneira que, os critérios para a desconstrução dos textos fossem decididos e selecionados como, por exemplo partir das categorias definidas “a priori” sendo elas: formação de professores, competências e currículo. Nesse sentido, o “corpus” foi desmontado e fragmentado a partir do sentido semântico e objetivo que giram em torno dessas categorias. Além disso, se levou em

⁴ Os documentos do “corpus” foram codificados com a letra TA cujo significado é texto analítico dos quais os dados foram retirados, seguido de numeração na ordem em que as entrevistas ocorreram.

consideração, também, as categorias emergentes que foram surgindo a partir das falas dos sujeitos.

O critério utilizado para a identificação das unidades de análises foi inserção no sentido das categorias definidas “a priori”, ou seja, expressar um sentido mais amplo sem deixar de atender aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, procedemos da seguinte maneira, ao encontrar um texto que contemplasse os objetivos da pesquisa o selecionamos e fragmentamos os diversos sentidos, palavras, compreensões, termos que estivessem organizados em torno de uma ideia mais completa. E, assim, fomos construindo as unidades de análise que, inicialmente, foram constituídas de parágrafos, períodos e frases para expressar um sentido completo mantendo a intenção de comunicação do autor.

Em seguida, foi feito um refinamento para reduzir o parágrafo, período ou frase em uma expressão que contemplasse o sentido do contexto em que aquele fragmento foi retirado. Esse processo foi realizado até que fosse possível definir a unidade de análise final, cabendo a pesquisadora, o cuidado para não descontextualizar as ideias dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, várias leituras foram realizadas a partir dos textos do “corpus” que foram divididos em três grandes grupos, sendo o primeiro deles: coordenadores geral e de curso; o segundo, professores e, o terceiro, alunos-professores.

O critério utilizando para a fragmentação dos textos do “corpus” do primeiro grupo foi separar as unidades por valor semântico alinhado aos objetivos e categorias definidas “a priori”; este critério foi estendido para os dois outros grupos. Para facilitar a segunda etapa do ciclo da análise textual discursiva, a categorização, foi atribuído a cada unidade de análise um título que expressasse a ideia central da unidade.

O segundo momento do ciclo de análise denominado de categorização consiste em estabelecer relações entre as unidades construídas no primeiro elemento do ciclo. É importante esclarecer, que essa relação objetiva combinar e classificar as unidades de maneira que aquelas que possuem sentidos próximos sejam integradas resultando, assim, em um conjunto de categorias (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim, no primeiro momento a pesquisadora se viu diante de um grande número de categorias, mas, à medida que foi combinando aquelas de sentidos próximos reduziu gradativamente a quantidade até obter um número de categorias

menor e com abrangência mais ampla; as categorias partiram de iniciais para intermediárias e finais, como é possível observar no quadro abaixo.

QUADRO 6- Níveis de categorias da Análise Textual Discursiva

CATEGORIAS		
INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS
1. Competências profissionais do pedagogo	1. Competência e a relação com o saber fazer	1- Competência e a relação com o saber- fazer
2. Integralização curricular para o desenvolvimento de competências	2. Integralização curricular para o desenvolvimento de competências profissionais do pedagogo	2- Integralização curricular e o desenvolvimento de competências
3. Formação docente pautada na prática sócio pedagógica	3. Dimensão crítica de currículo para aprimoramento da prática pedagógica	3- Dimensão crítica de formação para transformação da realidade social.
4. Competência e a relação com o saber fazer	4. Formação do professor critico- reflexivo	
5. Dimensão crítica de currículo como construção coletiva e histórica		
6. Formação docente para a reflexão da prática pedagógica		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O conjunto de categorias constituem elementos de organização do metatexto que será escrito ao final do ciclo da ATD. É a partir delas que serão produzidas as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES; GALIAZZI, 2016).

É importante ressaltar que as categorias na ATD podem ser produzidas por intermédio de diferentes métodos, dentre eles o dedutivo, o indutivo, a combinação dos dois e o método intuitivo. Nesta investigação, utilizamos a combinação dos métodos dedutivo e indutivo, partindo de categorias “a priori”, como já explicitamos, essas categorias foram definidas com base em teorias escolhidas previamente.

Assim, a pesquisadora encaminhou transformações gradativas no conjunto inicial das mesmas, a partir do exame das informações do “corpus” de análise.

Comungamos do pensamento de Dionne citado por Moraes e Galiuzzi (2016, p.46) de que “a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução”. Vale dizer ainda, que na ATD as categorias podem ser “a priori”, emergentes ou mistas. Neste estudo, partimos de um conjunto de categorias que foram previamente definidas e as complementamos com as categorias emergentes do processo de análise.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016) na ATD as categorias de análise precisam ser válidas e pertinentes aos objetivos da pesquisa e, conseqüentemente, ao objeto de estudo. Para os autores, um conjunto de categorias é válido quando se mostra capaz de contribuir com novas compreensões sobre os fenômenos em investigação. Sendo assim, para que um conjunto de categorias seja válido os sujeitos participantes da pesquisa e, portanto, autores dos textos analisados precisam perceber nestas categorias seus entendimentos sobre o fenômeno e, assim, se sentirem contemplados.

Além disso, as categorias precisam ser homogêneas no sentido de serem construídas a partir de um mesmo princípio, em outros termos, um mesmo critério conceitual. Assim, o conjunto de categorias sejam elas gerais ou amplas, sejam subcategorias mais específicas precisam ser homogêneas. Neste estudo, o critério conceitual adotado foi a construção de categorias gerais, mas amplas, como por exemplo, partir da categoria de análise competências e formação docente e, gradativamente, aglutinar categorias específicas que estivessem relacionadas as mais gerais.

Para Moraes e Galiuzzi (2016) esse esforço envolve caracterizar as categorias, estabelecer relações entre os seus elementos, produzir subcategorias, relacioná-las com as definidas “a priori”; fazendo isto, o pesquisador parte do geral para o particular ou também poderá fazer o inverso se iniciar a investigação sem categorias “a priori”. No entanto, independente do processo assumido é primordial que se tenha o cuidado de expressar em forma de argumentos os principais entendimentos em relação às categorias que construir ao longo da análise, é, pois, com esse intuito que escrevemos este relatório de pesquisa.

No terceiro elemento do ciclo, após um envolvimento contínuo com o material da análise proporcionado pelos elementos anteriores é possível chegar a uma

compreensão renovada do todo. Essa compreensão renovada culmina na comunicação, momento em que são expostas as críticas e a validação dos achados da investigação; a essa comunicação Moraes e Galiazzi (2016) denominam de metatexto, este é resultante do esforço de explicar a compreensão que se chegou a partir da combinação dos passos anteriores.

Nesse sentido, a ATD é um processo auto-organizado de construção de compreensão, visto que, os entendimentos emergem a partir da sequência dos elementos que compõe o ciclo, inicialmente, com desconstrução dos textos que os autores chamam de “corpus” que é a unitarização. Em seguida, com o estabelecimento de relações entre os elementos unitários denominado de categorização. E por fim, a emergência de uma nova compreensão possibilitada pelas etapas anteriores.

Assim sendo, cabe ao pesquisador comunicar essa nova compreensão por meio do metatexto que deve ser estruturado em torno de argumentos aglutinadores partindo da tese geral perpassando pelo argumento aglutinador das categorias 1, 2 e 3 até chegar ao retorno da tese geral (MORAES; GALIAZZI, 2016). Nessa perspectiva, a seguir, nos deteremos a explicitação da comunicação e validação do metatexto.

Vale lembrar que esta investigação parte da tese que as transformações nos meios de produção provocaram mudanças significativas na formação humana, especialmente, na formação de força de trabalho. Pois, os trabalhadores a partir das demandas do mercado se vêm diante da necessidade de se capacitar no sentido de se apropriar de conhecimentos que lhes possibilitem realizar várias atividades profissionais e com a qualidade requerida pelo mundo produtivo.

Diante disso, temos analisado ao longo deste estudo que a necessidade de formação se deu em concomitância com a necessidade de educação esta última como forma de socializar os indivíduos de acordo com os valores defendidos pela sociedade vigente.

Assim, reiteramos que, no Brasil, passou a ganhar destaque em meados dos anos de 1990 programas voltados para a formação e avaliação no sentido de atender as exigências sociais, de maneira que, o sistema educacional se adeque a reorganização do modelo econômico.

Nesta perspectiva, o termo competência é empregado para reforçar o domínio de conhecimentos associados à subjetividade do trabalhador, sendo, portanto, entendido como um conjunto de saberes ou habilidades profissionais que

são desenvolvidos ao longo do processo de formação do indivíduo e que tem relação intrínseca com a experiência, com a prática, com o fazer. Sendo assim, o sujeito desenvolve competências ao longo da vida e essas se relacionam com aprendizagens pedagógicas e, também, com o campo profissional.

Cabe esclarecer ainda, que temos discutido nesta investigação que competência se apresenta com um sentido mais amplo em relação ao conceito de qualificação por possibilitar atribuir critérios de significação relacionados à atributos humanos dentre eles a reponsabilidade, a autonomia e a exigência de formação. Em outros termos, o conceito de competência traz consigo aspectos relacionados à subjetividade da pessoa, a comportamentos esperados no que se refere às exigências do trabalho.

Assim sendo, esclarecemos que esta investigação partiu de categorias definidas a priori, a saber: Competências, Currículo e Formação de professores. Contudo, as seções seguintes são compostas por descrição e interpretação dos dados que após submetidos a ATD nos possibilitaram analisar o fenômeno em três categorias finais que emergiram das falas dos participantes, sendo elas:

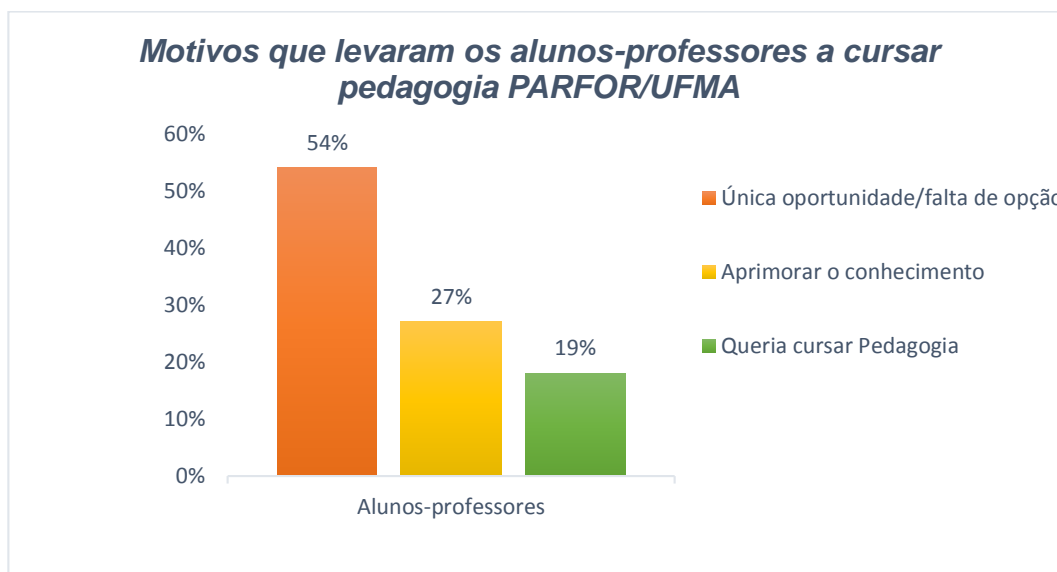
- Competência e a relação com o saber- fazer (*Competências*);
- Integralização curricular e o desenvolvimento de competências (*Currículo*);
- Dimensão crítica de formação para transformação da realidade social (*Formação de professores*).

4.7 Competência e a relação com o saber- fazer

Inicialmente, no propomos a levantar *quais motivos levaram os alunos-professores a fazer o curso de pedagogia PARFOR/UFMA* e após análise dos dados identificamos que 54% dos alunos-professores responderam que essa foi a única oportunidade que tiveram de ter acesso ao ensino superior, sendo assim, o curso foi a única opção porque não foram ofertados outros cursos para o município de Cururupu. Além disso, 27% dos discentes se matricularam no curso por necessidade de aprimorar seus conhecimentos, visto que, já estavam atuando só com o magistério e, outros, apenas com o ensino médio o que constata a insuficiência de conhecimentos para o desempenho da profissão docente. E, 19% dos alunos-professores tinham o sonho de cursar pedagogia e o PARFOR/UFMA oportunizou a

concretização dessa meta pessoal e profissional. Conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 7- Motivos que levaram os alunos-professores a cursar pedagogia PARFOR/UFMA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Questionamos aos discentes *como ficaram sabendo do programa* e 100% afirmaram que pelo fato de estarem em sala de aula foram informados pela Secretaria de Educação do Município (SEMED) da existência de convênio firmado entre a UFMA e a prefeitura de Cururupu que naquele momento disponibilizou a ofertas de vagas para o curso de primeira licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR, a inscrição estava sujeita a critérios de seleção e classificação para o seu deferimento.

Investigamos ainda, se os alunos-professores já *ouviram falar de competências ou pedagogia das competências* e 100% dos discentes responderam que sim, apenas 1 (um) respondeu que já ouviu falar de competências, mas nunca ouviu sobre pedagogia das competências; os cursistas relacionam competências ao saber-fazer do campo profissional e, também à BNCC.

Além disso, fizemos o levantamento sobre a concepção de competência dos sujeitos da pesquisa e a categoria que emergiu da Análise Textual Discursiva (ATD) foi *competência e a relação com o saber-fazer*.

Diante disso, percebemos que é importante iniciar analisando que a noção de competência perpassa por uma individualidade, ou seja, na lógica das competências cabe ao sujeito as desenvolver e acioná-las diante das diversas

situações em que tenha que mobilizá-las. Para tanto, do ponto de vista do capital são essas destrezas que acirram a competitividade do mundo do trabalho que não tem espaço para absorver todos os trabalhadores, e, portanto, as competências de cada sujeito serão determinantes no processo de seleção. A este respeito um professor afirma:

PHCI- “Competência compreende um conjunto de comportamentos, atitudes profissionais, habilidades que fundamentam o desenvolvimento da formação humana/ ação profissional orientada pelo sistema econômico produtivo, a partir de regras específicas que atendam as demandas do mercado”.

É pertinente analisar sobre isso para que possamos compreender que as mudanças ocasionadas pela reestruturação produtiva e que trouxeram à tona a lógica da competência vem no sentido de transferência de responsabilidade, pois, por não haver vaga para todos o mercado responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso ou insucesso, isto reflete o conceito de meritocracia, pois, é considerado bem-sucedido aquele que mais se esforçou.

Na lógica do capital a competência vêm atestar o que o sujeito sabe ou não fazer, daí o fato de competência estar inter-relacionada com o saber- fazer. Observe nas falas a seguir:

CG1- “Competência é aquilo que faz com que a pessoa desenvolva bem as suas atividades, no caso do professor, lá dentro da sala de aula ele saber manusear as ferramentas tecnológicas, os aparatos que vão fazer com que a aula dele seja diferenciada de quadro e giz como a gente comumente ver nas rotinas”.

CC2- “A competência é você fazer alguma coisa depois de se apropriar daquele saber. Então, eu acredito que o mais importante é você formar os professores com muitos saberes, os saberes da docência que ele possa mobilizar saberes diante de cada necessidade ou diante do querer dele”.

Os CG1 E CC2 tem um entendimento de competência em conformidade com o saber- fazer, com o fato do sujeito saber mobilizar os diferentes saberes para resolver uma situação prática. Este entendimento é muito semelhante a concepção defendida por alguns estudiosos, especialmente, Philippe Perrenoud que acredita ser primordial desenvolver competências desde a escola e que estas sigam ao longo da vida se tornando mais evidentes nas situações reais de trabalho. Sobre o termo, Machado (2002) diz se tratar de uma noção pragmática e que é caracterizada pela ação de colocar o conhecimento a serviço das empresas visando o lucro.

Ainda na visão defendida pelo autor a competência é completamente pessoal, ou seja, tem uma pessoalidade. Neste aspecto não se pode desenvolver competência sem possibilitar a formação pessoal. Sendo assim, ao tratar sobre competência Machado (2002) defende que o conhecimento deve estar a serviço dos projetos pessoais das pessoas, o mesmo define competências como macrohabilidades e as habilidades como microcompetências.

Na mesma linha de defesa de Perrenoud, Machado (2002) explica que competência está sempre associada a mobilização de saberes que para ele não é um conhecimento acumulado, mas, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar aquilo que se projeta, em outras palavras mobilizar conhecimentos para fazer algo. Nas palavras do autor,

As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade (MACHADO, 2002, p. 145-146).

Mas, se por um lado, competência se relaciona com o fazer prático por outro questiona-se: como é possível atestar se um sujeito desenvolveu ou não competências? Competências são mensuráveis? Esses e outros questionamentos estiveram presentes ao longo desta pesquisa.

E, na defesa de que competência se relaciona com o saber- fazer e com a mobilização de conhecimentos, Machado (2002) aponta como característica do conhecimento a dimensão tácita que corresponde aquilo que a pessoa não consegue explicitar em palavras, mas, que de fato sabe, ou seja, é um conhecimento que existe, mas nem sempre se pode comprovar. Portanto, competência aqui é entendida no sentido mais amplo para possibilitar aos sujeitos enfrentarem situações- problema em que os mesmos encontrem caminhos para realizar de forma explícita aquilo que sabem intuitivamente, sendo assim, mobilizar os saberes e, através da ação, fazer uso do conhecimento tácito. Sobre competência veja o que afirmam os professores:

PGSE-[...] é um conjunto de habilidades e conhecimentos que a pessoa desenvolve ao longo da sua formação e a própria noção de competência é complicada porque competência está relacionada a um fazer prático, então, se você coloca essa noção de competência a um fazer prático muitas vezes você desconhece os conhecimentos que são historicamente produzidos pela

humanidade. A minha noção de competência vai mais na relação de conhecimentos, habilidades e conteúdos”.

PCRR-“Competência é a capacidade de mobilizar todos os seus conhecimentos, habilidades para executar uma ação, uma tarefa com desenvoltura alcançando os objetivos esperados”.

Nessa perspectiva, ter competência e saber fazer algo é estabelecer um elo entre conhecimento e inteligência e, também, entre o saber explícito e o implícito. Assim, é possível dizer que os processos de formação nem sempre desenvolvem essa capacidade de relacionar conhecimento e inteligência. Pois, muitas vezes as disciplinas se tornam pura e simplesmente um amontoado de conteúdos que não estabelecem conexão com a inteligência do sujeito e, por esse motivo quando ele se ver diante das situações em que tem que fazer a mobilização dos saberes não consegue porque essa competência não foi desenvolvida.

Sobre o conhecimento explícito, Machado (2002) aborda que o rol de disciplinas escolares objetiva realizar o mapeamento do conhecimento na dimensão explícita. Sendo assim, procura desenvolver competências pessoais, de modo que, o conhecimento explícito esteja estritamente ligado ao conhecimento tácito. É possível analisar que ao contrário do que se costuma pensar as disciplinas em si não deveriam ter apenas competência específica a desenvolver, mas, deveriam se estabelecer como uma teia ou uma rede de saberes que juntos desenvolveriam competências amplas ligadas as pessoas como, por exemplo capacidade de se expressar, de se comunicar, de argumentar, de pensar criticamente.

A grande problemática é que muitas vezes disciplinas escolares são trabalhadas de forma isolada sem que haja uma interconexão entre as mesmas, isto, além de dificultar o aprendizado faz com que a pessoa em processo de formação não consiga compreender o sentido de um amontoado de informações que não tem conexão entre si e, conseqüentemente, não se transformam em conhecimento. Portanto, não foi dada condições para que o conhecimento residisse na pessoa e no momento da situação em que este seja requerido ela saiba utilizá-lo.

Por outro lado, é importante que se diga que na maioria das vezes as situações em que os sujeitos se deparam na sua experiência profissional não serão exatamente da forma como ele aprendeu. Sendo assim, diante de situações imprevisíveis cada pessoa vai buscar relacionar conhecimento e inteligência para resolver problemas e, isto, não significa que ele não tenha aprendido, na verdade,

pode ter aprendido, mas, isto, nem sempre se manifesta de forma explícita, o que justifica o conhecimento tácito.

Nesse sentido, Machado (2002, p. 149) esclarece que “tal enraizamento, fundamental para fomentar a emergência do conhecimento, significa uma inserção do conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo, em uma realidade plena de vivências” por isso a necessidade de contextualizar o conhecimento. Sendo assim, existe a necessidade urgente de unificação do conhecimento e, dentro do processo de formação as disciplinas não podem morrer em si mesmas porque isto tem sido uma das causas da fragmentação no aprendizado dos sujeitos. As falas dos alunos-professores demonstram que competência é desenvolvida ao longo da vida e não em uma formação pontual e isolada, veja a seguir:

AP8-“Competência são todos os elementos que você reúne durante sua vida, durante a caminhada acadêmica, durante a caminhada da experiência que a vida vai nos ensinando, a educação vai mostrando e a cada dia a gente vai adquirindo esses elementos para que a gente desenvolva essas competências, de maneira que as mesmas venham ser o diferencial, algo que você faça que seja o diferencial [...]”.

Falar de competência é falar de integração curricular para superar os limites de cada disciplina, para isto, a contextualização vem como ferramenta para a construção dos significados de cada área do saber o que constitui uma estratégia para a mobilização do conhecimento interligados com a inteligência dos sujeitos. Assim, várias disciplinas ou áreas do saber podem possibilitar o desenvolvimento de competências.

Outra perspectiva de análise do termo competência é a realizada por Zarifian (2001, p. 68) que ao defini-la afirma que esta é uma tomada de iniciativa, diz respeito ao fato do indivíduo “assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara”. Nesse sentido, diferente do que afirma Machado (2002), para Zarifian (2001) a competência não está no sujeito, logo, ele escolhe assumi-la ou não, isto, implica no ato da pessoa assumir responsabilidade em uma situação de trabalho em que esteja responsável. Veja nas falas dos sujeitos essa concepção,

AP3- “Competência acho que seja questão de habilidades, a pessoa ter competência para exercer algo, para desenvolver certas coisas dentro daquilo que lhe é atribuído, lhe é delegado para que ele possa ter competência para desenvolver certas funções”.

Diante disto, cabe analisar que a concepção de competência enfatizada pela aluna- professora é semelhante a defendida por Zarifian (2001) que entende que a competência pode ser delegada por alguém que esteja em uma posição superior, ou seja, é quando se confia uma responsabilidade a alguém e cabe a este assumir ou não. Sendo assim, o processo é de automobilização há, neste caso, um envolvimento pessoal do indivíduo para tomar iniciativa, pois, o sujeito opta por aplicar um procedimento e não outro, levando em consideração a sua experiência em relação a uma dada situação, bem como, do conhecimento de procedimentos adequados e possíveis de serem mobilizados.

A tomada de decisão ou iniciativa significa buscar uma resposta adequada para se sobressair com êxito nas situações imprevisíveis, contudo, requer a mobilização dos conhecimentos preexistentes sem deixar de considerar a criatividade de cada pessoa. Sobre isso, os sujeitos entendem competência como:

AP9- “São conhecimentos, as habilidades que você precisa dominar, conhecer o campo que você está estudando para você ter mais facilidade em desenvolver [...], principalmente, quando se trata de ensino- aprendizagem nós devemos buscar essas competências as quais contemplam a educação”.

AP7- “Competência de desenvolver atividades que possam desenvolver a aprendizagem dos alunos. Eu preciso ser competente ao desenvolver meu trabalho, competência de fazer do meu trabalho algo que traga resultados significativos para aprendizagens das crianças”.

Mais uma vez, observamos que a noção de competência apresentada pelos participantes da pesquisa atrela ao sujeito a responsabilidade pela execução de determinada atividade, sendo assim, se parte da premissa que do ponto de vista educacional depende dos professores que os alunos tenham êxito em seus estudos. Contudo, tal premissa é perigosa, pois, sabemos que uma série de fatores contribuem ou não para que as aprendizagens aconteçam.

Dessa forma, analisando a concepção de competência presente nas falas dos sujeitos entendemos que do ponto de vista empresarial parece muito pertinente a relação utilitarista de competência e saber-fazer, no entanto, do ponto de vista educacional, isto requer uma análise mais criteriosa de diversos fatores que envolvem o processo de formação humana.

Com base nas análises das entrevistas percebemos que a concepção de competência dos sujeitos é próxima a definição que a maioria dos autores pontuam, entretanto, apresentam alguns pontos divergentes, como por exemplo, a competência depende do sujeito, está nele ou é uma responsabilidade assumida. Mas, no geral, a

maioria dos sujeitos compreendem que competência se resume ao saber- fazer, ao fazer prático, sendo, portanto, competência equivalente a ação do indivíduo, como evidenciado nas falas a seguir:

AP5- “Para eu dar uma aula eu tenho que saber para poder transmitir para os meus alunos, então, eu tenho que ter competência naquilo que eu vou fazer com os meus alunos. Eu descreveria competência como um saber (que devo ter) para poder repassar para meus alunos”.

AP6- “Competencia é no sentido de que as pessoas que trabalham devem fazer ou ter para desenvolver suas funções. Em si tratando de competências eu posso estar colocando a responsabilidade, o compromisso é muito importante e é fundamental para que o trabalhado seja contemplado. Eu considero a responsabilidade e, principalmente, o compromisso como uma das competências que a pessoa deve ter porque as vezes a pessoa trabalha, mas trabalha por trabalhar sem ter compromisso, a responsabilidade, de fato, pelo que exerce ”.

Assim, vimos que o entendimento de competência vem sempre alinhado ao desempenho, a qualidade, a satisfação, ação da pessoa assumir valores éticos para o envolvimento pessoal na função ou atividade profissional. Nesse sentido, a competência traz consigo muita expectativa para que a pessoa atenda aos requisitos esperados. No entanto, sabemos que nem sempre é possível prever comportamentos e determinar a forma como cada pessoa reagirá frente as situações por mais que ela se prepare, se qualifique e se cerque de conhecimentos teóricos- práticos sempre haverá situações novas e que não fazem parte do rol de conhecimentos que a pessoa possui, mas, é exatamente isto, que fará com que ela continue aprendendo.

Neste aspecto, entendemos que dentro dos requisitos profissionais é possível, sim, que sejam construídos referenciais de competências, visto que, os pares reconhecem e, por vezes atestam as competências e habilidades esperadas de um profissional em processo de formação como, por exemplo, no caso dos alunos-professores do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA espera-se que eles por já possuírem uma prática pedagógica melhorem suas ações a partir dos conhecimentos teóricos- práticos que estão desenvolvendo no processo formativo.

É evidente que os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas do currículo não irão dar conta inteiramente das diversas situações profissionais que eles irão se deparar ao longo de suas carreiras profissionais, mas, no entanto, lhes fornecerão subsídios para buscar formas de resolve-las. Isto implica dizer, que na competência há, sim, uma parte que não é apreensível, mensurável ou explícito. Sendo assim, o processo formativo, por melhor que seja nunca dará conta de

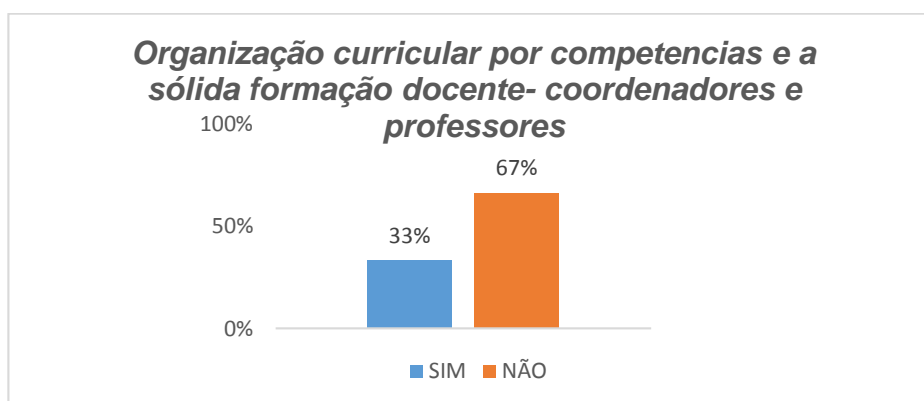
apreender inteiramente a totalidade da competência profissional, estando o currículo orientado por competência ou não.

É importante dizer ainda, que competência para Zarifian (2001) ultrapassa as competências, pois, o termo no singular é a nível macro e engloba múltiplas capacidades que juntas formam a competência para algo, para uma ação, para uma função, para uma carreira profissional. No tocante a competências no plural são as pequenas e médias habilidades que vão se constituindo ao longo da vida.

Nesse sentido, esse desenvolvimento é contínuo e, também, coletivo porque sempre haverá situações que exceda a competência de um indivíduo e, neste caso, ele terá que recorrer a seus pares e juntos terão melhores possibilidades de solucionar um problema. Por um lado, a competência associa responsabilidade coletiva, daí a necessidade do trabalho em equipe, dos objetivos comuns, da coletividade para alcançar resultados desejáveis e, por outro, exige também critérios de individualidade.

Foi possível identificar na fala dos coordenadores que a dimensão teórica favorece a sólida formação docente, no sentido de possibilitar a compreensão e problematização dos saberes docentes. Quando indagamos aos coordenadores e professores se *o modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional docente*, 33% responderam que SIM e 67% responderam que NÃO e ressaltaram que essa concepção de currículo atende uma pequena parte da formação docente, como ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 8- Organização curricular por competências e a sólida formação docente- coordenadores e professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Sobre isso, veja o que eles enfatizam:

CG1- “Sim. Eu acredito, eu acho que ele vai fazer com que ele (aluno) desenvolva, por exemplo em cada disciplina ele vai ter que desenvolver uma habilidade para colocar em prática aquilo que está recebendo como teoria. Então, eu acho que fica mais fácil dele fazer essa tão sonhada relação teoria e prática [...]. Eles vão, na realidade, rever, reestruturar essas habilidades que talvez eles nem saibam que eles estão desenvolvendo, mas que com o professor da disciplina mostrando esse currículo ele vai perceber [...], eu acho que seria mais visualizar essa habilidade que ele já faz, mas não tem o conceito teórico do que seria essa habilidade”.

CC2- “Eu acredito que o que possibilita uma sólida formação é a dimensão teórica, uma dimensão teórica sobre saberes da docência, sobre o papel do pedagogo, a formação, o que ele precisa saber. O currículo por competência está centrado nas competências que ele acredita ser as competências necessárias para aquele momento histórico”.

Observamos que os sujeitos têm opiniões divergentes sobre o currículo organizado por competência possibilitar uma sólida formação docente, note que CG1 acredita que sim e CC2 acredita que não, pois, considera que especificar competências delimita o processo e inviabiliza de ir além do que está posto.

Sendo assim, o mais viável seria pautar a formação nos saberes da docência e, através da dimensão teórica fazer com que os alunos- professores do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA compreendam sobre o fazer pedagógico, o papel do pedagogo e, assim, tenham uma formação que favoreça o desenvolvimento de profissões de forma que construa nos discentes uma identidade docente. Portanto, na visão dos participantes da pesquisa a concepção de formação deve estar articulada com a profissão, com o saber ser professor e, conseqüentemente, com os saberes da docência.

Nessa perspectiva, cabe analisar que, se de um lado, os saberes construídos historicamente pela sociedade são chamados de saberes sociais e a sistematização, socialização e produção desses saberes é chamada de educação, então, podemos depreender que o conjunto de práticas, metodologias e teorias compõem os saberes docentes atribuindo aos educadores uma profissionalidade que os diferencie dos demais profissionais.

Deste modo, nossa análise parte da ideia de que o saber docente é composto de vários outros saberes, tais como: disciplinares, curriculares, profissionais, bem como, do próprio campo da experiência. Tal fato se evidencia pela necessidade de aquisição de uma competência técnica e pedagógica para que os educadores em processo formativo possam transmitir seus saberes e, assim, realizar sua prática pedagógica nos mais diversos espaços de atuação.

Por isso, vale esclarecer que todo saber implica um processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de formação no qual os professores e, no caso do PARFOR os alunos- professores são despertados a integrar diferentes saberes e estabelecer uma relação de saber plural e múltiplo. Desta maneira, Tardif (2002, p. 36) salienta que “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, com isto, é importante dizer que o processo de formação de professores seja ele inicial ou contínuo precisa suscitar não apenas a produção de conhecimentos, mas, também, e, principalmente a incorporação desses saberes à prática dos educadores.

Isto se dá na medida em que tais conhecimentos se transformam em saberes teóricos- práticos que fortalecem uma prática científica capaz de viabilizar a reflexão- ação- reflexão, de tal forma que o processo formativo possibilite explicar a prática por meio da teoria e vice e versa. Assim, entendemos que a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes e, estes são chamados de saberes pedagógicos que não são acessíveis a qualquer pessoa, mas, sim, aos profissionais da educação, isto implica, portanto, desenvolver profissionalidades.

Nesse sentido,

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...]. Essas doutrinas são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber- fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação [...] (TARDIF, 2002, p. 37).

Observe que mesmo se tratando de saberes docentes, ainda assim, perpassa pela relação com o saber- fazer, com aprimoramento de ações orientadas pela reflexão da prática. Isto acontece porque a formação da profissionalidade envolve não apenas saberes pedagógicos e sociais, como também os saberes disciplinares que organizam os diversos campos do conhecimento em forma de disciplinas para que os professores se apropriem desses conhecimentos curriculares.

Mas, é no seu fazer cotidiano nos diversos espaços de atuação do pedagogo, sobretudo, na sala de aula que os professores desenvolvem os saberes da experiência e incorporam habilidades do saber-fazer e saber ser, o que se denomina de saberes experienciais ou práticos. Compreendemos, ainda, que os

saberes são constituintes da prática docente, é, pois, a junção desses saberes que vão constituir o profissional da área da educação.

Quando questionados sobre *quais competências e habilidades o curso pretende desenvolver nos alunos-professores*, os participantes afirmam:

CG1- “A principal competência e habilidade é ele saber entender de infância e diferenciar infância de criança [...] eu acho que essas habilidades e competências que ele tem que desenvolver seria no manejo, no trato com a criança. [...] eu acho que a maior possibilidade que ele possa melhorar a sua prática já que ele é professor, é ter esse conceito do que é infância, do que é criança e como o professor da educação infantil precisa dessas habilidades e competências para desenvolver esses dois conceitos”.

Essa competência o aluno-professor afirma ter desenvolvido:

AP10- “Só depois que eu adentrei na faculdade e comecei a aprender o que é infância, aprender as teorias de Piaget de como conhecer a criança, o eu da criança, aquelas questões todas que a gente aprende na faculdade [...] eu fui vendo as questões que eu tinha dificuldade, fui botando de lado e fui botando de lado as que eu não tinha dificuldade e, fui começando a trabalhar as que eu tinha dificuldade trazendo a teoria para minha prática dentro de sala de aula. Então, isso me ajudou muito, essas questões de conhecer o eu da criança principalmente essa da educação infantil que está em processo de formação”.

Na visão da coordenadora,

CC2- “As competências no curso estão voltadas para a ação desse professor na educação infantil, nos anos iniciais, para a gestão de sistemas educacionais e para a formação de formadores. [...] uma das competências seria ensinar, é uma grande competência e várias habilidades teria que ter para montar, várias habilidades dão conta de uma competência X [...]”.

Em perspectiva semelhante os professores entendem que a principal competência e habilidade é:

POTE- “Ser capaz de atuar na educação infantil, anos iniciais e gestão”.

PHCI- “Docência, planejamento e gestão de sistemas educacionais, pesquisa e investigação, trabalho e desenvolvimento de projetos de extensão”.

Nesse sentido, a competência profissional que o curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA objetiva desenvolver nos alunos-professores requer a capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes de diversas áreas, sejam elas teóricas, técnicas e prática. Assim sendo, cabe

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de

sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2002, p. 41).

Em outros termos, a competência profissional se fundamenta dos saberes científicos e pedagógicos e os docentes em formação se apropriam dos mesmos para se tornarem reconhecidamente profissionais e, isto vai além da mera condição de saber fazer algo, de saber- lidar com os alunos e com a sala de aula, mas envolve uma gama de competências e habilidades imprescindíveis para a vivência profissional.

Por outro lado, existem um conjunto de saberes considerados experienciais que como o próprio nome já sugere são adquiridos no âmbito da prática e que, portanto, não estão plenamente sistematizados em teorias, contudo, se integram a ela como partes constituintes do fazer docente. Esse fazer possibilita que os professores interpretem, compreendam e orientem sua profissionalidade nas mais diversas dimensões.

É, pois, no fazer diário das suas atribuições que os professores se vêm diante de situações concretas que nem sempre são passíveis de definições estritamente teóricas exigindo desses profissionais competência e habilidade pessoal para enfrentar os dilemas e desafios próprios da sua área de atuação. O que estamos a analisar aqui é que essas situações imprevisíveis se torna um processo também de formação que oportuniza aos profissionais adquirir o que Bourdieu chama de “*habitus*” que se refere ao que Tardif (2002, p.49) diz ser “certas disposições adquiridas na e pela prática real”.

Esse “*habitus*” vai tecendo o processo formativo do educador de maneira que este, a partir de suas vivências vão aprimorando seus saberes, suas formas de saber- fazer e saber- ser tanto pessoais quanto profissionais que em certa medida são validados nos espaços de atuação, sobretudo, na sala de aula, na escola como lugar privilegiado de formação contínua e desenvolvimento de profissões.

Conforme já dissemos, a atuação docente requer uma rede de interações que envolvem a comunidade escolar, especialmente, os alunos, os espaços de formação e produção do conhecimento representados aqui pelas universidades e centros de formação, bem como a própria sociedade em geral.

Nesse conjunto de interações os professores aprendem e ensinam valores, atitudes, competências e habilidades, isto requer deles uma identidade docente para

atuarem como atores de interações sociais compreendendo que há um conjunto de normas e, também, embates aos quais perpassam pelo seu trabalho. Veja o que afirma a professora sobre o que o curso deve favorecer aos alunos-professores:

PCRR- “Desenvolver um processo formativo que contribua para compreensão da problemática educacional maranhense em seus aspectos filosóficos- históricos, socioeconômicos e políticos- culturais; contribuir para a construção de alternativas às demandas educacionais do Estado do Maranhão a partir do desenvolvimento de uma formação problematizadora da realidade afim de proporcionar uma formação que possibilite a busca de estratégias e soluções para os desafios do processo ensino- aprendizagem”.

Em síntese, o que estamos a analisar é que além dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos os professores precisam desenvolver ainda os saberes experienciais, pois, é nas relações do campo profissional, nos espaços de atuação que são validados tais competências e saberes docentes.

Nesse sentido, compactuamos do pensamento de Tardif (2002) ao afirmar que o saber docente é essencialmente heterogêneo, ou seja é plural e múltiplo e, são esses diversos saberes que compõem a competência profissional do professor. Diante disso, a partir das falas dos sujeitos observe no quadro a seguir as principais competências e habilidade que o curso de primeira licenciatura do PARFOR/UFMA pretende com seu processo formativo.

QUADRO 7- Competências e habilidades que o curso pretende desenvolver nos alunos-professores

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO
PROCESSO FORMATIVO**

Docência: Educação infantil e Anos Iniciais

Gestão de Sistemas Educacionais

Formação de Formadores

Planejamento

Pesquisa e investigação

Compreensão da problemática educacional nacional e local

Conhecimento da realidade escolar

Perspectiva de prática crítica- reflexiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Os alunos- professores do curso de pedagogia do PARFOR/ UFMA em processo de formação se vêm diante da necessidade de reflexão de suas práticas à

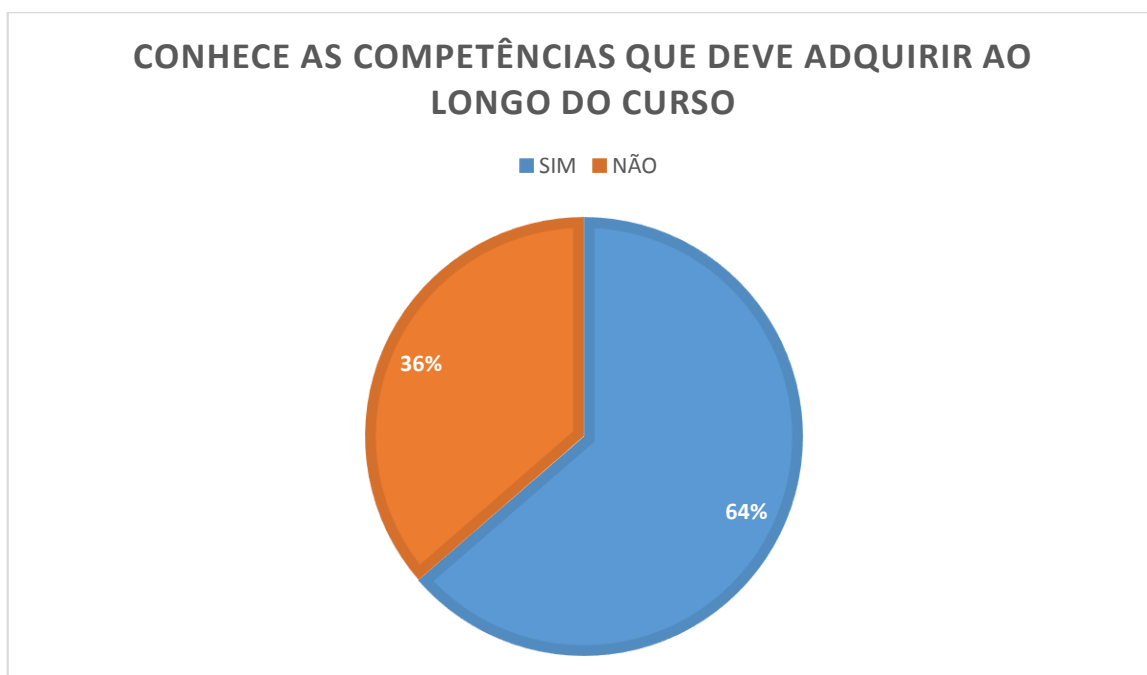
luz das teorias. Essa oportunidade de formação que eles estão tendo acesso os ajudam a pensar a prática profissional como parte do processo de aprendizagem em que os mesmos retraduzem seu saber-fazer de maneira que coadune com sua formação, com sua profissionalidade e consecução da identidade docente, como constatamos na fala da professora a seguir:

PGSE- “competência para mim é saber-fazer e as habilidades são a questão do aprofundamento teórico do conhecimento da realidade escolar de uma perspectiva de uma prática mais crítica e reflexiva sobre o fazer profissional considerando que a maioria deles já são professores com nível médio e que tem já alguma habilidade em sala de aula, alguma experiência, então, essas competências são no sentido de melhorar o que eles já fazem e fazer com que eles reflitam sobre o que eles fazem, ou seja uma prática reflexiva crítica a respeito do que eles fazem, das políticas, dos programas, dos próprios currículos [...]”.

O conhecimento teórico-prático possibilita uma análise crítica dos saberes adquiridos antes da formação ou mesmo fora da prática profissional.

Questionamos aos alunos-professores se eles *conhecem as competências que devem adquirir ao longo do curso* e 7 (sete) deles responderam que SIM e outros 4 (quatro) responderam que NÃO sabem ou não lembraram.

GRÁFICO 9- Conhecimento dos alunos acerca das competências que devem adquirir ao longo do curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Nas respostas os discentes evidenciam que as competências profissionais que devem adquirir perpassam por saber planejar; saber se relacionar com os alunos na sala de aula; saber relacionar teoria à prática; ser professores inovadores; ser professor pesquisador; ser professores éticos e transmitir valores aos seus alunos; ter responsabilidade; ter compromisso; ter conhecimento; ter compressão da educação não mais numa perspectiva tradicional; dar voz ao aluno, ter pensamento crítico e científico, dentre outras, como é possível perceber nas falas abaixo:

AP2–“Ao longo do curso ter a capacidade de conseguir muito mais aprendizagem nesse curso, ter uma competência melhor, adquirir o meu conhecimento muito mais”.

AP4–“Uma das competências é o conhecimento que tem que ter agora no nosso currículo e a gente vai trabalhar no nosso planejamento mesmo sendo a educação infantil a gente tem que trabalhar porque é a base, é o alicerce, então tem que ter essas competências que é o conhecimento, o nosso pensamento que a gente tem que ter um pensamento crítico, pensamento científico, tem que ter embasamento científico o que eu não sabia. A compreensão é uma das nossas competências que tem que ter, nossa cultura tem que ter essa cultura digital, tem que ter esse pensamento científico que eu já falei que é o crítico”.

AP5–“Sim, conheço. As competências estão baseadas no aprender, no vivenciar; uma das coisas que é primordial é a gente saber como planejar e como desenvolver esse planejamento na sala de aula porque sabemos que o planejamento é flexível. Então, eu acho que a chave de tudo é a gente saber planejar para desenvolver lá com nossos alunos [...]. Eu vejo também que outra competência é como se relacionar com os nossos alunos porque não adianta você ser professor, mas se você não tem vocação para desenvolver na sala de aula com seus alunos, então, eu penso que essa também é uma das competências”.

AP6–“Além da responsabilidade e do compromisso eu posso citar o respeito, o conhecimento que é fundamental. Para você realizar um bom trabalho você precisa ter conhecimento, você precisa estar engajado a todo tempo para que o trabalho flua. Sendo assim, essas competências as quais foram citadas elas vão ter grande valia”.

AP7–“As competências de que possamos relacionar as teorias com a prática dentro da sala de aula, ser professores inovadores, professores que estejam dedicados a educação. Além disso, que nós possamos ser professores pesquisadores que não se limitem a só estar em sala de aula, mas que pesquisem que vão além da sala de aula, que vão atrás de novos horizontes”.

AP8–“Nós temos que ser professores éticos, professores que realmente passa aos nossos alunos valores, que estejam também imbuídos em nós porque não adianta só eu chegar na sala de aula e falar para o meu aluno sendo que eu enquanto pessoa não vivo essas competências na minha vida. Mas, eu creio que os princípios que regem a educação nós devemos a cada dia buscar e como eu sempre gosto de dizer manter a ética, manter os valores que é o principal na vida de um professor na área da educação”.

AP11–“[...] quando eu adentrei no curso de pedagogia eu tinha uma concepção do que é educação, do que é fazer educação completamente diferente do que eu vejo hoje. [...] hoje eu tenho uma concepção dessas competências educacionais completamente diferente onde a gente deve dar voz ao aluno; o aluno não está ali na escola, na sala de aula somente para receber o máximo de informação, ficar ouvindo calado, mas eu penso que nos compete sim permitir ao aluno uma reflexão, ação, reflexão do seu dia a dia, da sua vida enquanto ser crítico dentro da sociedade”.

Assim, a partir dos resultados da pesquisa percebemos que o PARFOR tem oportunizado aos alunos- professores rever seu saber-fazer para que sejam capazes de julgá-los e avaliá-los, inclusive retraduzindo essa prática no sentido de construção de formação humana crítica e emancipadora.

Perguntamos aos professores e aos discentes *como eles definem um professor competente* no que concerne às respostas dos professores, identificamos a partir das falas abaixo posicionamentos semelhantes: 03 (três) entendem que perpassa pelo compromisso ético, social, político e profissional do fazer pedagógico e da competência técnica de saber-fazer e 01 (uma) entende que é aquele capaz de desenvolver o seu trabalho e consiga fazer análise da realidade e intervir nela.

Observe as falas dos sujeitos:

PHCI-“Como um educador que assume o compromisso de transformação social através do processo educativo, assumindo compromisso do fazer pedagógico dentro de suas condições e realidade social, consciente de sua ação enquanto educador/professor no trabalho com o currículo escolar e que tenha compromisso com as ações docentes de forma que entenda, prioritariamente, as carências do conhecimento formativo dos alunos”.

PCRR-“Perpassa por muitos aspectos, inclusive formativos. Compromisso ético, social, político, profissional, competência técnica de saber fazer, ninguém ensina aquilo que não sabe! A compreensão da sua função social enquanto cidadão e profissional”.

PGSE-“Eu defino um professor que é compromissado no seu fazer pedagógico que de fato ele tenha conhecimentos, esses conhecimentos que ele vai construindo no processo de formação que não é acabado, é apenas inicial e que ele possa a partir daí refletir a sua prática e acima de tudo fazer com que os alunos aprendam porque eu acho que o compromisso do professor é fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem com qualidade para além das estatísticas”.

POTE- “Professor competente é aquele capaz de desenvolver o seu trabalho, que consiga fazer análise da realidade e intervir quando necessário, colaborando com seus pares e educandos”.

Em relação aos alunos-professores, 03 (três) responderam que precisa gostar da profissão; 04 (quatro) responderam que precisa ter compromisso, responsabilidade e ética profissional e 04 (quatro) afirmaram que é necessário buscar sempre novos conhecimentos e se renovar sempre, como é possível visualizar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 10- Características de um professor competente- professores e alunos-professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Veja também os depoimentos a seguir:

AP1-“ter compromisso com seu trabalho, com seus alunos, compromisso com o aprendizado dos alunos [...]”.

AP2-“Ser competente é conhecer aquilo que seu aluno tem, ter a capacidade de entender um ao outro, buscando mais seu conhecimento [...]”.

AP3-“Ter responsabilidade, ter amor, compromisso com aquilo que está fazendo [...]”.

AP4-“Ter responsabilidade, trabalhar o ambiente para que seja acolhedor, ter empatia tanto com os colegas quanto com os alunos, tratar todo mundo por igual sem fazer distinção [...]”.

AP5-“Para ser um profissional competente acima de tudo a gente tem que gostar daquilo que a gente faz porque nada adianta eu dizer que eu sou professora e não gostar de atuar como professora porque lá nós estamos lidando com vidas”.

AP6-“Todo profissional da área da educação deve buscar sempre novos caminhos porque a todo tempo o conhecimento se transforma, então, o professor precisa se renovar, principalmente o professor da educação infantil [...]”.

AP7-“Um profissional competente é aquele que está sempre disposto a novas formações, a novos conhecimentos, que esteja sempre disposto a inovar, a procurar, a pesquisar coisas que possam trazer novos conhecimentos para ele como profissional [...]”.

AP8-“Ele precisa ter ética profissional, profissionalismo, respeito pelos colegas [...]”.

AP9-“Para ser um profissional competente precisa gostar do que faz [...] buscar sempre aprender, conhecer a realidade dos alunos [...]”.

AP10-“O professor que sabe ouvir o aluno, além de ser humilde. Então, ele tem que saber ouvir o aluno e depois compartilhar o conhecimento. Bom profissional tem que está em busca do conhecimento [...]”.

AP11-“Eu penso que a gente precisa se comprometer com a educação, a gente precisa ter compromisso”.

Conforme já esclarecemos a competência está atrelada a individualidade do sujeito e, conseqüentemente, a sua disponibilidade em assumir a postura de ser competente ou não. E, isto, é evidenciado nas falas dos sujeitos, visto que, tanto os professores quanto os alunos-professores definem um professor competente como sendo aquele detentor de algumas características ou atributos condizentes com a função a ser exercida, sem deixar de considerar valores pessoais imprescindíveis a vivência social e profissional, como por exemplo o compromisso, a responsabilidade e a ética profissional.

Percebemos que esses atributos pessoais e profissionais compõem um conjunto de saber-fazer e saber-ser que não se adquire apenas no processo formativo, mas, sim, ao longo da vida. Contudo, entendemos que a competência técnica é desenvolvida dentro do percurso formativo do professor que ao se apropriar de vários saberes teórico-práticos constrói sua identidade docente que irá nortear sua ação profissional.

É, pois, a partir dos comportamentos esperados que se coloca o parâmetro para determinar se o profissional é ou não competente e, isto, só é possível quando se tem a ideia do que se espera daquele profissional, em outras palavras, quais são as suas atribuições, quais expectativas ele deve atender, portanto, se materializa aí o objetivo da formação em que se coloca como questionamento qual profissional se deseja formar, para qual sociedade.

Nesse sentido, o currículo serve como instrumento mediador desses objetivos de formação traduzindo as ações e práticas formativas. Sobre isso, abordaremos na seção seguinte buscando alcançar o objetivo geral desta pesquisa que consiste em analisar os elementos que constituem o projeto pedagógico do curso de primeira licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA em sua organização por competência.

4.8 Integralização curricular e o desenvolvimento de competências

Para alcançar o objetivo geral desta investigação, conforme já explicitamos, questionamos os coordenadores e professores no intuito de saber qual é a *concepção de currículo* que eles têm. Veja abaixo a definição de uma professora:

PCRR-“Jurjo Santomé nos diz que currículo é um artefato social, cultural e, portanto, ideológico. É a essência do trabalho escolar que articula as ações na sala de aula. O professor deve dá um tratamento pedagógico e ter muito cuidado, pois, o currículo pode esconder, camuflar conteúdos que podem induzir a alienação”.

Temos analisado ao longo deste estudo, especialmente, na segunda seção (2.2) que o currículo reflete a concepção de homem, de sociedade e de educação, salientamos ainda, que não há consenso entre os estudiosos sobre a definição de currículo, contudo, entende-se que o mesmo é uma construção cultural que consiste no modo de organizar um conjunto de práticas educativas. Nesse sentido, Sacristán (2017, p. 14) teoriza o currículo como uma “ponte entre a sociedade e a escola”, pois o mesmo tem uma função social que extrapola os planos educativos. Observe outro entendimento de currículo:

CC2-“Currículo é tecido, eu começo a fazer essa rede, meus valores, meus princípios, minhas ideias, minhas proposições entram nessa tessitura. E, então, o currículo pode ter um desenho tradicional, mas a prática e a forma como eu mobilizo esses saberes e conhecimentos para desenvolver esse currículo dê uma conotação crítica de currículo porque depende muito [...] o currículo é um devir, é uma tessitura ele reflete a historicidade do seu tempo [...] o currículo reflete o modo de vida das pessoas que estão construindo esse currículo. Ele não é o pensar de uma pessoa, o pensar de outra isolada, ele é o pensar de um coletivo articulado a partir do momento que começam a fazer as tessituras”.

Assim, analisamos a definição apresentada por CC2 que está na mesma perspectiva de que o currículo não é apenas um documento burocrático, mas, sobretudo, é a expressão formal e material do projeto de sociedade e de homem que se quer construir e formar, com isso, entendemos que o currículo também é território de disputa como afirma Arroyo (2013), território este de interseção de práticas diversas que envolvem orientações filosóficas, sociais, políticas, econômicas e pedagógicas.

Currículo é, também, a definição da função de instituições educativas determinadas por um momento histórico e social é, a partir dele, que são pensadas as formas de socializar o conhecimento, por este motivo, ele é entendido como uma práxis justamente por não ser estático e por não se esgotar na parte explícita do documento que reúne os conteúdos e percursos formativos dos estudantes.

Portanto, o entendimento que temos de currículo é como sendo a expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem e isto é materializado nos objetivos e conteúdos que se refletem na sua prática pedagógica

representando, assim, diversas finalidades, inclusive formativas, como é possível perceber na fala de um dos coordenadores.

CG1-“Currículo é tudo porque ele perpassa por tudo [...] eu acredito que ele perpassa por todos esses espaços e ele é necessário porque ele vai dar um norte de como que eu devo conduzir a formação, no nosso caso, a formação desses professores para eles estarem melhorando sua prática educativa porque eles são professores. Então, eu vejo como currículo algo de essencial, necessário que ele vai abordar todas as competências e habilidades; ele vai perpassar por todos os campos do conhecimento e dando um ordenamento para que as disciplinas se dialoguem e façam seu papel para essas pessoas que são professores, nossos estudantes, transformem sua prática docente”.

Partindo da explicitação de CG1 analisamos que o currículo transita por várias dimensões e não apenas pedagógicas é exatamente por isso que há uma luta ideológica em torno dele por representar um conflito de interesses oriundos da própria sociedade em que os valores dominantes tendem a impor sua hegemonia, isto é, as instituições educativas baseadas no projeto de sociedade e homem realizam a seleção do que consideram conhecimentos válidos referenciados pela cultura e concretizam isso no currículo que transmite esses conhecimentos aos sujeitos em processo formativo.

Esse entendimento de currículo e relações sociais é evidenciado abaixo na fala do professor:

PHCI-“Currículo compreende um conjunto de temas, assuntos e discussões sobre o contexto e as relações sociais, históricas, econômicas e culturais no intuito de contribuir com a formação do sujeito através do trabalho pedagógico voltado intencionalmente para análise e entendimentos sobre os conhecimentos, saberes, valores e identidades, numa perspectiva emancipatória e humana”.

Assim sendo, o processo formativo incorpora certos interesses e os concretizam no currículo em cumprimento da função social da educação, portanto, há uma finalidade na formação que se reflete nos objetivos que orientam todo o currículo desde a seleção de seus componentes até as atividades metodológicas, didáticas e práticas. De acordo com Sacristán (2017, p. 17) “a própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere”.

Como temos discutido nesta investigação as reformas curriculares tem a função de adequar os currículos e as finalidades da educação aos interesses da sociedade, bem como, do seu sistema produtivo. Por um lado, disputam lugar nesse

currículo as concepções dominantes e, por outro, as minorias pleiteiam representatividade de suas questões consideradas pertinentes. Contudo, as reformas curriculares, geralmente, são realizadas para adequar o sistema educativo às necessidades sociais e raramente para mudá-lo, o que está em jogo é um projeto global de educação vislumbrando a formação dos sujeitos.

Para tanto, O currículo é pensado como um conjunto organizado que pretende concretizar por meio da escolarização o projeto de formação de homem e sociedade que a instituição tem e que traduz isto por meio dos conteúdos, das suas formas de organização e, também, do desenvolvimento das práticas que realizam, sendo, pois, o ensino um processo desenvolvido para cumprir essa finalidade.

Currículo é, nesse sentido uma construção social que reflete escolhas sociais sejam elas conscientes ou inconscientes que são permeadas de valores e crenças em sua maioria dominantes que incluem nesse currículo conhecimentos considerados válidos, visto que, são eles que possibilitarão ou não os indivíduos participar dos processos culturais, econômicos e sociais. Assim, para Sacristán (2017, p. 20),

O grau e o tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto.

Reside aí o alto grau de importância do currículo o de determinar e legitimar a inserção dos sujeitos no conjunto de práticas e vivências do ordenamento social. Por isso, se entende que não existe currículo neutro, pois, até a opção pela neutralidade representa uma posição ideológica, portanto, todo currículo é intencional, desde a seleção de seus conteúdos até o desenvolvimento de suas práticas. Sendo assim, o currículo sede espaço para a adaptação às exigências culturais e econômicas da sociedade que na medida que exige mudanças na formação humana muda-se a estruturação dos currículos.

Por isso, não se pode considerar o currículo apenas como um documento, um plano a ser executado, pois, sua complexidade é muito ampla. Sobre isso um dos sujeitos afirmam:

PGSE-“Para mim currículo não é um documento. Para mim currículo é aquilo que acontece de fato na sala de aula porque o que a gente recebe é a matriz

curricular é o que está descrito lá, é o que hoje chama de descritores, competências. Para mim currículo é um processo que vai ocorrendo nessa relação entre o professor e o aluno e como que a gente vai utilizar o conhecimento para fazer com que isso se coloque na prática e, a gente até fala do currículo oculto que é o que mais acontece na escola, o que não está prescrito [...]. Então, tem muitas dimensões desse currículo não é essa coisa prescrita, bonitinha, arrumadinha como a gente pensa que vai acontecer na sala de aula. Para mim, é um processo dinâmico, é algo bem dinâmico e que vai se reformulando ao longo do processo de ensino aprendizagem”.

Conforme as falas acima, de fato, currículo não se resume a um documento, mas, também, não pode ter sua definição simplificada referindo-se ao processo de ensino- aprendizagem porque como temos defendido nesta investigação o currículo é muito mais amplo e complexo, visto que, seu significado e importância é resultado de várias concepções. Sendo assim, sua construção não pode de maneira nenhuma ser entendida separada de seu desenvolvimento, isso justifica o fato do currículo ser uma práxis, isto é, toda prática é orientada e explicada por uma teoria.

As visões dos sujeitos demonstram vários entendimentos sobre o currículo alguns o compreendem como uma construção histórica e social que engloba questões epistemológicas, filosóficas e políticas e, outros possuem o entendimento de currículo como conteúdos sequenciados e conhecimentos disciplinares que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, como é possível perceber na fala de uma professora:

POTE-“O currículo permite que a instituição, bem como os profissionais possam trabalhar de forma democrática, tendo em vista atender à necessidade dos alunos e ao PPC do curso.

Entendemos que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas não apenas a pedagógica, embora, tenhamos a compressão que esta reflete o currículo e, portanto, é impossível separá-la dele. Todavia, é importante demarcar nossa compreensão de currículo como sendo um fenômeno que carrega múltiplas determinações não apenas escolares, pois, confluem experiências pessoais, culturais e sociais dos sujeitos.

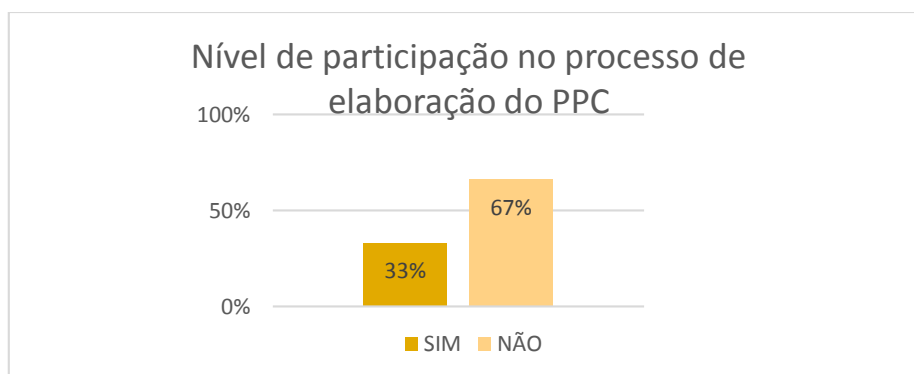
Nesse sentido, como já dissemos em outro momento o currículo é intencional, isto é, ele tem uma finalidade e cada nível educativo cumprem funções sociais dentre elas: seletiva, profissionais e culturais. Deste modo, a seleção dos conteúdos curriculares reflete escolhas políticas para atender ao objetivo do ensino e da formação humana. Sendo assim, as instituições de ensino organizam seus

currículos para atender um projeto cultural determinado para a educação e, conseqüentemente, para a escola.

Nesta perspectiva, no ensino superior o currículo é concebido com o objetivo de fomentar o progresso da ciência, além de contribuir com o desenvolvimento do conhecimento e de formação de profissionais para o mundo produtivo. Desta maneira, o curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA por meio do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) visa cumprir sua função social no que concerne à formação de profissionais da área da educação no estado do Maranhão.

Assim, questionamos aos coordenadores e professores se eles participaram do *processo de elaboração do PPC*, a partir das respostas percebemos que 02 (dois) sujeitos sendo uma professora e uma coordenadora responderam que SIM, no entanto, a professora participou da versão do PPC de 2018 que não contempla a turma de Cururupu e 04 (quatro) responderam que NÃO participaram de nenhuma das versões, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 9- Nível de participação no processo de elaboração do PPC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Conforme nos explicou um dos coordenadores,

CG1-“O projeto vai para os departamentos e como nós somos muitos professores, o departamento de educação II são 48 professores não dá para todo mundo participar e, nós temos muitas atividades, então, geralmente é criado uma comissão tanto do departamento de educação I quanto do departamento de educação II essa comissão vai analisar, reestruturar, reformular, sugerir mudanças nesse currículo. Aprovada todas as sugestões dos dois departamentos é devolvido para a coordenação de curso do PARFOR que vai executar esse currículo. Chega a solicitação da coordenação vai para a assembleia departamental, aí o chefe de departamento solicita que seja criada uma comissão. Essa comissão vai ter um tempo para fazer os trabalhos, depois ela devolve para o chefe de departamento com o parecer sobre o que foi mudado e isto é publicizado, socializado na assembleia tanto no departamento I como no departamento II”.

Como podemos perceber nem todos os professores participam da comissão responsável por elaborar e ou reformular o PPC, embora, CG1 tenha dito que o parecer final da comissão é socializado na assembleia departamental o que observamos a partir da fala dos outros sujeitos é que por não participarem do processo de elaboração ou reformulação do PPC, mas, somente da execução do currículo eles não demonstram ter conhecimento do teor do documento por completo, mas apenas uma parte dele que é a ementa da disciplina.

PGSE-“Eu não participei do projeto do curso de pedagogia. Eu até li a primeira versão, mas nessa primeira versão que eu li tinha apenas as ementas [...]. Eu apenas li um primeiro projeto quando passou por uma reformulação como eu saí para o pós-doutorado nesse momento que estava ocorrendo o processo de reelaboração, eu li, mas eu não dei sugestões porque eu não fiz parte desse momento dessa reformulação do curso de pedagogia”.

Questionamos ainda, se o *Projeto Pedagógico do Curso de primeira licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA está orientado pelo currículo por competências* e a maioria dos sujeitos responderam que SIM, sendo que, apenas uma professora respondeu que NÃO, veja abaixo as respostas:

CG1-“Sim. Esse novo currículo que está sendo executado agora ele tem essa orientação, além das diretrizes que já colocam que tem que ser essas competências. E no caso aqui do PARFOR, esses últimos cursos eles tentam buscar executar a tríade que é o ensino, a pesquisa e a extensão. E com isso vai fazer com que eles desenvolvam essas competências que eles já têm que são professores [...] vai buscar visibilizar essa competência dele para que ele melhore sua prática pedagógica”.

CC2-“[...] eu diria que essa organização curricular é por essa via, então é claro que o currículo ele vem numa perspectiva de cobrança das competências, dos princípios formativos, das habilidades que os alunos terão que se apropriar para o exercício da docência. E, isso tudo de acordo com a perspectiva legal das resoluções em vigor, todas as resoluções, inclusive em relação também as avaliações de larga escala que existem que é o ENADE [...] esse último currículo ele rompe um pouco, mas também como é de praxe existem algumas competências que fazem parte desse currículo”.

Conforme discutimos na seção 4.4 o projeto pedagógico do curso de primeira licenciatura em pedagogia do PARFOR/UFMA é uma adaptação do PPC do curso da sede (São Luís) e, essas adaptações foram feitas para atender as especificidades do público alvo que são os professores com experiências docentes sem formação adequada. Nesse sentido, reiteramos que a partir da LDBEN nº 9.394/96 o conceito de competências passa a orientar a organização curricular e isto

provocou mudanças na formação de professores com vistas a alinhar tal formação de modo a atender a necessidade de elevar a qualidade da educação.

É, pois, nessa perspectiva que se implementou propostas curriculares com exigências de formação de competências e habilidades apresentadas, primeiramente com a aprovação da Resolução nº 1, de 18 fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Docente e, posteriormente, com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 que substitui o termo competências por conhecimento e habilidades e, sobre isto, discutimos também que é a mesma noção dita de outra forma e dando ênfase no saber e no fazer.

Assim, percebemos que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA foi reestruturado visando atender a essas exigências legais que colocam a necessidade de organização dos conteúdos das diversas disciplinas no sentido de integralização e articulação entre si e, também, a contextos concretos, ou seja, a vivência prática, como esclarece uma professora,

POTE- “Acredito que tem base, pois, tentamos desenvolver aulas contextualizadas”.

Sobre a adequação do PPC as exigências legais os professores afirmam:

PGSE- “[...] como a matriz curricular do curso de pedagogia em si está de acordo com o MEC é orientado pelo currículo por competência como os demais currículos que aconteceram após a reforma de 1998 tanto o ensino superior quanto na educação básica eu acredito que sim”.

PHCI- “Sim. Levando em consideração as orientações e exigências do sistema produtivo”.

A partir das falas sujeitos percebemos que as reformulações pelas quais o PPC do curso em análise vem passando nos últimos anos tem pretendido atender as exigências postas nos documentos legais e, conseqüentemente, vem tentando alinhar a função social da instituição e da educação aos interesses sociais e econômicos. Todavia, cada instituição formativa tem autonomia para inserir na sua proposta de ensino suas concepções de formação que nem sempre estarão estritamente de acordo com o que é proposto a nível nacional, pois, o local também tem espaço nesse currículo.

É importante esclarecer nessa análise que o currículo tem a dimensão política que não é neutra, isto nos leva a perceber que além do que está prescrito

existe também o fazer do currículo para além do plano, é o que Silva (2019) chama de currículo oculto que consiste em atribuir nas ações de ensino- aprendizagem outros entendimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, no entendimento da professora abaixo o currículo não está orientado por competência porque procura trabalhar a reflexividade e a autonomia dos alunos- professores,

PCRR-“Ao fazer uma rápida leitura sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA ao qual está vinculada a turma de Cururupu, entendi que ele não é trabalhado por competência, mas sim, por um processo reflexivo sobre a prática que vem sendo desenvolvida a possibilitar novas proposições para dinamizar o processo pedagógico da realidade escolar na qual está inserido. [...], a organização curricular está organizada para promover o respeito a autonomia do professor, as territorialidades e o desenvolvimento de habilidades que contemplem a cultura dos estudantes como elemento enriquecedor das aprendizagens; uma formação inicial propulsora para uma formação contínua para o desenvolvimento de uma reflexividade permanente que propicie reestruturações objetivas complexas que reconceitualizem práticas e contribua no desenvolvimento de uma autonomia profissional do Pedagogo”.

Sabemos que o fato de trabalhar reflexividade não significa que o currículo não esteja centrado em competência, pelo contrário, a todo instante a integralização curricular faz com que os alunos através da reflexão busquem relacionar teoria e prática no intuito de construir novos saberes centrados na realidade concreta.

Nesse sentido, o currículo por competência é uma matriz curricular que tem a preocupação de integralizar os conteúdos disciplinares segundo suas as finalidades e princípios que consiste numa inter-relação entre esse currículo e as teorias curriculares da eficiência social, essa relação envolve os conteúdos formativos, os valores, visões de mundo e os saberes imprescindíveis para atuação profissional. Assim, de acordo com Lopes (2008, p.64) “na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer”.

Perguntamos ainda, quais são as *concepções teóricas que fundamentam o currículo do curso e se elas são prescritas oficialmente ou outra construída pelo grupo* e as respostas apontam para uma perspectiva crítica de currículo que, inicialmente, segue orientações das diretrizes curriculares sem deixar de contemplar a concepção do próprio curso de pedagogia desenvolvido pelo PARFOR/UFMA. Tal fato se evidencia nas falas abaixo:

CG1-“Nós obedecemos às Diretrizes Curriculares que são orientadas pelo MEC para o curso de Pedagogia nelas apontam algumas dessas teorias, teorias críticas, pós-críticas, mas, a coordenação juntamente com o colegiado que dão suporte que é o departamento de educação I e o departamento de educação II têm autonomia para nessa reelaboração ou melhor, construção do projeto colocar outras tendências curriculares que sejam adequadas para, no caso, o desenvolvimento do curso do PARFOR”.

CC2-“ [...] eu entendo que como ele está muito linkado ao primeiro currículo, a primeira versão que é a versão a partir das diretrizes de pedagogia o currículo veio se colocando numa perspectiva crítica avançada de entendimento de formação porque veio na esteira das diretrizes, das exigências das diretrizes [...]”.

Diante disso, Constatamos que de fato o currículo do curso de primeira licenciatura em Pedagogia do PARFOR/URFMA segue o que está posto nas diretrizes curriculares, sendo, pois, orientado pelo currículo por competências e concebe a formação numa perspectiva crítica de currículo que questiona os padrões de manutenção e reprodução da sociedade dominante. Com efeito, o currículo orientado por essa via tem o objetivo de promover a transformação das estruturas de dominação, ou seja, a educação deve estar a serviço da transformação da sociedade.

Nas perspectivas críticas e pós- críticas de currículo o conhecimento também é poder e, por isso, sua seleção norteia relações de poder que perpassam pela construção do mesmo. Assim, a seleção do conteúdo obrigatório perpassa por discussões sobre formação humana, conhecimentos necessários a sociedade e a cultura de um determinado momento histórico.

PGSE-“ [...] eu já ministrei várias disciplinas, então você observa que é um currículo fundamentado na pedagogia histórico crítica porque ele prima pela reflexão, pela ação com dois polos que não são dicotômicos, ou seja, faz uma articulação entre teoria e prática. Ele se fundamenta em uma perspectiva de uma educação transformadora de fazer com que o aluno seja sujeito da sua história, do seu processo de conhecimento. Então, eu considero que ele se oriente em uma perspectiva de uma pedagogia crítica, ou histórico-crítica ou até progressista, mas isso tudo como base as ementas que eu já recebi nas diversas disciplinas que eu já ministrei no curso”.

Como temos discutido nesta investigação as instituições de ensino mesmo seguindo o currículo oficial podem também através do currículo oculto concretizar sua intencionalidade formativa por meio de suas práticas, no seu fazer pedagógico de maneira que contemple os saberes dos grupos considerados subalternos ou minorias. O currículo na perspectiva crítica defende a ideia de que perpassa pela escola através de seus currículos as relações políticas e sociais de dominação, sendo assim, a

perspectiva crítica se apresenta como alternativa para incluir as múltiplas culturas, principalmente, as consideradas subalternas.

De acordo com Lopes (2008) a matriz de Dewey é dominante no discurso sobre integralização curricular principalmente por possuir uma potencialidade crítica que está associada à valorização dos saberes e das experiências dos educandos; isto é perceptível na perspectiva crítica de currículo que se afasta um pouco da cientificidade do pensamento de Dewey e, portanto, de sua concepção liberal e procura problematizar os saberes dos alunos relacionando-os a questões de classe social e cultura.

Educadores como Paulo Freire contribuíram não apenas no Brasil, mas, também, no exterior para essa discussão sobre os saberes dos educandos inseridos na dimensão política de educação afastando, portanto, o sentido meramente psicológico. Com isso, um enfoque crítico de base progressivista é dado ao currículo integrado visando a construção de uma escola democrática que perpassa por um conjunto de fatores dentre eles a necessidade de um currículo integrado que supere a simples unificação de fragmentos do currículo e seja pensado e, sobretudo, desenvolvido para que as áreas do conhecimento tenham uma interconexão capaz de relacionar conteúdos.

Nessa perspectiva, o currículo integrado propõe dar significado ao que se aprende e, assim, correlacionar com sua aplicação prática e, a partir daí desenvolver competências relacionada ao saber-fazer e, também, utilizar nas experiências cotidianas e futuras.

No intuito de analisar como é feita a integralização curricular no curso de primeira licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA questionamos sobre *o que foi privilegiado na construção do PPC* as falas dos sujeitos expressam a opção por um currículo que oportunize uma formação que atenda as demandas da profissão docente para atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na gestão de sistemas e unidades educacionais e em programa/projetos de formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Além disso, é priorizado no currículo a investigação e a pesquisa como princípio formativo, como é possível perceber nas falas abaixo:

CC2-“Dentro dos eixos é o conjunto das disciplinas e componentes que vão ilustrar que concepções estão em jogo ali; quando a gente chega e diz: nós temos trezentas e poucas horas só de extensão universitária eu estou

demonstrando uma concepção de currículo pela forma como ele se organizou. Eu estava falando do lugar da pesquisa que é algo prioritário na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Eu estou sempre falando de uma formação crítica, de saberes da docência, comprometidos com a realidade social; eu estou falando de professores humanizados; eu estou falando de professores com competência ética, política para desenvolver o seu trabalho, comprometidos com a concepção de infância e de criança; eu estou falando de professores emergentes do currículo de pedagogia que aprenderam na prática refletindo sobre sua prática porque já são professores em formação [...] as competências vão se dando nesse entrelaçamento do que eu sei fazer, do que eu venho fazendo, do que eu estou aprendendo e mudando o que eu já sabia ou que eu pensava que eu sabia, mas, eu preciso muito mais, são saberes subjetivados na prática”.

Sobre a extensão universitária veja o que enfatiza um coordenador:

CG1-“Eu acho que a diferença maior nesse projeto de licenciatura foi privilegiar um tempo para extensão porque antigamente não tinha. [...] A diferença é que lá eles têm uma carga horária para desenvolver a extensão no próprio município. Então, o professor pode dentro da sua carga horária pedir, por exemplo, dez horas em uma atividade que eles vão fazer na escola que sirva como extensão, um curso, uma oficina. [...] então, articulando isso no currículo as disciplinas podem também estar desenvolvendo atividades de extensão. Eu acho que isso aí é o grande diferencial que tem nesse currículo novo da primeira licenciatura”.

Das falas dos sujeitos e da análise do PPC depreendemos que a estrutura da organização curricular das disciplinas visa atender uma formação que priorize o ensino, a pesquisa e a extensão que são as dimensões do processo formativo conforme já explicitamos no quadro 2 na seção 4.4.

A estrutura curricular do curso está organizada em torno de três núcleos principais, a saber: fundamentos dos estudos pedagógicos, estudos das relações constitutivas do processo pedagógico e docência e processos formativos. Veja de maneira detalhada a seguir:

QUADRO 8- Disciplinas que compõem o núcleo dos fundamentos

	Disciplinas	Per.	CH
Núcleo de Fundamentos dos Estudos Pedagógicos	Filosofia da Educação II	2º	60
	História da Educação	1º	60
	História da Educação Brasileira	3º	60
	Estudos Comparados de Educação	3º	60
	Sociologia da Educação I e II	1º/ 2º	60
	Psicologia da Educação I e II	1º/ 2º	60
	Educação, Cultura e Meio Ambiente	5º	60
	I Seminário Interdisciplinar	2º	60
	Pesquisa Educacional I, II e III	1º/ 3º/ 7º	60

	Tecnologias, Comunicação e Educação	5º	60
	Informática Aplicada à Educação	4º	60
	Cultura e Diversidade	4º	60
	Educação para as relações Etnicorraciais	5º	60
	II Seminário Interdisciplinar	4º	60
CARGA HORÁRIA TOTAL: 840			

Fonte: Dados do PPC 2010 do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, quadro elaborado pela pesquisadora, 2021

Assim, para atender a dimensão da docência que tem o objetivo de formar para atuação na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e programas/projetos de formação continuada dos profissionais da educação básica o curso oferece um conjunto de disciplinas fundamentais para a compressão do trabalho docente e do fazer pedagógico, tais componentes curriculares possibilitam uma compreensão crítica da realidade educacional para desenvolver nos alunos-professores a competência técnica para uma atuação profissional satisfatória e que esteja de acordo com as demandas de formação no contexto atual que exige um profissional com capacidade crítica para intervir na realidade com intuito de contribuir para sua transformação. O segundo núcleo é voltado para a docência conforme é possível perceber no quadro abaixo:

QUADRO 9- Organização curricular das disciplinas voltadas para a docência

Disciplinas		Per.	CH
Núcleo de Estudos das Relações Constitutivas do Processo Pedagógico	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais	5º	60
	Teorias do Ensino	3º	60
	Organização do Trabalho Escolar	4º	60
	Currículo	3º	60
	Política e Planejamento Educacional	3º	60
	Arte e Educação	4º	60
	História, Política e Cultura da Infância	4º	60
	III Seminário Interdisciplinar	6º	60
	Fundamentos e Metodologias da Alfabetização e Letramento	5º	90
	Fundamentos e Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa	6º	60
	Fundamentos e Metodologias de Ensino de Matemática	6º	60
	Fundamentos e Metodologias de Ensino de Ciências	6º	60
	Fundamentos e Metodologias de Ensino de História	7º	60
	Fundamentos e Metodologias de Ensino de Geografia	7º	60
	Fundamentos e Metodologias de Ensino da Educação Infantil	5º	90
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Formação Continuada	6º	90

CARGA HORÁRIA TOTAL: 1.050

Fonte: Dados do PPC 2010 do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, quadro elaborado pela pesquisadora, 2021

Analisando a estrutura do PPC 2010, podemos constatar o que foi dito pelos CG1 e CC2 sobre o curso se propor a formar professores com uma concepção de infância e de criança desenvolvendo uma formação crítica e isto é propiciado desde o primeiro período quando os alunos-professores tem um conjunto de disciplinas que são consideradas fundamentais para a compreensão de outros componentes do currículo, essas disciplinas são chamadas de fundamentos. Esses fundamentos oportunizam aos discentes terem uma visão filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e política acerca da educação e processos que envolvem o ensino aprendizagem, bem como, o fenômeno educativo.

Após a finalização do núcleo de fundamentos dos estudos pedagógicos que é a primeira etapa da formação no curso de pedagogia PARFOR/UFMA os discentes seguem para o núcleo de estudos das relações constitutivas do processo pedagógico momento em que se intensifica os estudos teóricos- práticos do fazer docente. Além disso, é importante ressaltar que os dois primeiros núcleos são compostos de seminários interdisciplinares, sendo que, no primeiro núcleo que é de fundamentos existem dois seminários interdisciplinares e no núcleo de estudos das relações constitutivas do processo pedagógico tem um seminário interdisciplinar contabilizando três seminários no total.

Dessa forma, percebemos que o PPC do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA é estruturado para que durante todo o curso os alunos-professores relacionem a teoria à prática, pois, as disciplinas são intercaladas com o intuito de integralizar os saberes de maneira que haja uma continuidade entre os componentes e, também, para que haja um momento de culminância sobre tudo que foi estudado que ocorre no momento do seminário interdisciplinar, bem como, nos estágios como podemos visualizar abaixo:

QUADRO 10- Organização dos estágios no núcleo de docência e processos formativos

Disciplinas		Per.	CH
Núcleo de Docência e Processos Formativos	Estágio em Docência na Educação Infantil	6º	90
	Estágio em Docência de Anos Iniciais	8º	135
	Estágio em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	7º	90

	Monografia		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 315			

Fonte: Dados do PPC 2010 do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, quadro elaborado pela pesquisadora, 2021

De acordo com Pimenta (2012) existem duas visões que explicam a relação teoria e prática uma considerada dicotômica que considera que há autonomia entre a teoria e a prática e que essas são polos associados não necessariamente opostos. A segunda visão é a de unidade entre teoria e prática compreendendo, assim que há uma dependência e que ambos são componentes indissociáveis da práxis.

Com esse entendimento de teoria e prática como unidade indissociáveis é que o estágio na formação docente se configura como um lugar privilegiado para que ocorra a práxis, pois, este é considerado como um momento de integração entre a teoria e a prática e sua finalidade é justamente fazer com que o discente tenha uma aproximação à realidade da escola. Contudo, pela especificidade do PARFOR os alunos já são professores e, portanto, já estão inseridos no lócus de seu trabalho que é a escola, no entanto, terão a oportunidade de a partir dos estágios ir para a escola com um olhar diferente direcionado pelos estudos e discussões teóricas proporcionadas pelas disciplinas e seminários interdisciplinares.

Na visão de Pimenta (2012, p. 81) não se deve “colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso”, assim, o estágio nos cursos de formação docente, sobretudo, no curso de pedagogia PARFOR/UFMA deve ser um componente integrador das disciplinas do curso que proporcione aos discente refletirem sobre a prática pedagógica, bem como, sobre a organização do espaço escolar.

Para Pimenta (2012, p. 82) “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la”, sendo assim, existe um ciclo que se retroalimenta partindo sempre da teoria indo para a prática, posteriormente, para sua reflexão e retornando para ela para transformá-la.

Nessa perspectiva, o estágio é visto como componente integrador de todo o percurso formativo, em outras palavras é a culminância de toda formação técnica para desenvolver bem a função, portanto, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades por se tratar do momento em que os alunos-professores

terão que mobilizar os conhecimentos adquiridos nos demais componentes disciplinares para colocar em ação nas vivências práticas, em situações reais.

Assim, o estágio é um componente curricular que tem o objetivo de propiciar a investigação, interpretação e intervenção na realidade escolar. Pois, para Moraes (1982, p. 65) “o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapasse a experiência”.

Na visão dos professores foi privilegiado no PPC:

PCRR-“o que eu observo que há um currículo organizado no sentido de possibilitar ao professor cursista a possibilidade de ampliar a sua qualificação para investigação, elaboração, execução e avaliação de ações educacionais que atendam à diversidade cultural, incorporam recursos tecnológicos e busquem contribuir na transformação da realidade no qual estão inseridos”.

POTE- “Privilegiou-se um currículo adequado para as demandas da profissão docente”.

PHCI-“O trabalho como princípio educativo; desenvolvimento de habilidades e competências; currículo adequado às Diretrizes Curriculares Nacionais, processo formativo do pedagogo; função social da escola; as políticas públicas e a configuração dos processos pedagógicos; contextos e processos de escolarização; subjetividade como elemento fundamental no desenvolvimento de processos formativos; gestão democrática de sistemas e unidades educacionais como princípio básico para a construção de uma sociedade mais justa; a autonomia para o estudo como fundamento para o desenvolvimento profissional”.

Dos quatro professores participantes da pesquisa uma não soube responder o que foi privilegiado no PPC e três se limitaram a repetir o que está no documento no tocante a ampliar a qualificação com o intuito de possibilitar a investigação, a compreensão da educação problematizando-a e atuando para a transformação social.

Questionamos aos coordenadores e professores *de que maneira as disciplinas organizadas no currículo por núcleos formativos possibilitam aos alunos-professores desenvolver competências e habilidades que os auxiliem na atuação profissional* e as respostas foram as seguintes:

CC2-“A ideia de eixo existe no currículo para evitar fragmentações ou então para impedir que as disciplinas morram em si e não se articulem para dar conta de uma dada competência. Então, o eixo das práticas poderia ficar só a prática pela prática, não. Mas, nós vamos ter muito mais do que os estágios nós vamos ter disciplinas que vão possibilitar a esse aluno no momento que está nesse eixo compreender a natureza do fazer pedagógico, compreender as práticas pedagógicas num contexto escolar de acordo com o nível em que

ele estiver trabalhando, se você vai trabalhar a infância, a cultura da infância, a criança pequena, então, é um eixo que você pode dizer eixo dos fundamentos, mas, fundamentos não estão separados da prática ao contrário eles interagem o tempo inteiro ou então você não trabalha fundamento para um lado e as práticas para outro e aí não pode, não é nem tanto que não possa, é impossível dizer que está trabalhando por eixos se você separa. Então, nós acreditamos que essa organização do currículo por eixos elas são bem mais compreensíveis do ponto de vista de possibilitar a apropriação de saberes”.

Analisando o desenho curricular e a fala de CC2 é possível perceber uma coerência, visto que, o currículo organizado por núcleos formativos contempla as disciplinas e os seminários interdisciplinares que a nossa ver é o momento que propicia aos discentes relacionar os diferentes conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas e fazer a aproximação com a vivência prática isto irá se tornar mais concreto nos estágios. Contudo, de acordo com CG1 no PARFOR as disciplinas não seguem uma sequência, ou seja, não têm pré-requisito, sendo assim, os alunos-professores podem ter disciplinas do núcleo de fundamentos dos estudos pedagógicos como podem ter disciplinas do núcleo de estudos das relações constitutivas do processo pedagógicos que no nosso entendimento pode comprometer o aprendizado porque para cada campo do saber é gradativo o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, o desenho curricular apresenta uma ordem na oferta das disciplinas, mas na prática as disciplinas são ofertadas de acordo com o que é possível para cada momento não seguindo uma sequência gradativa do que deve ser aprendido em cada núcleo, como é possível perceber na fala abaixo:

CG1-“[...] se fosse aqui na sede eu diria que estava tudo certo porque o que acontece aqui na sede os alunos têm pré-requisito, então as disciplinas estão organizadas e você tem que fazer fundamentos da educação infantil, por exemplo que é minha disciplina, se eles não tiverem feito essa disciplina eles não poderão fazer metodologia da educação infantil. Mas, como a organização do PARFOR é diferente porque vai depender de vários fatores para que isso aconteça então esse sequenciamento não vai funcionar tal qual deve ser. Então, por exemplo, em uma cidade está tendo a disciplina de psicologia da educação, mas, tem cinco turmas, se não conseguiu os professores a outra não precisa estar tendo no mesmo tempo a disciplina de psicologia da educação, pode estar tendo filosofia por causa também da disponibilidade dos professores para estar lá. Então, eu acho que nesse caso do PARFOR ele não vai funcionar por pré-requisito porque não tem como, senão o curso não terminaria em quatro anos. Então, essa sequência que precisa ter uma disciplina para depois outra não funciona no PARFOR o que precisa funcionar assim são os estágios que precisa passar da educação infantil primeiro, depois anos iniciais, depois formação de formadores, mas, as disciplinas para ter essa sequência por eixos não funcionam. Então, ele pode ter a disciplina do primeiro período... nós não podemos esperar só

aquela sequência de disciplinas para que elas aconteçam podemos colocar a que está mais para a frente, são vários fatores”.

Como podemos perceber uma das especificidades do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA e que se difere do curso regular ofertado em São Luís é a não existência de pré-requisito para as disciplinas sendo, portanto, essa exigência apenas para os estágios que seguem uma ordem não podendo ser realizando de forma aleatória. Mas, fica aqui o nosso questionamento se as disciplinas não exigem essa mesma ordem, se de fato dá para se apropriar dos conhecimentos das diversas disciplinas sem levar em consideração o grau de dificuldade, ou seja, uma organização gradativa.

Conforme já explicitamos em outro momento os professores selecionados para esta pesquisa foram das disciplinas do Núcleo da docência (História, Política e Cultura da Infância; Currículo e Organização do Trabalho Escolar) e do núcleo do planejamento (Gestão e Organização de Sistemas Educacionais), por isso, questionamos a eles se *a disciplina que eles lecionam possibilitam aos alunos-professores desenvolver competências e habilidades que os auxiliem na atuação profissional* e todos responderam que SIM, como é possível visualizar abaixo:

POTE-“Sim. A organização do trabalho docente permite que os educandos conheçam a educação da esfera macro a micro, bem como desenvolve nos educandos habilidades e competências para atuar em todas as esferas”.

PCRR-“Sim. Em tempos de pandemia, as disciplinas estão suspensas. Avalio que sim, pois, a devolutiva dos cursistas tem sido muito satisfatória; empreendemos ações para que os professores compreendam da sua responsabilidade e desenvolvemos situações que podem ser vivenciadas na sala de aula”.

PGSE-“Claro que contribui como eles já começam a fazer... a sua prática pedagógica muda. Tem relatos de professores dizendo que a partir da aula ver o aluno diferente, hoje compreende... por exemplo a gestão que é a parte que eu mais dou, então muitas vezes eles nem sabem o que é um projeto pedagógico e quando a gente leva o conhecimento e diz olha agora você vai para a escola fazer o diagnóstico da sua escola, você vai debater com os professores da sua escola, com o secretário escolar, com o diretor da escola e mostrar a importância desse projeto pedagógico para a escola. Então, assim, na minha disciplina é a que eu mais ensino, eu acho interessante porque eles vão conhecer a realidade da escola e mesmo assim de outros professores, por exemplo quando a gente dá aula... eu já dei de estudos comparados então eles fazem essa articulação entre escolas públicas e as privadas e a gente até desconstrói essa ideia de que o privado é melhor, que o público é de baixa qualidade então eles começam a perceber que a realidade, muitas vezes o senso comum que é passado, eles vão reconstruindo a sua própria história como professores”.

PHCI-“Em parte. As disciplinas são partes de um todo. Deve-se levar em conta o contexto e a análise conjuntural, que se reflete, principalmente, nos documentos orientadores das práticas e na subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo formativo”.

As disciplinas do núcleo da docência têm o objetivo de formar competências e habilidades que favoreçam conhecimentos elementar para a atuação do pedagogo na sala de aula. Esses componentes são primordiais porque a essência da formação dos cursos de pedagogia e licenciatura é a justamente o ato de ensinar, o saber ensinar, o saber laçar mão de metodologias e recursos para que a educação consiga alcançar o seu objetivo que é a aprendizagem dos alunos.

Com isso, consideramos muito importante a análise de como esses componentes curriculares estão organizados no currículo e como eles acontecem na prática, nas aulas, bem como, no processo formativo do curso como um todo. As falas dos sujeitos nos levam a inferir que de fato tem havido uma melhora na prática pedagógica dos alunos-professores porque através de seus depoimentos eles relatam que as disciplinas têm os auxiliado na sua vivência nos espaços em que atuam.

Quando foi perguntado ao discentes se *a forma como estão organizadas as disciplinas do curso possibilitarão a eles adquirir competências necessárias para uma atuação pedagógica satisfatória*, 100% responderam que SIM e esclareceram que da forma como as disciplinas estão dispostas tem auxiliado muito no aprendizado deles como é possível visualizar melhor nas falas abaixo:

AP1-“Eu acredito que sim porque durante essa graduação que ainda não está concluída, mas cada disciplina que vem eu percebo que uma vem complementando a outra. Então, eu acredito que da forma como elas estão organizadas elas vão me ajudar sim a desenvolver o meu trabalho com mais eficiência”.

AP2-“Está sendo muito bom, muito gratificante, eu estou aprendendo muito, tenho conhecimento, aquela firmeza, aquilo que eu quero fazer. Então, esse curso para mim foi muito gratificante e com certeza quando eu terminar também de fazer a minha pós [graduação] eu vou ter muito êxito no meu objetivo”.

AP3-“Acredito que sim porque elas vão nos ajudar muito a desenvolver os nossos trabalhos pedagógicos em sala de aula com os nossos alunos; podem ajudar a melhorar nossa prática docente, práticas pedagógicas em sala de aula dando o norteamento necessário para que a gente possa ensinar os nossos alunos de maneira mais adequada dentro do que se pede para que a gente possa está desenvolvendo os nossos trabalhos e elas vão sim nos ajudar nos norteando, nos orientando enquanto futuras pedagogas do município de Cururupu a desenvolver melhor os trabalhos com os nossos alunos”.

AP4-“Eu acho que depois que eu ingressei na faculdade aquilo ali veio me modificar [a ponto de pensar] que eu deveria ter trabalhado de maneira diferente com eles [alunos], mas ao mesmo tempo eu penso que não porque eu não trabalhei porque eu ainda não tinha esses conhecimentos, essas competências. Que as vezes a gente pensa assim, competências é porque eu sou capaz de adquirir tal conhecimento, sou capaz de fazer tal coisa, então são várias coisas que a gente tem que ter muito cuidado de como trabalhar essas competências. [...] mesmo as disciplinas vindo de forma alterada não seguindo uma ordem, as vezes a que deveria vir antes vem depois, mas ainda

assim elas vão me ajudar a desenvolver competências porque elas não deixaram de ser concluídas”.

AP5–“Com certeza porque foram muitas coisas já vividas, já presenciadas que vão me ajudar melhor na minha sala de aula porque eram muitas coisas que eu não sabia e que hoje eu sei para que eu possa transmitir melhor para os meus alunos”.

Com base nas falas dos alunos podemos perceber que eles estão satisfeitos com a organização da estrutura curricular e como eles mesmo pontuam a oferta das disciplinas não segue uma ordem, todavia, todas elas contribuem bastante para que eles adquirem conhecimentos que os auxiliem no seu fazer pedagógico, pois, as discussões e reflexões possibilitadas pelos conteúdos disciplinares os ajudam a repensar sua atuação como profissionais da educação. No entanto, os alunos-professores destacam também que a formação por meio de um programa pode ter pontos que deixam a desejar ainda que seja de forma presencial existem alguns aspectos que não são totalmente contemplados, conforme afirma uma discente:

AP6–“Satisfatória posso dizer que está sendo, mas penso eu que pelo tempo do curso...porque por mais que seja presencial, mas é diferente, é um programa, algo ali deve estar faltando que não foi totalmente concretizado, mas, noventa por cento do curso eu afirmo que está sendo bem aproveitado. Se o aluno de fato tiver engajado da forma pela qual o curso requer e que [o conhecimento] esteja sendo repassado eu acredito que sim. Entretanto, as vezes tem alguns contratempos que as vezes você não consegue assimilar o que talvez gostaria. Eu continuo afirmando que 100% não, mas se o aluno tiver, de fato, com responsabilidade está li pronto para estudar acredito que sim até porque o curso abrange pessoas que já trabalham na rede, que já têm experiências, então não fica difícil fazer o entendimento. Os professores todos são bastante responsáveis e dessa forma eu acredito em um trabalho de boa qualidade”.

AP7–“Eu acredito que sim porque a forma como as disciplinas estão organizadas...lá no começo do curso a gente vinha tendo disciplinas teóricas para que nós tivéssemos compreensão da opinião de alguns teóricos sobre educação depois disso da teórica a gente já passa para a prática e, eu creio que dessa forma fica bem aceitável a forma como o curso organiza as disciplinas; fazendo com que a gente compreenda primeiro a teoria e depois a prática e assim, na minha opinião faz com que a ação pedagógica se transforme em algo prazeroso porque primeiro vem compreensão da teoria para depois a prática. E através dos teóricos a gente tem uma melhor compreensão sobre o ato de ensinar e depois disso a gente já vai para a prática, tentar colocar aquele pensamento ou aquele ensinamento em prática e isso para mim é um ponto positivo”.

A partir da fala de AP7 nós percebemos que na visão dos alunos existe uma separação entre o que é teórico e o que é prático e, isso está muito bem compartimentalizado na percepção da aluna-professora porque como ela mesma explicou no primeiro momento eles tem as disciplinas teóricas e depois vão para a prática. Isso nos leva a analisar que do ponto de vista dos discentes o currículo é

dividido em dois momentos: o da teoria e o da prática, tal fato se evidencia na fala deles que não conseguem perceber uma inter-relação entre prática e teoria e vice e versa.

Assim, é como se não houvesse uma integralização das disciplinas de cunho teórico com as de cunho essencialmente prático, apesar disso os discentes se dizem satisfeitos com a organização curricular, pois tem lhes possibilitado adquirir conhecimentos.

AP8-“Com certeza, sem dúvida a forma como a nossa grade curricular está organizada... eu em particular já absorvi muitos conhecimentos, muitos conhecimentos que eu tenho graças a Deus foi estando no curso de pedagogia; as vezes eu converso com alguns colegas e nós fazemos uma reflexão de que nós enquanto acadêmicos da universidade que nos propõe esses elementos fundamentais para nossa formação, com certeza nós já aprendemos muita coisa, eu em particular, já aprendi muita coisa; já tentei pôr em prática aquilo que eu já aprendi na sala de aula com os autores, com os estudiosos, com os teóricos porque a experiência é uma coisa, mas os estudiosos acadêmicos são outra, então a gente tem que conciliar. Quando a gente buscar realmente, quando a gente se propõe a fazer de fato a gente consegue se sobressair. E graças a Deus a nossa grade curricular é maravilhosa, os professores, os conteúdos, então, já contribuiu bastante com a nossa educação e vai nos ajudar com certeza”.

AP9-“Sim porque principalmente as últimas disciplinas... porque se não houvesse essa pandemia nós já teríamos concluído o curso. Então, nesse período de 2018 e 2019 foi um período em que eu aprendi muito porque as disciplinas eram direcionadas a educação, então, as coisas que eu nunca tinha imaginado, principalmente quando se tratava em relação a educação infantil porque eu dizia que eu nunca iria trabalhar com educação infantil e eu aprendi conceitos que vai servir para o resto da vida [...] eu vejo assim, que essas competências, essas disciplinas que foram lecionadas principalmente nesse período que eu acebei de citar elas enriqueceram muito a mim como professor, como profissional da educação e também como pessoa. Então, eu creio que essas disciplinas foram bem organizadas”.

AP10-“Sim porque além de favorecer aos nossos professores que estão aptos a nos ensinar, eles facilitam muito essa produção. Já tivemos professores que buscaram sempre essa facilidade para conosco”.

AP11-“Eu acredito que sim, a gente já chegou praticamente no cume da nossa graduação já no oitavo período, contudo a gente sabe que o conhecimento não vai finalizar com a conclusão do curso, pelo contrário a gente precisa sim de outras formações. Mas, todas as disciplinas que compõe a carga horária do curso elas são disciplinas importantíssimas para que a gente possa está trabalhando dentro dessa nova era, essa era digital que nós estamos hoje. E, a gente tem mecanismos que podem sim favorecer um novo jeito de trabalho não é que a gente detenha todo o conhecimento, não é que a gente saiba tudo, mas na verdade a universidade ela preza por esse princípio de formação: para quem está formando, porque está se formando, qual é a minha responsabilidade dentro da sociedade; o que eu posso desenvolver dentro da minha comunidade a partir da formação que eu recebo. Então, todos esses conhecimentos eles sim nos permitem refletir sobre”.

As falas dos alunos-professores deixam claro que o conjunto de disciplinas organizadas na estrutura curricular tem favorecido o desenvolvimento de

competências profissionais e contribuído para que eles transformem sua forma de trabalho nos espaços educativos em que eles estão inseridos, bem como, no próprio contexto social, da sua realidade, do seu município o que atende ao objetivo do curso que é formar sujeitos com consciência crítica para contribuir com a transformação social.

Questionamos aos alunos-professores se eles *acreditam ter conseguido desenvolver as competências previstas no plano curricular do curso* a maioria respondeu que SIM e 3 (três) responderam que NÃO conseguiram desenvolver totalmente porque o curso dá apenas uma base e que o conhecimento é um percurso longo que necessita ter uma continuidade. Veja nas falas abaixo:

AP11-“Eu penso que ainda não porque essa formação... eu digo que é impossível a gente sair de um curso... são quatro anos? São! Mas a gente ainda não atingiu tudo, a gente não sabe ainda tudo, ainda não aprendeu tudo e como diz o ditado popular a gente morre e também não termina de aprender. Então, eu acho que ainda falta muito, ainda tem muito caminho para trilhar, ainda tem muito o que aprender, ainda tem muito o que conhecer, tem muito chão para pisar, então, eu acho que o principal a gente está conseguindo, eu estou conseguindo que é compreender o meu papel enquanto estudante”.

AP9-“Eu creio que na íntegra, não, 100% não porque eu sei que o curso ele é bem exigente, ele não vem para “maquiar”, não vem para “encher linguiça”; eu creio que eu aprendi bastante, mas eu tenho certeza também que eu fiquei mais sedento, então, significa que eu preciso aprender mais [...]”.

Outro grupo de 8 (oito) alunos-professores afirmaram que conseguiram desenvolver as competências previstas no plano curricular, conseguiram ter uma compreensão melhor de questões relacionadas com sua vivência prática o que antes não tinham conhecimento e a partir do curso foi possível saber e mudar na sala de aula. A maioria dos discentes apontam melhorias no planejamento das aulas, entendimento sobre educação, sobre a relação ensino-aprendizagem e sobre metodologias de ensino, em outros termos, os graduandos em pedagogia esclarecem que estão desenvolvendo competências profissionais e pessoais.

AP1-“Eu acredito que sim porque depois que eu... com essas aulas da graduação... essas aulas me ajudaram bastante principalmente em relação a BNCC como eu não tinha e não tenho acompanhamento aqui da minha secretaria de educação sobre BNCC, a graduação que me fez enxergar, compreender esse lado aí desses planos de aula todo inovado, então, através da graduação que eu consegui me adequar a realidade”.

AP4-“Eu tenho certeza que sim porque mudou o meu modo de ver as coisas que antes eu pensava de um jeito e hoje eu vejo que nós temos que ter um pensamento, tem que ser observador. [...] hoje mudou o meu modo de ver porque antes eu planejava para mim, mas hoje eu sei que o planejamento

não se resume só para mim, diz respeito ao aluno também. Saber as dificuldades do aluno, procurar meios de sanar essas dificuldades, saber porque o aluno não está aprendendo [...] eu acho que mudou muito meu modo de pensar eu ingressando no curso. Mudou até o modo de ser como ser humano fora da sala de aula”.

AP10–“Acredito que sim, mesmo porque os esforços foram grandes tentando sempre atender essa possibilidade para com o curso e para comigo. Nós focamos muito, principalmente eu foco muito nos estudos para desenvolver competências buscando aprimorar os conhecimentos para que eu possa repassar mais adiante, principalmente para a minha localidade que é escassa de estudos”.

Ao analisar os dados da pesquisa percebemos que os alunos-professores estão satisfeitos com os conhecimentos que tem recebido ao longo do processo formativo e, de acordo com eles esses conhecimentos tem contribuído muito para o crescimento pessoal e profissionais desses estudantes, visto que, as oportunidades de ter acesso a uma educação pública e de qualidade na localidade deles são escassas ou muito limitadas. Então, diante dessa dura realidade, para muitos deles que vivem e trabalham em ilhas, algumas com acesso à internet limitado ou inexistente é difícil a comunicação e o prosseguimento dos estudos.

E, pois, desse ponto de vista que podemos analisar que a maioria desses alunos-professores estão muito satisfeito com o curso porque é a única oportunidade que eles tiveram de continuar seus estudos e de ter uma formação em nível superior. Assim, para esses discentes só o fato de poder estudar em uma universidade federal já é um privilégio, pois, alguns deles já haviam tentado cursar o ensino superior em faculdades particulares e, talvez por isso eles fazem a comparação e percebem que o curso oferecido pelo PARFOR Ihes dá a oportunidade de ter acesso a um conhecimento com rigor e qualidade.

Nesse sentido, sabemos que o curso não é perfeito, pois, tem questões a serem melhoradas, mas, diante da grande necessidade de formação desses profissionais que estão atuando na rede municipal de educação sem a formação requerida pela LDBEN é que o curso se torna primordial para uma formação de qualidade e que de fato provoque mudanças na localidade em que estão inseridos.

Questionamos aos alunos-professores *quais eram as principais dificuldades enfrentadas por eles enquanto educadores antes de ingressarem no curso* a maioria dos discentes responderam que suas principais dificuldades estavam relacionadas a desenvolver aulas e métodos que auxiliassem no aprendizado dos alunos; fazer planejamento e ter domínio de sala de aula; falta de reflexão; dificuldade

em trabalhar com crianças pequenas; relacionar teoria e prática e a falta de conhecimento. Veja as falas abaixo:

AP1-“Antes do curso a dificuldade era como desenvolver as aulas na prática mesmo, não só teoricamente, mas, na prática, os métodos, os caminhos para desenvolver uma aula onde eu pudesse fazer com que pelo menos a maioria das crianças da turma compreendessem e aprendessem aquele conteúdo que eu estava passando”.

AP2-“A minha dificuldade era no planejamento porque eu não sabia fazer o planejamento eu pensava de uma forma diferente e eu agora já entendo e consigo fazer planejamento. E outra dificuldade era com os alunos [...] eu tinha muita dificuldade de dominar na sala de aula essa situação de tantos alunos e, agora não”.

AP3-“O curso me possibilitou ver de uma forma diferente o aluno. Eu creio que desde o magistério porque a minha formação do ensino médio não é igual a formação do magistério, então, desde o magistério a gente começa a perceber o aluno de uma forma diferente e no curso de pedagogia ele já veio me mostrar isso de uma forma diferente, o aluno, o tratar da criança, o aluno em si”.

AP4-“Antes do curso tinha muita dificuldade, primeiro a falta de reflexão era uma, falta de empatia com os colegas, pois precisei compreender que as pessoas não são iguais. Eu tinha dificuldade em participar, hoje eu gosto muito de participar, de fazer pergunta, eu não levo dúvida para casa. Eu tinha dificuldade em organizar meu planejamento, tinha dificuldade em levantar conteúdo [...]”.

AP5-“A minha maior dificuldade era quando eu estava lá no infantil que eu não tinha tanta habilidade com crianças pequenas, então, eu sentia muita dificuldade e depois do curso de pedagogia me ajudou muito porque a gente tem todo um preparo para trabalhar com essas crianças antes eu não tinha. Então, eu tinha muita dificuldade em saber como me relacionar com crianças pequenas”.

AP6-“A minha maior dificuldade era o próprio conhecimento que eu não tinha. Eu tinha uma desenvoltura para falar, para interagir com as pessoas, mas o medo por não ter conhecimento isso não facilitava a minha interação com os colegas[...]. O planejamento é um dos obstáculos que sempre teve, mas a falta de conhecimento eu diria que era o principal”.

AP7-“Minha maior dificuldade era relacionar teoria e prática dentro da sala de aula porque eu sabia desenvolver metodologias que causassem interesse nas crianças, no entanto, eu não tinha o pleno conhecimento da teoria, a parte teórica do ensino”.

AP8-“Eu trabalhava muito longe e os alunos longe de mim, mas agora eu trago os alunos para perto de mim isso é uma forma também de ter a atenção dos alunos fazer com que você desenvolva um bom trabalho e os alunos também com certeza vão aprender. Antes eu tinha muita dificuldade quanto ao planejamento porque a gente recebia só o livro, mas aí o que fazer? [...]”.

AP9-“Eu tinha dificuldade em planejar, hoje eu vejo que é pensar as atividades as vezes eu não pensava em um momento lúdico [...]”.

AP10-“A primeira é a questão do planejamento eu ficava muito aéreo na questão do planejamento não tinha noção de como planejar transpor do papel para a prática [...]. Outra dificuldade era o relacionamento com as pessoas eu tinha muita dificuldade com os colegas de trabalho a partir do momento que eu adentrei a faculdade eu conseguir melhorar muito essa questão das relações dentro do ambiente de trabalho. Eu tinha dificuldade em produzir recursos [...]”.

AP11-“Quando eu comecei o curso de pedagogia eu tive muita dificuldade, eu encontrei muita dificuldade em compreensão, eu ia estudar os textos e tinha que ler, reler porque aquilo para mim era muito difícil a compreensão, eu não compreendia algumas coisas [...] na época em que eu fui lecionar eu

reproduzia aquela educação tradicional na sala de aula, eu reproduzia na sala de aula aquilo que eu aprendi lá na década de 1990”.

Como podemos perceber 100% dos alunos relatam diversas dificuldades que enfrentavam como pessoas, pois, segundo eles a falta de conhecimento os impossibilitavam de se relacionar com as pessoas dentro e fora do seu ambiente de trabalho, alguns deles relatam, inclusive, o preconceito por não ter formação em nível superior eram excluídos das discussões e decisões no ambiente escolar, eles não tinham voz e nem opção de escolher em que seguimento trabalhar porque tinham que aceitar trabalhar onde lhes colocassem. Eles também relatam a dificuldade em se comunicar em público ou por escrito o que justifica o curso de pedagogia do PARFOR ter colocado em sua estrutura curricular a disciplina de produção textual logo no primeiro período do curso, pois, o desenvolvimento dessa competência é fundamental para a formação do professor, sobretudo, do professor pesquisador.

Enquanto educadores as maiores dificuldades enfrentadas antes do curso eram no tocante ao planejamento, saber elaborar um plano de ação, uma sequência didática; a compreensão de que o planejamento não é totalmente voltado para o professor, mas, sobretudo, para os alunos com objetivos educacionais a serem alcançados e que esses objetivos precisam estar articulados com os conteúdos e recursos didáticos. Outra dificuldade que alunos-professores relatam é quanto a maneira de trabalhar com as crianças, de se relacionar com os pequenos educandos.

E, como temos discutido nesse estudo, o professor de crianças pequenas precisa ter conhecimento de infância, das fases dessa infância, do desenvolvimento das crianças não apenas cognitivo, mas afetivo, motor. E, assim, compreender que a criança tem suas formas próprias de aprender e de construir seus conhecimentos e, que esses conhecimentos precisam ser ensinados de forma lúdica pelo professor respeitando o tempo da criança e despertando nelas o gosto pelo aprender.

Por isso, a estrutura curricular do curso contempla disciplinas que visam desenvolver nos alunos-professores o conhecimento sobre as formas de tratar e ensinar crianças pequenas e pelas falas dos coordenadores esta é uma das grandes competências que o curso pretende desenvolver nos estudantes de pedagogia, a formação de educadores da infância. Para tanto, o PPC do curso tem em sua estrutura disciplinas como: sociologia da educação, psicologia da educação, história, política e cultura da infância, metodologia da alfabetização e letramento, estágio e docência da

educação infantil que a nosso ver são os componentes basilares para a compreensão da prática pedagógica na escola da infância.

Para fazer o comparativo entre o antes e o depois pedimos aos discentes para eles citarem *algumas competências e habilidades que eles adquiriram a partir das disciplinas já cursadas e como elas estão orientando o trabalho pedagógico deles* foram respostas diversas que perpassam por ter aprendido a se comunicar com os alunos; ter responsabilidade; ouvir o aluno; realizar atividade lúdicas; confiança ao estar na sala de aula e ao transmitir o conteúdo para os alunos; fazer planejamento das aulas; desenvolvimento do pensamento crítico, dentre outros. Observe nas falas abaixo algumas competências técnicas que eles desenvolveram:

AP1-“Eu aprendi a ser....uma competência em relação a comunicação, a como me comunicar melhor com os meus alunos, usar palavras que os meus alunos entendam o que eu estou querendo dizer. Aprendi a ter responsabilidade; eu também aprendi bastante nessa minha graduação. Então, muitas competências realmente vieram facilitar, vieram me ajudar aqui nessa minha vida profissional como professora.

AP2-“Ler histórias com meus alunos; citar um livro para eles; dialogar com eles; fazer com que essa criança se sinta à vontade; fazer um planejamento com eles também participando junto, não apenas um planejamento para mim, mas um planejamento para os alunos onde eles se sintam à vontade, onde eles vão buscar também e a gente aprende com eles desenvolver nosso trabalho”.

AP3-“Eu vejo a questão da sala de aula um pouco mais de confiança na questão de estar na sala de aula com o aluno, a transmissão de conteúdo, a questão do planejamento que a gente já faz, a questão da organização do planejamento para dar aula com o aluno que hoje a gente já usa muito a sequência didática, esse passo a passo da sequência didática que antes para mim era desconhecido dessa forma do detalhamento que a gente faz [...] então, isso a gente foi aprendendo e, isso vai nos orientando a estar em sala de aula que até então para mim era desconhecido e ao estar no curso isso vai nos ajudando, nos possibilitando a melhorar a cada dia mais”.

AP5-“Quando a gente teve didática nós vimos que... porque eu estava em sala de aula, mas eu tinha muita dificuldade na questão de fazer a sequência didática quando o nosso coordenador vinha que ele pedia a sequência didática eu tinha dificuldade, mas depois que nós tivemos a didática que a professora nos ensinou como de fato fazer, então eu acho que foi uma das coisas... porque a gente só fazia o planejamento e não detalhava era só chegou e fez. Então, em cima desse planejamento que nós viemos a prender como fazer a sequência didática eu creio que me ajudou muito”.

AP7-“Teve a disciplina de metodologia do ensino da matemática a partir dessa disciplina eu pude compreender e observar que a matemática ensinada de forma inovadora ela pode despertar na criança a vontade de aprender matemática brincando e de forma mais lúdica. Teve também a disciplina de alfabetização e letramento que a partir dela eu pude compreender e diferenciar o que é letramento e o que é alfabetização e a partir daí eu como educadora vou ensinar meus alunos de forma diferente tentando buscar um letramento ou uma alfabetização na aprendizagem dos alunos de forma que eles tenham uma aprendizagem significativa. Outra disciplina também foi a étnico racial onde eu como educadora posso já ser e passar para os meus alunos o quanto é importante a etnia do povo, a raça e tentar de várias formas fazer com que os alunos compreendam e deixem de lado o racismo”.

AP8–“Uma das disciplinas que me ajudou muito foi a de alfabetização porque a gente tinha ideia de alfabetização muito ultrapassada e, a partir das aulas da disciplina nos abriu um “leque” de informações com relação a alfabetização, eu fiquei maravilhada de aprender realmente o que é alfabetização. Outra disciplina foi com relação aos fundamentos históricos que foram coisas que a gente descobriu... diante das disciplinas do curso de pedagogia alguns fundamentos da história que nós tivemos, fundamentos da educação, fundamentos da história brasileira e muitas outras disciplinas que falaram desse contexto eu também pude me compreender como pessoa [...]”.

AP9–“No sentido das minhas atividades, do recurso didático que eu acabei aprendendo para desenvolver as minhas aulas e eu via muito assim de trabalhar dentro de sala de aula e hoje a gente trabalha muito com recortes, confecção de cartazes e a gente usa muito a disciplina que a gente teve de artes porque é uma disciplina que muitos acham que é dá papel e o aluno ir desenhar para passar o tempo e a gente aprendeu muito a trabalhar com os próprios recursos naturais [...], então, foram práticas e habilidades que eu fui desenvolvendo a partir do curso porque quando eu não tinha o conhecimento ainda não fazia o curso, eu mandava muito o aluno fazer dobradura, mandava pintar até por falta, também, de conhecimento porque somos muito carente de formação aqui no nosso município [...]. Eu já fui aprendendo essas habilidades já no curso, dos alunos confeccionar textos, formar os murais, o cantinho de leitura são coisas que eu não tinha conhecimento e hoje a gente faz e eu vejo um resultado positivo”.

AP10–“Eu colocaria o planejamento, o como planejar, como deve ser feito um planejamento, o como trabalhar com o planejamento tirar ele do papel e levar para dentro da sala de aula na prática e não ficar impregnado só no papel, você ao longo desse trabalho se desenvolver trazendo as especificidades que tem por exemplo minha ilha trazendo para dentro do meu planejamento, tentando trabalhar as especificidades dentro da sala de aula para que nós possamos desenvolver um bom trabalho. E, a outra questão que eu aprendi a como me relacionar dentro do âmbito do trabalho escolar, no caso dentro de um estabelecimento de ensino com o corpo docente e discente de uma escola [...]. Então, nesse aspecto aí eu melhorei muito e construir recursos com as especificidades que nós temos principalmente aqui no município de Cururupu que é riquíssimo”.

Competências pessoais e atitudinais,

AP4–“Aprendi sobre conhecimento, ações, atitudes, pensamento crítico, tecnologia, dinâmica da aula”.

AP6–“Hoje é diferenciado, o compromisso sempre teve porque se tratando de trabalho sempre teve o compromisso, mas, em relação ao conhecimento hoje é outra história... o curso ele me deixou maior, ele me trouxe uma nova história não só para os alunos que eu terei, mas ele transformou a minha vida, ele transformou o meu lar, ele transformou a minha história, hoje eu sou outra pessoa através do curso de pedagogia pelo PARFOR ele me fez outra mulher, se eu já gostava de leituras, hoje aprendi a gostar mais. E, eu posso afirmar que eu não sou a mesma pessoa depois do curso. Como competências adquiridas eu diria compromisso, responsabilidade, pontualidade que eu adquirir nessa caminhada; não posso deixar de falar no desempenho que hoje ele é bem melhor”.

Conforme já explicitamos na seção 4.4 as dimensões que integram a competências são: o conhecimento (saber), a habilidade (saber- fazer) e a atitude (saber ser). Sendo assim, o PPC do curso de pedagogia como já analisamos está orientado por competências e, portanto, toda a sua organização, os elementos que o

compõem estão a serviço do desenvolvimento dessas dimensões pautadas no saber, no saber-fazer e no saber ser e, isto fica evidente nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa na medida em que eles relatam as competências técnicas que foram aprendendo ao longo do curso para transformar suas práticas pedagógicas.

E, também, destacam o conhecimento que são os saberes docentes imprescindíveis para que, de fato, possam se tornar profissionais da educação. E dessa forma, possam abandonar o senso comum e se apropriar do conhecimento, dos saberes, do saber-fazer, das competências e habilidades que sevem de base ao trabalho dos professores nos espaços de atuação do pedagogo e, assim, desenvolver sua profissionalidade.

Para tanto, é primordial pensar uma formação de professores que contemple essas exigências formativas, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Sobre isso trataremos na seção seguinte que discute a dimensão crítica de formação pautada na reflexão da prática pedagógica.

4.9 Dimensão crítica de formação para transformação da realidade social

Com o intuito de analisar a formação docente ofertada pelo PARFOR/UFMA questionamos aos coordenadores e professores *quais as concepções de formação de professores orientam o currículo do curso de Pedagogia* as falas coadunam com a concepção de crítica de professor reflexivo, de professor pesquisador que tenha uma atuação como agente de transformação da realidade social, nesse sentido, o curso visa formar um profissional mais humanizado e engajado com as questões sociais. Observe as falas a seguir:

CG1-“A pedagogia do PARFOR ela está na concepção teórico-prático nós vamos aqui da sede para esses polos que existem com uma teoria e nós vamos misturar com a prática que eles [alunos-professores] já têm lá, então eu acredito que seja teórico-prático, primeiro a teoria que vai, mas nós não podemos desconsiderar a prática que eles já têm lá, eles já são professores tem gente que tem cinquenta anos de idade e vinte e cinco de professor e aí você vai descartar tudo isso de uma hora para outra? Não! Nós temos que ter a consciência que essa prática dele, embora, as vezes esteja equivocada, mas aí eu como professor vou mostrar a teoria, vou fazer ele refletir sobre essa prática dele e vou fazer uma transformação nessa prática. Então, para mim é teórico-prático!”.

CC2-“Essa questão de concepção de formação de professores ela vai para além de competências porque eu quero um professor que mais do que ter competências X, Y e Z ele seja capaz de ver a sua prática, desenvolver profissionalidades, se sentir um profissional e construir uma identidade

docente. [...], o currículo como um todo ele se articula no sentido de dar conta dessa formação prevista e requerida que é professores, por exemplo, nós queremos professores críticos, professores competentes, professores articulados com uma formação política, com uma formação humana, com uma formação ética. Então, se eu quero professores com essa formação, então, é uma concepção de professores para dar conta da sua realidade, é para dar conta do principal desafio, um professor de criança pequena ele tem que ter conhecimento sobre infância, criança; sobre educação infantil; sobre brincar, brincadeiras ou brinquedos [...] é uma concepção de formação articulada com a profissão, com o ofício, com o saber ser professor, com a identidade docente para dar conta da diversidade, para dar conta das múltiplas linguagens, então, é uma concepção plena [...].”

Como é possível perceber a partir das falas dos sujeitos o curso objetiva formar professores reflexivos, capazes de analisar sua prática com o intuito de aperfeiçoá-la sempre. A discussão da formação do professor reflexivo teve, inicialmente, duas perspectivas centrais que influenciaram a construção dos currículos para a formação docente, a primeira é defendida por Donald Schon que foi o idealizador dessa concepção de formação e a segunda é defendida por Zeichner que entende a formação reflexiva diferente da racionalidade prática de Schon.

É importante ressaltar que na concepção de Donald Schon (1997) a formação docente deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de pensamento, isto é, a reflexão na ação entendendo que o ser humano é dotado de criatividade que deve ser estimulada, não sendo, portanto, um mero reproduzidor de ideias e práticas que não foram pensadas por ele.

Nesse sentido, Schon (1997) concebe o professor como profissional capaz de enfrentar situações de trabalho que por vezes podem ser incertas ou imprevisíveis e, ainda assim, o professor prático-reflexivo é capaz de usar a inteligência e reflexividade para agir de forma eficaz. Sobre isso, Schon (1997) explica que o processo de reflexão na ação pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Assim, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação.

De acordo com Schon (1997), através da reflexão na ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente as suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar.

Para Schon (1997) não basta apenas o professor ser reflexivo, mas, também a escola deve ser reflexiva. Sobre isso, o autor afirma que o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.

O referido autor, destaca ainda, que na formação dos professores, as duas dificuldades para introdução de um *practicum*⁵ reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada” (SCHON, 1997, p. 91).

Para Schon, o que deve ser feito é incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional na prática, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores.

Sendo assim, para Schon o que deve ser privilegiado na formação docente é a prática profissional, pois, na visão dele é nesse momento que se constroem conhecimentos que favorecem a problematização e a reflexão do fazer docente. Por isso, o autor critica os currículos que priorizam o saber científico em detrimento da prática.

Por outro lado, Zeichner (1993), esclarece que o movimento internacional que levantou a bandeira da reflexão na formação de professores se deu como uma rejeição à visão de professores como técnicos que se limitam a cumprir decisões que lhes vem de fora do seu contexto de sala de aula, bem como, de seu trabalho. Assim, a perspectiva de professores reflexivos surge como crítica a reforma educativa que colocou os professores como meros participantes passivos.

Portanto, o movimento que se espalhou pelo mundo de formar professores reflexivos traz a importância do reconhecimento dos professores como profissionais e, como tais, devem desempenhar um papel ativo seja na consecução dos propósitos e objetivos do seu trabalho, seja na busca dos meios para atingir tais objetivos.

Para o autor,

Reflexão também significa reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os

⁵ O termo *practicum* se refere a momentos estruturados de prática pedagógica integrados nos programas de formação de professores. Ver ZEICHNER, Kenneth. A formação de professores: ideias e práticas. Trad. A. J. Carmona; Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Coleção Educa: Lisboa, 1993.

futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Conforme temos analisado a graduação é apenas o início dos estudos, contudo, sabemos que o processo de desenvolvimento das competências profissionais é contínuo e ao longo da vida, isto faz com que possamos compreender que uma formação inicial não dará conta de possibilitar o desenvolvimento de todas as habilidade e competências e nesse sentido é que se dá a necessidade de aprender a aprender.

Na Concepção de Zeichner (1993), na racionalidade técnica existe uma separação entre teoria e prática, pois, o que ocorre é o entendimento de que cabe as universidades produzir as teorias que serão postas em prática pelos professores nas escolas. Isto, para o referido autor, representa uma falta de reconhecimento do saber do professor por conta disso essa visão tradicional precisa ser superada.

Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 21) entende que “a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não”. Assim, a formação de professores reflexivos deve considerar tanto os saberes construídos na vivência prática quanto os saberes disciplinares construídos nos espaços de formação, o que não pode ocorrer é o menosprezo de um em detrimento do outro, pois, ambos são importantes e, portanto, relevantes no processo de formação do profissional reflexivo.

Outro aspecto importante no desenvolvimento de uma prática reflexiva é favorecer aos professores uma análise crítica de suas teorias, de suas práticas não somente para si, mas, também para os seus pares, visto que, na reflexão conjunta é possível perceber suas falhas e construir coletivamente caminhos alternativos para superá-las. Sendo assim, através do processo de reflexão os professores aprendem uns com os outros.

É, pois, comprometedor centrar a reflexão dos professores apenas na prática ou nos alunos, pois isso esvazia o sentido da reflexividade. Na realidade, é primordial refletir sobre as condições sociais que perpassam pelo ensino e, conseqüentemente, pela aprendizagem, isto porque as questões sociais, políticas e econômicas influenciam no desenvolvimento e resultado do trabalho do professor dentro e fora da sala de aula.

Deste modo, a concepção de reflexividade na formação docente leva em consideração não apenas a reflexão de um fazer prático distanciado de questões sociais, pelo contrário, a reflexividade defendida por Zeichner (1993) coloca que a formação deve propiciar ao professor refletir sobre as realidades sociais em que atuam para que através de sua ação docente também possam transformá-la.

Ao analisar a fala dos professores percebemos esse mesmo entendimento de formação, como é possível ver abaixo:

PCRR-“Propõe-se a formação de um profissional que tenha como base para a tomada de decisão em seu campo profissional a reflexividade, ou seja, um docente que busque a compreensão das relações desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, as formas pelas quais essas relações influenciam 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”.

PGSE-“Para mim são as concepções do professor reflexivo, a reflexividade, mais voltado...também não é exclusivo, mas a gente vê pela construção da mediação, da perspectiva não posso dizer que é Paulo Freire, mas da perspectiva um pouco dialética a gente... não conheço o plano de curso, mas quando a gente vê a questão da formação da cidadania a contribuição do professor para a transformação social, então, para mim tem esses dois enfoques um a questão da reflexão que é a teoria do professor reflexivo e, também, para essa construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Eu vejo também uma perspectiva dessa concepção para a questão da transformação dessa realidade social”.

PHCI-“Concepção burocrática, tecnicista, humanista, histórico-crítica, progressista, progressivista”.

Como bem pontuou PGSE, de fato, Paulo Freire também contribuiu para levantar essa discussão sobre problematização das questões sociais na educação e, para tanto, defendeu uma educação que tem cunho político e que os sujeitos devem ser levados a refletir sobre os problemas sociais, de maneira, que tomem consciência dos mesmos para, então, por meio da ação educativa possam transformar essa realidade.

Por isso, a reflexão aqui analisada é entendida como prática social, ou seja, não é individual; não é isolada, pelo contrário, é coletiva; é na reflexão conjunta que os professores aprendem, reconstroem seus conhecimentos; é na reflexão coletiva que os professores compreendem os desafios do seu contexto social de ensino para perceberem as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam na estruturação dos sistemas educativos, bem como, nos espaços de atuação docente, especialmente, a escola.

Assim, a reflexividade que se propõe para a formação docente é a que possibilite a profissionalização dos professores e que esteja em correlação com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

De acordo com a fala de uma aluna-professora o curso de pedagogia do PARFOR/UFMA tem oportunizado isso, como é possível ver abaixo:

AP11–“Para mim as disciplinas de história, sociologia que internalizaram muito essa questão de querer conhecer um pouco mais da minha ancestralidade, de conhecer um pouco mais do contexto em que vivemos hoje que está aí exposto na mídia sobre as questões sociais que a gente vive, as desigualdades sociais no nosso país que são gritantes e aqui no Maranhão não é diferente. Então, eu não sei se posso citar, mas eu gostaria de citar minha professora de sociologia e história que foi um “divisor de águas” na minha vida porque justamente foi ela que quando eu iniciei o curso nos levou a mudar a nossa forma de pensar, de ver o mundo, de refletir sobre aquilo que a gente lia, era como se tivesse nos dado uma nova visão. Então, eu comecei a me desenvolver a partir dessas disciplinas e foram essas as competências que eu fui desenvolvendo da oratória, de saber me expressar, de saber refletir o meio em que eu vivo, de saber o que eu quero para minha vida e que eu não quero também, o que eu posso fazer para mudar a minha realidade. Então, assim, me levou realmente a reflexão tem outras também, mas essas aí eu gostaria de citar como as principais”.

A dimensão crítica de currículo implica em um processo formativo que desperte nos discentes a capacidade de olhar para a realidade que os cercam e perceber as questões que estão postas ali. Isto implica, na competência e habilidade de analisar criticamente os diversos fatores de entrave para a realização de uma prática pedagógica que alcance o seu objetivo que é uma educação de qualidade e que favoreça a aprendizagem dos alunos.

O professor precisa desenvolver a competência de compreender essa realidade para agir nela eficazmente e, isso só é possível se o docente conseguir enxergar as relações que se entrelaçam no complexo da totalidade a qual a realidade está inserida. Nas palavras de Paulo Freire (2014, p. 39),

[...] é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O que precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Conforme nos diz Paulo Freire a prática refletida oportuniza melhorar a próxima prática, sendo assim, quanto mais se pensa criticamente sobre o fazer docente mais se pode aperfeiçoá-lo, transformá-lo e incrementar esse fazer que no primeiro momento pode ser ingênuo e distanciado de uma epistemologia da prática. Portanto, é no processo de formação que o professor realiza a tomada de consciência de sua atuação enquanto profissional e, como tal deve ser orientado por uma teoria, por métodos de ensino e por saberes próprios de sua profissão.

Assim, no curso de pedagogia do PARFOR/UFMA a reflexão no processo de formação tem por objetivo fazer com que os alunos-professores assumam como estão realizando sua prática pedagógica e percebam as razões pelas quais agem de uma forma e não de outra para que a partir da tomada de consciência de suas ações se tornem capazes de mudar e, portanto, de buscar outras formas para realizar sua ação nos espaços de atuação do pedagogo, especialmente, na escola, na sala de aula.

Nesse sentido, ao concluírem a formação espera-se que os discentes saiam do que Freire (2014, p. 39) chama de “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, em outros termos, sempre haverá necessidade de saber algo, de aprender, de buscar soluções para os problemas vivenciados na prática cotidiana. Contudo, o que muda é a postura desses professores frente aos conhecimentos adquiridos e a mobilização dos mesmos para superar os desafios que se apresentam.

Dessa forma, a formação deverá oportunizar a capacidade de aprender sempre, de buscar novos saberes, visto que, é necessário,

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 2014, p. 69)

Comungamos do pensamento de Freire de que a educação e, no caso, do PARFOR precisa despertar nos discentes a competência de aprender, de pensar criticamente para transformar a realidade social e não apenas se conformar com ela. Assim, por meio da educação os sujeitos podem construir e reconstruir suas práticas para mudar não apenas a si mesmos como, também, aos outros e, sobretudo, o meio em que vivem. De acordo com os alunos-professores o processo formativo tem oportunizado a eles essa transformação da realidade:

AP4-“É como eu tenho aprendido durante o meu curso, primeiramente, como ser humano o que eu já sabia antes do curso, o que esse curso veio somar para que eu indo buscar esse conhecimento de como trabalhar na minha sala de aula, o que eu adquirir, como fazer, como trabalhar não somente trabalhar o aluno porque quando a gente tem essa relação só de professor e aluno eu acho assim que a gente não tem tanta preocupação de trabalhar o ser humano principalmente eu que trabalho na educação infantil que é a base, então, o que eu tenho ensinado para o meu aluno como ser humano, como cidadão mesmo que eles sejam pequenos, mas é dali que eu tenho que ter todo cuidado de como trabalhar ele, como trabalhar todos os aspectos dele. Esse aprendizado que eu tenho ensinado meu aluno vai perpetuar pela vida inteira dele, é a base. Então, eu acho que depois que eu ingressei na faculdade aquilo ali veio me modificar [a ponto de pensar] que eu deveria ter trabalhado de maneira diferente com eles, mas ao mesmo tempo eu penso que não porque eu não trabalhei porque eu ainda não tinha esses conhecimentos, essas competências”.

AP9-“A intenção do curso é formar verdadeiros educadores, cidadãos críticos, alunos que saiam da universidade, da sala de aula com um entendimento amplo do que é educação e ver de fato como é que está se tratando a educação em nosso município [...]. Então, nós entramos na universidade nós passamos a ver a educação com outros olhos, então, hoje nós não somos mais aqueles professores que viam o aluno apenas como depósitos para enchermos de conteúdo, aquela educação bancária que a gente só chega e deposita sem se importar se o aluno está aprendendo, se ele está confortável. Hoje eu sei que eu vejo aquelas crianças como pessoas que dependem muito do meu esforço, dependem muito do que eu posso oferecer a elas e nós acabamos estreitando um laço tão grande que... principalmente agora nesse período de pandemia eu estou sentindo muita falta delas... eu acho que eu até me tornei mais sensível ao olhar os meus alunos, as minhas crianças, eu falo assim meus... o pronome possessivo [risos] os alunos que eu sou professor. Hoje eu sou um melhor profissional, a pedagogia me fez ver a educação com outros olhos”.

Quando se discute a necessidade de formação de professores humanizados se coloca no cerne da questão as reflexões sobre as questões filosóficas, históricas, sociais e culturais que envolvem ação educativa. Isto porque, o homem como ser dotado de razão é capaz de intervir na realidade social de modo a aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la. Na visão de Saviani e Duarte (2010, p.422) “se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educa-las”.

Com base nisso, entendemos que a educação é uma forma de intervenção na sociedade e, assim sendo, é permeada de intencionalidade não sendo, portanto, neutra. Com isto, formar professores humanizados é intervir na mudança de postura e despertar nesses profissionais o sentimento de pertencimento das causas da educação para agirem como partícipes da mudança paradigmática de uma educação que outrora era distante da vida dos sujeitos, não considerava sua história, seus interesses, seus sonhos, suas vivências e, sobretudo, suas necessidades enquanto seres humanos.

Assim, os resultados da pesquisa nos permitem entender que a formação de professores oferecida pelo PARFOR/UFMA assume o processo de formação humana na perspectiva ontológica em que os discentes a partir dos componentes curriculares são levados a se perceber como homens históricos, sujeitos pensantes e ativos no seu meio social. Portanto, imbuídos desses conhecimentos, desse saber que também é poder eles podem ir além, mais do que aceitar a realidade e se acomodar podem intervir nela para transformá-la.

Os professores com formação crítica percebem que não são objetos da história, mas, sim, sujeitos ativos no mundo. Por isso, uma formação crítica faz com que esses alunos-professores compreendam que a educação não depende única e exclusivamente deles, mas, sua ação política e orientada pela teoria pode sim ter uma parcela de contribuição para melhorar a sociedade desigual em que vivemos.

5 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os elementos que constituem o projeto pedagógico do curso de primeira licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA em sua organização por competências. No intuito de buscar respostas a problemática apresentada utilizamos a pesquisa qualitativa, pautada na metodologia de abordagem crítica e para tanto aplicamos entrevistas semiestruturada e questionário on-line com perguntas abertas com o coordenador geral do PARFOR/UFMA, a coordenadora do curso de Pedagogia, 04 (quatro) professores do curso que lecionam ou já lecionaram as disciplinas de História, Política e Cultura da Infância, Currículo, Organização do Trabalho Escolar, Gestão e Organização de Sistemas Educacionais e com 11 (onze) discentes em fase de conclusão do curso no polo de Cururupu.

Após a transcrição os dados foram analisados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) que consiste em procedimento organizado através de um ciclo composto por três elementos principais a unitarização que é a desmontagem dos textos que compõem o “corpus” da pesquisa, seguida da categorização que implica no estabelecimento de relações entre as unidades e por fim a captação do novo emergente que é a construção do metatexto resultante da análise como um todo.

As categorias definidas a priori foram Formação Docente, Currículo e Competências e a partir da técnica de ATD surgiram as categorias emergentes, a saber: Competência e a relação com o saber-fazer, integralização curricular e o desenvolvimento de competências e dimensão crítica de formação para transformação da realidade social.

O início desta investigação se deu por meio da pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte sobre competências na formação docente. O mapeamento realizado constituiu-se da análise de 27 (vinte e sete) dissertações e 07 (sete) teses com delimitação do período de 2013 a 2017 publicadas no Banco de Dados da CAPES.

Após o mapeamento das pesquisas em torno deste objeto nos detemos ao estudo sobre currículo por competências e as exigências de formação que tratou de questões como a modernização dos meios de produção que ocasionaram mudanças significativas para a formação dos trabalhadores e isto exigiu um maior nível de

formação de competências e habilidades. Analisamos ainda, as diversas concepções de homem, sociedade, educação e currículo construídos ao longo da história, perpassamos pelas várias teorizações sobre educação e currículo e, discutimos sobre os fatores que impulsionaram a organização do currículo por competências.

Posteriormente, nos dedicamos a investigar sobre a formação de professores situando historicamente a formação inicial dos professores no Brasil esclarecendo que a mesma se deu a partir das demandas de educação da própria sociedade. Além disso, discutimos que as escolas normais foram criadas para suprir a necessidade de formar professores para atuarem nas escolas brasileiras. Analisamos, também, as reformas da década de 1990 para atender a reordenação das políticas curriculares não apenas para a educação básica como também para a formação de professores.

Assim, esta investigação analisou o PARFOR e o currículo por competências para isso discorremos sobre sua operacionalização a nível nacional até sua implementação no estado do Maranhão, sobretudo, nas instituições públicas que desenvolvem o programa através do regime de colaboração. E, a partir da pesquisa de campo analisamos, também, o Projeto Pedagógico de Curso e outros documentos legais referentes ao programa operacionalizado pela Universidade Federal do Maranhão. Sendo assim, através da participação dos sujeitos buscamos analisar o Projeto Pedagógico do curso de primeira licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA orientado pelo currículo por competências, explicitando as concepções teóricas que o fundamentam, como também, identificando as competências e habilidades que o curso desenvolve nos graduandos.

Esta investigação partiu da problemática e necessidade de saber em que medida as transformações advindas da reestruturação produtiva do capital tem gerado novas demandas de formação de competências e como elas se materializam no currículo do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

Nesta perspectiva discutimos que o novo paradigma produtivo se deu em virtude do acelerado processo de globalização da economia e, também, em decorrência da modernização dos processos de produção que cada vez mais utiliza tecnologia de ponta para sofisticar o mercado produtivo e, assim, produzir mais lucro. Aliado a isso, está a necessidade de formar mais e melhor os trabalhadores e os cidadãos para viver na sociedade informacional e do conhecimento.

Desta forma, os discursos de melhoria da qualidade da educação e urgência de reformas curriculares para adequar a educação as necessidades do novo cenário mundial ganham força. E, assim, é colocada em pauta a discussão sobre as bases mínimas de escolarização que o capital precisa para enfrentar a crescente exigência de qualificação, requalificação e formação plena, sobretudo, no que concerne ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas.

É, pois, desse ponto de vista que a educação se torna fator determinante para fazer frente ao novo paradigma produtivo aliado ao desenvolvimento econômico e a formação de cidadãos em uma sociedade dinâmica e plural. Por isso, discutimos ao longo deste estudo que as transformações da sociedade em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais influenciam a educação e, também os currículos e a formação docente.

Além disso, para superar as marcas de uma sociedade desigual se exige da escola e de seu currículo o investimento em uma proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários a formação humanizada. Assim, defendemos que mais do que formar força de trabalho para o mercado produtivo as instituições educacionais precisam formar para a cidadania crítica, em outros termos, pessoas capazes de interferir criticamente e transformar a realidade. Para isso, vale a pena investir na formação humana em uma perspectiva ontológica, de modo, a favorecer a formação de sujeitos críticos que estejam engajados na luta por justiça social.

Os resultados da pesquisa indicaram que o currículo do curso de pedagogia PARFOR/UFMA segue os determinantes das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores que orienta o desenvolvimento de competências na formação docente. Além disso, identificamos que o curso de Pedagogia do PARFOR ofertado pela UFMA é a única opção de acesso ao ensino Superior para a maioria dos alunos-professores do polo de Cururupu que pela exigência de formação buscam aprimorar seus conhecimentos através do referido programa.

A partir da pesquisa, verificamos que a noção de competência que os participantes possuem está relacionada com o saber-fazer, isto é, com a capacidade dos sujeitos mobilizarem diferentes saberes para resolver uma situação problema do seu cotidiano. Sendo assim, competência está atrelada a individualidade da pessoa.

Dessa forma a competência a ser desenvolvida deve estabelecer um elo entre conhecimento e inteligência, assim como, entre o saber explícito e o implícito.

Assim, o processo de formação precisa promover a integralização dos conhecimentos, de modo que o sujeito inter-relacione os saberes para desenvolver competências e habilidades. Nessa perspectiva, o processo formativo precisa possibilitar a contextualização do conhecimento, por isso, a necessidade de unificar os conteúdos disciplinares para evitar a fragmentação dos saberes.

A pesquisa mostrou que a noção de competência apresentada pelos participantes além de estar relacionada com o saber-fazer, também, atribui ao sujeito a responsabilidade pela execução bem sucedida ou não de uma determinada atividade. Sendo assim, a competência depende do sujeito, sendo, portanto, uma responsabilidade assumida, em outros termos, a competência equivale a ação do indivíduo e está atrelada ao desempenho e a qualidade na execução de uma ação prática.

Frente a isso, discutimos que na competência há uma parte que não é apreensível e mensurável, porque por mais que as pessoas se qualifiquem e busquem mais formação sempre haverá necessidade de aprender, isto justifica a formação continuada, pois, a aprendizagem deve ser desenvolvida ao longo da vida.

Com base nos dados da pesquisa verificamos que a maioria dos coordenadores e professores não acreditam que o modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional. Contudo, a construção do projeto pedagógico do curso segue obrigatoriamente as determinações legais.

Por não estarem de acordo com a organização curricular pautada em competências os sujeitos investigados acreditam que seja mais viável pautar a formação de professores em saberes da docência baseados na dimensão teórica relacionada com a prática para que, assim, os graduandos venham desenvolver profissões e identidade docente. Contudo, mesmo se tratando de saberes perpassa pela relação com o saber-fazer e com o aprimoramento de ações orientadas pela reflexão da prática.

A investigação oportunizou identificar as competências e habilidades que o curso desenvolve nos alunos-professores que requer a capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes de diversas áreas dentre elas teóricas, técnicas e práticas para uma atuação satisfatória na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como, na gestão de sistemas educacionais e formação de formadores. Além disso, desenvolve competência técnica para o planejamento, a

pesquisa e investigação e análise e compreensão da problemática educacional a nível nacional e local como, também, conhecimento da realidade escolar em uma perspectiva de prática crítica-reflexiva.

Com a pesquisa identificamos que a maioria dos graduandos conhecem as competências que devem adquirir ao longo do curso e algumas delas estão relacionadas ao saber planejar suas aulas, saber se relacionar com os alunos na sala de aula, saber relacionar a teoria à prática, trabalhar com novas tecnologias, saber pesquisar, ser professores éticos e transmitir valores aos seus alunos como, também, ter responsabilidade, compromisso e ter compreensão da educação em uma perspectiva democrática para isso é necessário dar voz ao aluno, ter pensamento crítico e científico, além de outras.

Assim, percebemos que o curso de pedagogia do PARFOR/UFMA por meio do seu processo formativo tem contribuído para que os discentes reflitam sobre suas práticas de modo a rever seu saber-fazer sendo capazes de avaliar o que pode ser melhorado ou modificado para que isso reflita na melhoria dos indicadores educacionais e na formação humana pautada na consciência crítica e emancipadora.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou perceber como os professores e graduandos definem um professor competente e os resultados mostram que se trata de um profissional que tem compromisso ético, social e político com seu fazer pedagógico e que tenha competência técnica relacionada ao saber-fazer, além de desenvolver bem seu trabalho consiga fazer análise crítica da realidade e intervir nela.

Assim, ficou evidenciado nos resultados da pesquisa que o professor competente deve possuir atributos que condizem com sua função e, também, valores pessoais fundamentais para a vivência social e profissional como o compromisso, a responsabilidade e a ética profissional. Com isso, discutimos que essas competências compõem um conjunto de saber-fazer e saber-ser que se adquire não apenas no processo formativo, mas, também ao longo da vida.

Compreendendo que o currículo serve como instrumento de mediação dos objetivos de formação que são traduzidos em ações na prática pedagógica procuramos perceber as concepções de currículo que os coordenadores e professores têm e os resultados refletem várias visões de currículo, alguns o compreendem como uma construção histórica e social que envolve questões epistemológicas, filosóficas e políticas. E, outros o compreendem como conteúdos

sequenciados de conhecimentos disciplinares que fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, discutimos que o currículo é parte de múltiplos tipos de práticas inclusive a pedagógica, mas, não se resume a ela e nem é possível separá-la deste. Portanto, o currículo carrega em si múltiplas determinações sejam elas culturais, sociais e pessoais, bem como, escolares, por isso, o currículo possui uma intencionalidade que influencia na seleção de seus conteúdos. Dessa forma, o currículo reflete escolhas políticas para atender aos objetivos do ensino, bem como, a formação humana para um determinado tipo de sociedade.

Por meio da pesquisa verificamos que a maioria dos coordenadores e professores não participaram do processo de elaboração e reformulação do projeto pedagógico do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA fato este que resulta na falta de conhecimento por parte dos professores do PPC em sua totalidade, visto que a maioria conhece apenas a ementa da disciplina desconhecendo o documento como um todo.

No tocante as concepções teóricas que fundamentam o currículo do curso em estudo, os resultados apontam para uma perspectiva crítica de currículo que segue as orientações das diretrizes curriculares sem deixar de contemplar a concepção do curso, bem como, da instituição de formação. Assim, analisamos que o currículo na perspectiva crítica procura romper com os padrões de manutenção e reprodução da sociedade desigual e procura promover a superação das estruturas de dominação, sendo assim, a educação deve estar a serviço da transformação e mudança social.

Esta investigação mostrou que foi privilegiado na construção do PPC um currículo que possibilite uma formação que atenda as demandas da profissão docente para atuação na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, assim como, também, nos programas de formação continuada dos profissionais da educação básica. E, aliado a isso, foi privilegiado no currículo a investigação e a pesquisa como princípio formativo dedicando, assim, um tempo para a extensão com o objetivo de relacionar a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Ao analisar o PPC do curso observamos que o currículo é perpassado pelo eixo interdisciplinar que possibilita aos alunos-professores relacionarem a teoria à prática através da integralização dos saberes, visto que, os seminários interdisciplinares promovem a contextualização dos componentes curriculares, assim,

como, os estágios que não devem ser considerados como a prática pela prática, mas, sobretudo, como a relação da teoria integrada à prática que são unidades indissociáveis constituindo, portanto, a práxis.

Os resultados da pesquisa demonstram que a organização do currículo por núcleos formativos tem possibilitado aos alunos-professores desenvolver competências e habilidades que os tem auxiliado na atuação profissional porque nesta organização curricular os graduandos têm conseguido relacionar os diferentes conhecimentos adquiridos nos vários componentes curriculares para aproximar com sua vivência prática no intuito de melhorar o que eles já fazem na sala de aula.

Constatamos como ponto negativo o fato de as disciplinas não seguirem uma sequência e, portanto, não tem pré-requisito isto faz com que não haja uma ordenação na sua oferta, pois, cada disciplina é ofertada de acordo com as possibilidades tanto do programa quanto da disponibilidade dos professores formadores. Dessa forma, o desenho curricular apresenta uma ordem, mas na prática não acontece conforme o especificado no PPC, ou seja, ocorre de acordo com o que é possível em cada momento, contudo, todas as disciplinas são ofertadas.

Delimitamos para participação na pesquisa apenas os professores das disciplinas do núcleo da docência sendo, pois, os docentes que ministram História, Política e Cultura da Infância, Currículo e Organização do Trabalho Escolar e, também, do núcleo do planejamento que é a disciplina de Gestão e Organização de Sistemas Educacionais. E, de acordo com a pesquisa essas disciplinas contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como, auxiliam na atuação profissional dos licenciandos.

Com isso, percebemos que as disciplinas do núcleo da docência favorecem conhecimentos imprescindíveis para a atuação do professor em sala de aula, para o desenvolvimento de competências relacionadas ao saber ensinar, saber utilizar metodologias e recursos para alcançar o objetivo final da educação que é a aprendizagem dos alunos. E, nesse sentido, os resultados da pesquisa evidenciam que tem havido melhora na prática dos alunos-professores, pois, eles afirmam que têm conseguido aperfeiçoar sua prática educativa através dos conhecimentos adquiridos na formação.

Os discentes acreditam que a forma como estão organizadas as disciplinas do curso possibilitam a eles adquirir competências necessárias para uma atuação pedagógica satisfatória. Sendo assim, a pesquisa mostra que os graduandos estão

satisfeitos com a organização curricular do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA e que os componentes curriculares os têm ajudado a transformar suas práticas enquanto educadores e como pessoas capazes de pensar criticamente.

Os resultados da pesquisa constataam que a maioria dos discentes acreditam ter conseguido desenvolver as competências previstas no plano curricular do curso o que os possibilitou compreender melhor as questões relacionadas com a vivência prática. Assim, os acadêmicos destacam melhorias no planejamento de suas aulas, entendimento sobre educação, sobre a relação ensino-aprendizagem, como também, sobre metodologias de ensino.

Investigamos ainda, quais eram as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos-professores antes de ingressarem no curso e os resultados demonstram que os professores em formação tinham dificuldades em desenvolver métodos que auxiliassem no aprendizado dos alunos, fazer planejamento, ter domínio de sala de aula, dificuldade em trabalhar com crianças pequenas, falta de reflexão, falta de conhecimento e dificuldade de relacionar teoria e prática.

No tocante as dificuldades interpessoais os discentes relatam que não sabiam se relacionar dentro e fora do seu ambiente de trabalho e que também sofriam preconceito por não ter formação em nível superior por esse motivo eram excluídos ou silenciados nas decisões no ambiente escolar, além disso, outra dificuldade diz respeito a comunicação em público ou por escrito que era precária.

A pesquisa evidencia algumas competências e habilidades que os discentes adquiriram a partir das disciplinas já cursadas e como elas estão orientando o trabalho pedagógico dos professores em formação as principais são melhora na comunicação com os alunos que está relacionada a saber ouvir as crianças, realização de atividades lúdicas com os aprendizes, domínio de conteúdo e de sala de aula, competência técnica para planejar as aulas, capacidade de análise crítica, responsabilidade e compromisso com o trabalho.

No tocante a formação de professores esta investigação procurou identificar quais são as concepções de formação que orientam o currículo do curso e os dados demonstram que perpassam pela concepção crítica de professor reflexivo e professor pesquisador que esteja engajado politicamente para a transformação da realidade social no que concerne a uma sociedade democrática, justa e humana.

Diante do exposto, algumas contribuições, das quais corroboramos, foram apresentadas pelos participantes da pesquisa no sentido de sugestão para a melhoria

do currículo do curso de primeira licenciatura em pedagogia do PARFOR/UFMA, a saber: ofertar uma disciplina por mês considerando a especificidade do curso de aulas no final de semana e ter alunos-professores que têm uma rotina de trabalho cansativa, de modo, que eles apresentam muitas dificuldades em acompanhar várias disciplinas que são ofertadas simultaneamente. Assim, talvez fosse melhor deixar os quatro finais de semana para uma disciplina e após a finalização da mesma outra disciplina poderia ser ofertada, pois, assim seria melhor o aproveitamento dos discentes.

Outra sugestão é o currículo trabalhar com práticas colaborativas, ser mais aberto para que o licenciando possa traçar um itinerário formativo capaz de responder as necessidades de formação dos sujeitos seja na cidade, no interior, na zona urbana, na zona rural ou no campo; ofertar aos alunos-professores o direito a bolsa de pesquisa como outros estudantes da UFMA tem.

É importante esclarecer que não tivemos a intenção de esgotar as análises sobre a competência na formação docente do PARFOR, sabemos que há muitos vieses e possibilidades de analisar esse fenômeno que ora se apresenta, mas diante das possibilidades desde dado momento histórico apresentamos o que foi possível realizar. Além disso, temos consciência que ainda há muito para ser discutido, pois, o objeto de estudo é muito rico e desperta o conhecimento, a necessidade de conhecê-lo mais.

Esta pesquisa possibilitou intensificar as discussões junto aos sujeitos que fazem parte do processo de operacionalização do PARFOR na UFMA, especialmente, do polo de Cururupu e o objetivo foi contribuir para a melhoria do currículo, bem como, das ações do programa não apenas no estado do Maranhão, mas, em todo o Brasil. Esperamos que este estudo contribua ainda, com o fortalecimento da formação de professores para a educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez. 2010.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO- ANFOPE. **Documento final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional dos profissionais da Educação**. Florianópolis, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARROS, Roque Spencer M. de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5. 692, 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC. Brasília. 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 20. nov. 2019.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. MEC, 1996 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.
- BRASIL. **Parecer Nº 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 plana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 19 nov. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009a. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009b. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, nº 123. Seção 1. Brasília, DF, 01 de jul. de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009c. **Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL, Atlas. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.** Cururupu- MA. 2010. Atlas Brasil. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/cururupu_ma. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica- DEB. **Relatório de Gestão do PARFOR 2009- 2013.** Brasília: CAPES, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR PRESENCIAL- manual operativo.** CAPES 2014b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº2 , de 1 de julho de 2015**. Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de julho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 8. 752, de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep (org.). **Ensino fundamental tem 80% dos professores graduados, com licenciatura**. 2020a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ensino-fundamental-tem-80-dos-professores-graduados-com-licenciatura/21206. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020b.

BRAVERMAN. Harry. **Trabalho e Capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

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

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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.

CIDADE-BRASIL. MUNICÍPIO DE CURURUPU. 2019. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-cururupu.html>. Acesso em: 07 maio 2020.

CURURUPU- MA. Interlegis. Câmara Municipal de Cururupu- Ma. **História da Cidade**. 2017. Interlegis. Disponível em: <https://www.cururupu.ma.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 07 maio. 2020.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Metodologia da pesquisa em Educação**: fundamentos e práticas. Seminário de metodologia da pesquisa (mimeografado) 2016 (Texto preliminar de circulação restrita para uso em sala de aula, por ocasião do Seminário de Metodologia da Pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios da qualificação profissional. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, set./dez. 1996. Edição Especial.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo – **Boletim técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v 27, n. 03, p. 13- 25, set/ dez., 2001.

DELORS, Jacques. (orgs.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155- 1177, dez. 2003.

DIAS. Ilzeni Silva. **O pedagogo nos espaços fora da escola**. São Luís. EDUFMA, 2011.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro, Antares/Nobel, 1986.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar: Curitiba, nº 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FLEURY, Maria Tereza Leme; Fleury, Afonso. **Construindo o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. AS PESQUISAS DENOMINADAS "ESTADO DA ARTE". **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 23, n. 80, setembro/2002, p. 137-168

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

FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972.

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

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o foco. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

GARCÍA, Nieves Blanco. A pesquisa no âmbito do currículo e como método para seu desenvolvimento. IN: SACRISTÁN, José Gimeno (orgs.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Editora Atlas S. A. São Paulo: 2008.

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

IBGE. **Cidades**. 2019. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/cururupu/panorama>. Acesso em: 07 maio 2020.

KUENZER, Acácia Zeneide. A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**. vol. 21, nº 42, jan./jun., p 145-167. 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 310 p.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de formação de professores**: uma leitura da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica-PROEB/UFMA. São Luís: EDUFMA, 2013.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e Sociedade em transformação**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Cladinei et all (orgs.). **História da administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. São Paulo. Alínea, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. IN: Lopes e Macedo (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. Modalidades clássicas de organização curricular. IN: Lopes, Alice Ribeiro Casemiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. v. 1. São Paulo: DIFEL, 1967.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 115-143.

MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p. Cap. 6, p. 137- 154.

MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrl9.pdf>. Acesso em 12. Ago. 2019

MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR**. São Luís: UFMA, 2010.

MARANHÃO (Estado). **Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação, 2010.

MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia PARFOR, Turmas Especiais Edital CAPES nº 19**. São Luís: UFMA, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1pWL5XOTp-5MKEN-oO9k6re8p5TaTWr9w>. Acesso em: 13. Nov. 2019.

MARIANI, Vergínia Aparecida. NETO, Antônio da Silva. **Currículo por competências: uma articulação entre dois olhares**. São Luís: Editora Integrado, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. IN: _____ (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, Vera Regina P. **O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 61-9, jan./abr. 1982.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação: Bauru, SP, v 9, n. 2, p. 191- 211, 2003.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional-estudando o caso do CEFET/MA**. 2006. 260 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Cap. 5.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. **Marx, Taylor, Ford: Forças produtivas em discussão**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUCCI, Leandro Picoli. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): o regime de colaboração**. 2017. 187 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Cap. 3.

PAIVA, Vanilda. **Ensino das Humanidades: a modernidade em questão**. São Paulo, Cortez, SENEB. 1991.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, p.109-125, dez. 1999a.

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**, polo de Imperatriz- MA. São Luís, 2016b.

PERRENOUD, Phelippe. **Prática pedagógica, profissão docente em formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Phelippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p. Cap. 1, p. 11-33.

PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez.2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Formação continuada de professores no programa São Luís te quero lendo e escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. São Luís, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry; Colaboradores: José Augusto de Souza Peres *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHE, Janine. A DIALÉTICA QUALIFICAÇÃO-COMPETÊNCIA: ESTADO DA QUESTÃO. IN: TOMASI, Antônio. (orgs.). Da qualificação à competência: Pensando o século XXI. Série: Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 2004. Cap. 2. p. 33-50.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO ESTADO DA ARTE EM EDUCAÇÃO. *Diálogo Educ*, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno (orgs.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Theotonio dos. **Forças Produtivas e relações de produção**: Ensaio introdutório/ tradução de Hugo Pedro Boff. Petrópolis, vizes. 1986.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p.281-300, dez. 2016.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. **Formação de professores**: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica- PARFOR/UFMA. São Luís, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. *Educação*, Santa Maria, v.30, n. 02, p. 11- 26, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 4, n 40, 2009.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico- ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.422-590, set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SAVIANI, Dermeval. **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, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 21. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de Paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1999 2ª ed.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. IN: DOLZ, Joaquim et al (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Tradução: Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2004.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.61-88, mai/jun/jul/ago. 2000.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re) Construir o Brasil Contemporâneo: Trabalho, tecnologia e acumulação**. Rio de Janeiro. Contraponto, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. et al. **Formação de professores- políticas e debates**. Ilma Passos Alancastro; Ana Lúcia Amaral (org.). 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2006.

VIEIRA, Fernanda Cristina Silva Gomes. **O PARFOR no Instituto Federal do Maranhão: a formação do professor de matemática**. São Luís, 2017.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Trad. A. J. Carmona; Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Coleção Educa: Lisboa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro de entrevista semiestruturada a ser trabalhado junto aos Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: LUCIANE MENEZES CARDOSO
ORIENTADORA: MARIA ALICE MELO

Objetivo: Identificar e analisar as concepções dos professores acerca das competências e habilidades necessárias à docência e as articulações teóricas com as necessidades do contexto social para a formação de professores.

Sujeitos: Professores bolsistas Capes do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA, polo de Cururupu- MA.

O que se pretende suscitar: As concepções de competências e habilidades necessárias ao bom desempenho profissional da atividade docente em suas várias dimensões.

Categorias de análise:

1. Concepção de competências
2. Concepção de currículo
3. Concepção de formação de professores

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo:

() Masculino () Feminino () Outros: _____

Formação Acadêmica:

a) Curso de Graduação: Qual? _____

b) Pós-Graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós- Doutorado

Tipo de vínculo com a instituição de ensino a qual esta pesquisa está sendo realizada

() Contrato 20h () Contrato 40h () Efetivo 40h () Visitante

() Dedicção Exclusiva- DE

A qual departamento você está vinculado (a)? _____

Tempo de serviço na instituição? _____

Há quanto tempo você exerce a docência: _____

Horas semanais dedicada à docência: _____

Tempo que atua no PARFOR/UFMA _____

Qual (is) disciplina (is) você lecionou no curso de Pedagogia PARFOR?

COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

- 1- Qual a sua concepção de competência?
- 2- O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA está orientado pelo currículo por competência?
- 3- Quais são as concepções teóricas que fundamentam o currículo do curso?
- 4- Você participou do processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso? Como se deu essa participação?
- 5- O que foi privilegiado na construção do Projeto Pedagógico do Curso que você leciona?
- 6- Quais são as competências e habilidades profissionais que o curso pretende desenvolver nos alunos/professores?
- 7- Como você define um professor competente?
- 8- Na sua concepção o modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional do professor? Quais limites e avanços você identifica?
- 9- A disciplina que você leciona possibilita aos alunos/professores desenvolver competências e habilidades que os auxiliem na sua atuação profissional? Explique.
- 10- Na sua opinião quais as concepções de formação de professores orientam o currículo do curso de Pedagogia?
- 11- Qual é sua concepção de currículo?
- 12- Aponte sugestões para melhoria do currículo do curso.

Apêndice B- Roteiro de entrevista semiestruturada a ser trabalhado junto aos coordenadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: LUCIANE MENEZES CARDOSO
ORIENTADORA: MARIA ALICE MELO

Objetivo: analisar os elementos que constituem o Projeto Pedagógico do curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA em sua organização por competências e habilidades.

Sujeitos: Coordenador geral do PARFOR/UFMA e coordenadora do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA.

O que se pretende suscitar: As concepções teóricas que fundamentam o projeto pedagógico do curso investigado de modo a perceber sua organização por competências e habilidades.

Categorias de análise:

1. Concepção de competências
2. Concepção de currículo
3. Concepção de formação de professores

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo:

Masculino () Feminino ()

Formação Acadêmica:

a) Curso de Graduação: Qual? _____

b) Pós-Graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós- Doutorado

Tipo de vínculo com a instituição de ensino a qual esta pesquisa está sendo realizada

() Contrato 20h () Contrato 40h () Efetivo 40h () Visitante

() Dedicção Exclusiva- DE

Tempo de serviço na instituição? _____

Há quanto tempo você exerce a docência: _____

Horas semanais dedicada à docência: _____

Disciplina (is) que leciona atualmente? _____

Tempo que atua no PARFOR/UFMA _____

Atividade (s) exercidas no PARFOR/UFMA _____

COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

- 1- Qual a sua concepção de competência?
- 2- O projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia-PARFOR/UFMA está orientado pelo currículo por competência?
- 3- As concepções teóricas que fundamentam o currículo do referido curso são prescritas oficialmente ou outra construída pelo grupo? Quais são?
- 4- Você participou do processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso? Como se deu essa participação?
- 5- O que foi privilegiado na construção do Projeto Pedagógico do Curso?
- 6- Você acredita que o modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional docente?
- 7- Quais as competências e habilidades que o curso pretende desenvolver nos alunos/professores?
- 8- Qual a sua concepção de currículo?
- 9- De que maneira as disciplinas organizadas no currículo por eixos formativos possibilitam aos alunos/professores desenvolver competências e habilidades que auxiliem na sua atuação profissional?
- 10- Qual (s) concepções de formação de professores orientam o currículo do curso de Pedagogia?
- 11- Aponte sugestões para a melhora do currículo do curso.

Apêndice C- Roteiro de entrevista semiestruturada a ser trabalhado junto aos alunos/professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: LUCIANE MENEZES CARDOSO
ORIENTADORA: MARIA ALICE MELO

Objetivo: analisar quais são as possíveis competências e habilidades que o curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA desenvolve nos alunos/professores.

Sujeito: alunos/professores do Curso de Pedagogia.

QUESTIONÁRIO

1. Identificação (perfil):

Idade _____ Sexo: F () M ()

Ano que ingressou no curso _____ Período _____

2. Reside em Cururupu? sim () não ()

3. Se não reside em Cururupu, qual o nome da localidade ou povoado?

4. Qual é sua formação acadêmica?

Médio () Técnico () Magistério () Superior ()

5. Professor (a) da rede pública de ensino: SIM () NÃO ()

6. De qual esfera?

Municipal () Estadual () Federal () Particular ()

7. Qual é o seu vínculo empregatício?

Concursado () contratado ()

8. Trabalha na educação infantil ou ensino fundamental? _____

9. Se trabalha no ensino fundamental, qual é o ano? _____

10. Há quantos tempo leciona? _____

11. Qual é sua carga horária semanal de trabalho? _____

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Quais motivos o levaram a fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA?
2. Como ficou sabendo do Programa?
3. Você já ouviu falar de competências ou Pedagogia das competências? Se sua resposta for sim, explique.
4. O que você entende por competência?
5. Na sua opinião a forma como estão organizadas as disciplinas do seu curso lhe possibilitarão adquirir as competências necessárias para uma atuação pedagógica satisfatória? Justifique sua resposta.
6. Você conhece as competências que deve adquirir ao longo do curso?
7. Você acredita ter conseguido desenvolver as competências previstas no plano curricular do seu curso? Explique.
8. Antes do curso quais eram suas principais dificuldades enfrentadas enquanto educador?
9. A partir das disciplinas já cursadas, cite algumas competências e habilidades que você adquiriu e como elas estão orientando seu trabalho pedagógico?
10. Na sua opinião o que é ser um profissional competente?

Apêndice D- Carta de autorização à coordenação geral do PARFOR/UFMA, para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
São Luís, _____ de _____ de _____

À Coordenação GERAL do PARFOR/UFMA **AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Luciane Menezes Cardoso pesquisadora, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “ **COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**: uma análise do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo, venho, através desta, solicitar à Coordenação geral do PARFOR/UFMA a autorização dos coordenadores, professores e alunos do Programa para participarem da pesquisa em que os mesmos serão entrevistados.

Trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão do curso de Mestrado em Educação. O projeto faz parte do Grupo de pesquisa “ Escola, Currículo e formação docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão.

Atenciosamente,
Luciane Menezes Cardoso

Coordenador geral do PARFOR/UFMA

Apêndice E- Carta de autorização à coordenação do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA, para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
São Luís, _____ de _____ de _____

À Coordenação do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA
AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Luciane Menezes Cardoso pesquisadora, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “ **COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**: uma análise do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo, venho, através desta, solicitar à Coordenação do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA a autorização da coordenadora, professores e alunos do Programa para participarem da pesquisa em que os mesmos serão entrevistados.

Trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão do curso de Mestrado em Educação. O projeto faz parte do Grupo de pesquisa “ Escola, Currículo e formação docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão.

Atenciosamente,
Luciane Menezes Cardoso

Coordenadora do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA

Apêndice F- Carta de autorização à coordenação local do PARFOR/UFMA polo de Cururupu- MA, para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
São Luís, _____ de _____ de _____

À Coordenação LOCAL do PARFOR/UFMA em Cururupu- MA
AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Luciane Menezes Cardoso pesquisadora, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “ **COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**: uma análise do curso de Pedagogia PARFOR/UFMA, sob orientação da Prof.^a Dr^a. Maria Alice Melo, venho, através desta, solicitar à Coordenação Local do PARFOR em Cururupu a autorização dos professores e alunos do Programa para participarem da pesquisa em que os mesmos serão entrevistados.

Trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão do curso de Mestrado em Educação. O projeto faz parte do Grupo de pesquisa “ Escola, Currículo e formação docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão.

Atenciosamente,
Luciane Menezes Cardoso

Coordenador (a) local do PARFOR/UFMA
Polo de Cururupu- MA

Apêndice G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: LUCIANE MENEZES CARDOSO
ORIENTADORA: MARIA ALICE MELO

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder a uma entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as competências na formação docente e faz uma análise do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas em responder algumas perguntas. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e sua participação não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: menezesluciane22@gmail.com.

Professor (a) do curso de Licenciatura em
Pedagogia PARFOR/UFMA

Apêndice H- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: LUCIANE MENEZES CARDOSO
ORIENTADORA: MARIA ALICE MELO

Prezado (a) Coordenador (a):

Você está sendo convidado (a) a responder a uma entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as competências na formação docente e faz uma análise do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas em responder algumas perguntas. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e sua participação não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: menezesluciane22@gmail.com.

Coordenador (a) do PARFOR/UFMA

Apêndice I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: LUCIANE MENEZES CARDOSO
ORIENTADORA: MARIA ALICE MELO

Prezado (a) Discente:

Você está sendo convidado (a) a responder a uma entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as competências na formação docente e faz uma análise do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFMA.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas em responder algumas perguntas. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e sua participação não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: menezesluciane22@gmail.com.

Aluno (a) do curso de Licenciatura em
Pedagogia PARFOR/UFMA