

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO
DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB**

Simone Sant'Ana Damasceno de Carvalho

**CRUZ DAS ALMAS - BAHIA
2018**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB**

Simone Sant'Ana Damasceno de Carvalho

Licenciada em Pedagogia
Universidade Federal da Bahia, 1999.

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. Área de concentração: Gestão em Segurança Social

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel

**CRUZ DAS ALMAS - BAHIA
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

C331f

Carvalho, Simone Santana Damasceno de.

Formação de professores e prática docente na Educação Básica: um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB / Simone Santana Damasceno de Carvalho._ Cruz das Almas, BA, 2018. 193f.; il.

Orientadora: Susana Couto Pimentel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.

1.Educação básica. 2.Professores – Formação. 3.Práticas pedagógicas – Avaliação. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. II.Título.

CDD: 370.11

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas – UFRB.
Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário – CRB5 / 1615).
Os dados para catalogação foram enviados pela usuária via formulário eletrônico.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL - PPGGPPSS
MESTRADO PROFISSIONAL**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Simone Sant'Ana Damasceno de Carvalho

Aprovada em: 29/06/2018

Prof^a. Dr^a Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Orientadora

Prof. Dr^o. Teófilo Alves Galvão Filho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Examinador Interno

Prof^a. Dr^a Rita de Cácia Santos Chagas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Eternamente a Deus, minha maior Inspiração.

À minha família:

Ao meu amado esposo Carlos Alfredo.

À minha filha Annanda e ao meu filho Henrico, amores da minha vida.

Às minhas filhas de quatro patas: Nina e Mel, companheiras fiéis nesse processo de produção.

À minha mãe Maria Angélica e ao meu pai Agnaldo José Damasceno (*in memoriam*).

E a todos aqueles que torcem por mim.

AGRADECIMENTOS

À Deus, eterno pai, por me conceder o dom da vida! Toda a minha gratidão, louvor e adoração, por permitir a conclusão dessa etapa tão importante.

À minha família, por me incentivar sempre e apoiar em todos os momentos, em especial, nesta caminhada.

À minha irmã Eliene Santana Damasceno dos Santos pelo incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dr.^a Susana Couto Pimentel, pela confiança, paciência, tranquilidade e contribuições de extrema relevância para conclusão desse trabalho de pesquisa.

A todos(as) do (PARFOR/UFRB) pela disponibilidade e atenção. A Prof.^a Dra. Maria de Fátima Aparecida Silva e a Prof.^a Dra. Tatiana Poliana Pinto de Oliveira, pelo inestimável apoio, contribuição e incentivo.

A Prof.^a Dra. Izabel Lima Pessoa, da diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), pelas contribuições.

À Faculdade Maria Milza (FAMAM), pelo apoio durante a realização desse mestrado.

Aos queridos(as) colegas do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados, sempre solícitos e dispostos a ajudar.

Às amigas (rosinhas) Jéssica, Amanda, Adriele, Manuela e Patricia, partilho com vocês essa conquista.

A todos(as) os professores(as) protagonistas dessa pesquisa, que dispuseram-se de forma abnegada para responder aos instrumentos, e sem os quais a conclusão deste trabalho não seria possível.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da UFRB.

A todos(as) amigos(as) que contribuíram de alguma forma para a elaboração dessa pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

EPÍGRAFE

Trago no coração,
Todas as escolas por onde passei,
Todos os estudantes que conheci,
Todos os/as professores/as que vi e ouvi,
Que compartilharam comigo suas experiências e
saberes tecidos no cotidiano de sua prática,
Este olhar de perto, permitiu perceber quantas
ações, sentimentos, saberes e lutas são ignorados,
Quanto sonhos, desejos, projetos a serem
realizados,
As relações de pertencimento que se tecem na
formação dos/das professores/as que fazem de
cada escola, cada sala de aula, um espaço de ação
transformadora e sociabilidade humana, de
convivência com colegas da profissão e com
alunos/as,
E nessa teia do cotidiano, pessoas concretas e
plurais, vão se formando...,
Toda a minha admiração e respeito à categoria do
magistério, e o profundo desejo de ver uma escola
pública de qualidade para os até então excluídos!

Simone Carvalho, 2017

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB

RESUMO: A presente pesquisa, intitulada “Formação de Professores e Prática Docente na Educação Básica: um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB” teve como objetivo geral, analisar as percepções dos professores licenciados em Pedagogia pelo PARFOR/UFRB acerca das implicações da formação vivenciada em sua prática docente. O Plano Nacional de Formação de Professores do magistério da Educação Básica (PARFOR) é uma política de educação nacional destinada à formação de professores em serviço, com a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009. Alinhado com as orientações legais, o PARFOR foi estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES), para, respeitados o planejamento e a demanda dos sistemas de ensino, garantir a oferta de cursos de formação inicial, na modalidade presencial. Assim, em consonância com esses princípios e tendo em vista a missão institucional de formar cidadãos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB aderiu ao PARFOR. Este estudo se apoia metodologicamente no paradigma crítico e na abordagem teórica de políticas públicas, aliada à vertente multicêntrica que enxerga a execução das políticas públicas para além das ações reguladas pelo Estado, isto é, como uma construção social contínua. Este estudo configura-se como de natureza qualitativa, utilizando-se também de algumas técnicas quantitativas, possuindo cunho exploratório-descritivo por permitir a compreensão do objeto estudado a partir das experiências locais dos atores, isto é, dos/as professores/as envolvidos/as. Para o alcance dos objetivos elencados, foram utilizados como instrumentos e técnica de pesquisa, respectivamente, questionário, entrevistas e análise documental. O universo selecionado envolveu professores egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB das primeiras turmas de formandos de 2015 e 2016. Os resultados da pesquisa permitiram verificar o nível de aceitação dos professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFRB acerca do seu processo formativo, cujos resultados quantitativos, atribuídos às dimensões do currículo do curso e articulados a partir dos eixos Pesquisa e Práxis Pedagógica demonstram o sucesso atingido pelo PARFOR/UFRB no referido período formativo. Além disso, foi constatada a eficiência dessa política, tendo em vista o seu nível de alcance e os resultados esboçados no que tange à formação inicial e suas implicações na prática pedagógica percebidas nas análises dos conteúdos das entrevistas com os professores egressos. Concluiu-se que a inserção do PARFOR na UFRB, cujas ações abrangem diferentes níveis de formação inicial, representou um importante investimento social e, principalmente, um trabalho expressivo com o objetivo melhorar a formação de professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Formação docente; PARFOR/UFRB; Currículo.

TEACHER TRAINING AND PRACTICE IN BASIC EDUCATION: A STUDY FROM THE PEDAGOGY COURSE OF PARFOR/UFRB

ABSTRACT: This research aimed to analyze the perceptions of teachers licensed in pedagogy by PARFOR/UFRB toward implications of their formation on their teaching practice. The National Plan for Teacher Training in Basic Education (PARFOR – in Portuguese) is a national education policy for training teachers to comply with the requirements of National Policy of Teacher Training of the Ministry of Education in Brazil, established by Decree No. 6.755/2009. PARFOR was structured in collaboration between the Union, States, Federal District, Municipalities and Higher Education Institutions (IES – in Portuguese) to provide face-to-face training courses to teachers at the initial level, in consonance with planning and demand of educational systems. In line with these principles and due to the institutional mission of forming citizens, the Federal University of Recôncavo of Bahia – UFRB – joined PARFOR.. The methodology of this study is based on the critical paradigm and theoretical approach of public policies, along with the multicentric line that considers public policies beyond the actions regulated by the State, that is, as a continuous social construction. This research is of qualitative nature that also uses some quantitative techniques, with exploratory and descriptive nature to allow the understanding of the studied object from the experiences of the teachers involved. To achieve the goals, research instruments and technique were used, namely questionnaires, interviews and literature review. The subjects selected comprised teachers graduated from the Pedagogy Course of PARFOR/UFRB of classes 2015 and 2016. The results showed the level of acceptance of graduated teachers about their formation process, whose quantitative results, assigned to the dimensions of the course curriculum and based on the axes Research and Pedagogical Praxis, demonstrate the success achieved by PAFOR/UFRB in that formative period. In addition, this policy efficiency was observed, considering the range level and the results outlined regarding the initial formation and implications on pedagogical practice, perceived in the content analyses of interviews with teachers. The insertion of PARFOR into UFRB, whose actions cover different levels of initial formation, represented an important social investment and, above all, a significant work to improve the formation of teachers of Basic Education.

Key words: Pedagogical Practice; Teacher training; PARFOR/UFRB; Curriculum.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Acordos de Cooperação Técnica
AC	Atividades Complementares
ANFOPE	Associação Nacional pela formação de profissionais da Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
BID	Banco Mundial
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras, em Cachoeira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologia aplicada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos trabalhadores(as) da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Centro de Formação de Professores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do educador
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
FORPROF	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
UNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
HEM	Habilitação específica para o exercício do magistério de 1º e 2º grau
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar de 1957 a 1965
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIN	Programa de Formação de Professores em Exercício de 5ª a 8ª Séries da Rede Pública
PROESP	Programa de Formação para Professores do Estado
PT	Partido do Trabalhador
SEC	Secretaria da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
USAID	Agência Internacional de Desenvolvimento dos EUA
TCC	Trabalho de conclusão de curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Número de Instituições de Ensino Superior Parceira do PAFOR no Curso de Pedagogia, total de matrícula e de formados por regiões do Brasil.....	70
Figura 2	Total de matrículas e de formados por instituições estaduais e federais de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.....	72
Figura 3	Número Turmas, concluídas, finalizadas e em Andamento por instituições estaduais e federais de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.	73
Figura 4	Distribuição (%) das 6.898 matrículas por instituições de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.....	73
Figura 5	Distribuição do número de Municípios e de Turmas por instituições de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.....	74
Figura 6	Número turmas concluídas, finalizadas e em andamento por instituições de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia. Período 2009-2017.....	75
Figura 7	Princípios Articuladores da Formação de Professores.	956
Figura 8	Percentual de professores entrevistados de acordo com o sexo.....	109
Figura 9	Percentual de Professores de acordo com a faixa etária.....	110
Figura 10	Distribuição dos entrevistados por sexo, segundo faixa etária.	111
Figura 11	Formação dos professores entrevistados no Ensino Médio.....	112
Figura 12	Categoria profissional dos entrevistados (%).	113
Figura 13	Distribuição (%) da categoria profissional de acordo com o sexo.	114
Figura 14	Distribuição (%) das categorias profissionais por idade.....	115
Figura 15	Distribuição (%) dos professores entrevistados de acordo com o tempo de atuação no magistério.	115
Figura 16	Distribuição (%) da carga horária de trabalho pelos professores entrevistados.....	116
Figura 17	Distribuição (%) do número de escolas em que atuam os professores entrevistados.....	117
Figura 18	Distribuição (%) por número de escolas em que o entrevistado atuava por categoria profissional.	117
Figura 19	Distribuição (%) da ocupação dos professores(as) entrevistados(as).	118
Figura 20	Distribuição (%) da nota atribuída pelos entrevistados ao PARFOR/UFRB.	126

Figura 21	Categorias e subcategorias de análise elaboradas a partir do questionário.	127
Figura 22	Categorias e subcategorias de análise elaboradas a partir das entrevistas.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados dos municípios contemplados pelo PARFOR nos Territórios de Identidade do estado da Bahia.....	77
Tabela 2	Percepções quanto ao processo formativo. PAFOR/UFRB 2015-2017.	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	25
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO AOS ANOS 90.....	26
2.2	POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RECORTE DA LDBEN 9394 DE 1996 À INSERÇÃO DO PARFOR NO CENÁRIO EDUCACIONAL	56
2.3.1	Antecessores na Bahia	57
2.3.2	O Parfor no Brasil e na Bahia	62
2.3.3	O Parfor na Ufrb	79
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: DESAFIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	84
3.1	O CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	85
3.2	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .	94
4	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	101
4.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA.....	101
4.2	PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	104
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	107
4.4	ANÁLISE DE DADOS E CRITÉRIOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	119
5	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM PEDAGOGIA NO PAFOR/UFRB E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES	122
5.1	PERCEPÇÕES ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO VIVENCIADO NO PARFOR/UFRB.....	123
5.1.1	Contribuições do PARFOR/UFRB para a relação teoria-prática	127
5.1.2	Distinção e reconhecimento das especificidades de espaços escolares e não escolares	130
5.1.3	Envolvimento com os processos de ensino/aprendizagem e alternativas metodológicas relativas a EJA	131
5.1.4	Contribuições do curso para construção da identidade docente	133
5.2	CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO VIVENCIADO NO PARFOR/UFRB PARA MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE.....	136
5.2.1	Quanto ao planejamento das aulas	137
5.2.2	Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem	139

5.2.3	Quanto à resolução de problemas diante dos desafios da prática.....	142
5.2.4	Quanto à percepção de como a aprendizagem acontece.....	144
5.2.5	Quanto às modificações na forma de perceber o aluno.....	145
5.3.	REPERCUSSÕES DAS MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE NO INTERESSE E ENVOLVIMENTO DOS DISCENTES.....	147
5.4	IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA VIDA DOS EGRESSOS.....	149
5.4.1.	Repercussões do curso na vida pessoal dos egressos.....	149
5.4.2.	Implicações para a vida profissional, a educação e a escola.....	153
5.4.3	Repercussão do curso para a interação com outros atores escolares.....	156
5.5	SUGESTÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB.....	159
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	163
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR/UFRB.....	184
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES EGRESSOS SELECIONADOS POR MUNICÍPIO E SEGUNDO ÁREA DE ATUAÇÃO.....	188
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	190
	APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	193

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro temas como a qualidade da educação básica pública, o ingresso dos profissionais do magistério nos cursos de educação superior com vistas à formação inicial e continuada, bem como a prática docente, constituem-se importantes desafios que continuam mobilizando pesquisas, debates, fóruns e regulamentações. Esta reflexão se estende à formação de professores, por compreender que o docente precisa se requalificar continuamente enquanto protagonista da sua profissão.

Esse processo de formação inicial e continuada tem sido realizado, precipuamente, pelas universidades através de seus cursos de licenciatura, extensão e pós-graduação. Assim, sendo *lócus* majoritário da formação de professores as universidades, e demais instituições de Educação Superior, precisam fortalecer a interlocução com a educação básica.

Nessa perspectiva, fortalecer o diálogo entre a universidade e a educação básica, implica em assegurar uma formação docente que promova o desenvolvimento desses profissionais, integrando a essa formação a experiência prática dos professores a valorização de suas competências e sua autonomia profissional.

No que tange às Legislações Nacionais em torno dessa questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) foi basilar para os demais dispositivos legais que a procede, ao trazer a obrigatoriedade da formação superior para os docentes em atividade na Educação Básica e ao definir os níveis de qualificação para sua atuação.

Para isso, a LDBN (9394/1996), dentre outros preceitos, sacramenta nos incisos I, II e III do caput do Art. 61 os fundamentos para formação dos profissionais da escola básica. Posteriormente, o Art. 61 e seus incisos são alterados pela Lei de nº 12. 014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) para dar destaque as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, ressaltando tanto os trabalhadores docentes quanto os não docentes da educação

pública básica, como importantes atores no processo pedagógico dos alunos e na sua formação como cidadãos.

Salienta-se, ainda, nessa conjuntura de legislação, o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) que destacou a importância da formação dos professores e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Das vinte metas que o compõem, quatro¹, apresentam questões referentes à valorização dos profissionais da educação e qualificação docente, consideradas estratégicas para que as demais metas que fazem parte desse plano sejam atingidas. Não obstante, o PNE vigente, a partir da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), dispõe sobre os rumos a serem adotados pelas Políticas Nacionais de Educação até 2024, tendo em vista a sua execução e o cumprimento de suas metas. Assim, todos os professores da Educação Básica que ainda não possuam graduação, os que atuam como bacharéis sem licenciatura e, os licenciados em área diversa da atuação docente terão o prazo de até o final da vigência do plano para formação inicial mínima exigida por lei.

É nesse contexto que se situa a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação - MEC a partir do decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, com o objetivo de organizar, “em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, os planos estratégicos da formação inicial e continuada”.

Em consonância com o citado decreto, a formação inicial abrange professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.

Por outro lado, a formação continuada, incluída as atividades de extensão universitária, de acordo com a Diretoria da Educação Básica (DEB), responde à

1- Lei nº. 13005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação - PNE. Caderno de 20 metas. As metas 15, 16, 17, 18 dispõem sobre valorização dos(as) profissionais da educação e qualificação docente (BRASIL, 2001).

necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida e ancora-se não só no dever do poder público de dar oportunidade de formação, como também na capacidade de aprender a aprender e gerenciar o próprio desenvolvimento profissional de forma autônoma.

Desse modo, a concepção de formação continuada deve levar em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução do conhecimento, da ciência e da tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo entre escola pública, cursos de formação, programas de pós-graduação e rede pública de educação básica.

É nesse âmbito das Políticas Públicas Educacionais que foi instituído, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que se constitui numa ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “para induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica” por meio do incentivo à implantação de turmas especiais, por instituições de educação superior (IES), em cursos de Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura ou Formação Pedagógica.

Ressalta-se ainda que, em decorrência de novas propostas², direcionadas às políticas nacionais de formação de professores que hora se efetivam, a “Plataforma Paulo Freire”, situada no sítio do Ministério da Educação que gerencia a participação nos cursos de formação inicial e continuada do programa Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) será gerenciada a partir de 2018 por outro sistema, o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica – PROFIC.

2- Foram Lançados três editais pelo MEC em 2018 três editais que integram a Política Nacional de Formação de Professores: Universidade Aberta do Brasil – UAB (EDITAL, 01/03/2018); o Programa de Residência Pedagógica (PORTARIA, 27/03/2018); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID (PORTARIA, 27/03/2018), silenciando sobre a abertura de novas turmas para a formação presencial de professores da educação básica realizada pelo PARFOR desde o ano de 2009. O não lançamento do edital PROFIC decreta a descontinuidade do PARFOR em sua modalidade presencial destinada aos professores brasileiros que não tem acesso a educação a distância.

Assim sendo, as Instituições de Educação Superior (IES) atualmente integrantes do PARFOR, para participar do PROFIC, deverão apresentar novas propostas de trabalho. O PARFOR continua vigente até a conclusão da última turma, e não haverá novas turmas com este formato, porém, até o encerramento da última turma no PARFOR, os programas funcionarão ao mesmo tempo.

Desta forma, destaca-se que a parceria do programa vigente com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) traduz-se em uma relevante política para a formação docente, aperfeiçoamento e fortalecimento de profissionais do magistério da educação pública no Recôncavo da Bahia. Dada à sua capilaridade e o fato de a universidade historicamente ser um espaço privilegiado de produção de conhecimento, a UFRB enquanto agente executor direto de política de formação de professores, tem favorecido não apenas a oportunidade de formação para o atendimento às políticas de educação, como também, promove a emancipação dos atores e grupos sociais.

Não obstante, a expansão da escola básica nas últimas décadas e o debate em torno das demandas das transformações globais sobre a educação, em que pesem, altos níveis de competência, domínio de habilidades cognitivas, científicas e tecnológicas, assim como, capacidade de interação grupal, criatividade e autoestima conclamam aos profissionais do magistério (re)significar a suas ações, enquanto sujeitos transformadores de uma educação tecnocrática e elitista para uma educação democrática comprometida com a qualidade de vida de todos aqueles que estão inseridos no contexto da escola pública.

Diante disso e considerando-se as atuais mudanças econômicas, políticas e sociais no âmbito da educação, a exemplo dos cortes no orçamento da educação e da reforma no ensino médio³, acena-se para novos direcionamentos nos cursos de formação dos(as) professores(as), reportando-os(as) a um currículo que os(as) tornem participativos(as) desse processo e conscientes da responsabilidade social de sua profissão.

Para tanto, é necessário que se ofereça um currículo que não seja meramente normativo, mas também formativo, que produza inovações na teoria e na prática de

3- Reforma no Ensino Médio: conjunto de novas diretrizes para o ensino médio implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (MEC) apresentadas pelo governo federal em 22 de setembro de 2016. Ver: FERRET, (2017).

formação dos profissionais do magistério, e repercute na aprendizagem de seus estudantes, auxiliando no enfrentamento dos problemas que desafiam a educação e as escolas na contemporaneidade. Deste modo, o profissional docente precisa atentar-se para a adoção de uma prática educativa que contemple a cultura geral, a heterogeneidade dos estudantes e as especificidades de cada um.

Ressalta-se, portanto, que é notória a importância de assegurar políticas públicas com ações voltadas para a formação de professores da educação básica, tendo em vista a necessidade de melhorar os índices de aproveitamento do Ensino Básico, a qualidade da aprendizagem e o acesso à escola. Nesse sentido, o grande desafio para o Ensino Superior no que diz respeito aos cursos de formação de professores, está em atender as demandas das redes de ensino e as novas competências que o professorado necessita adquirir para atuação nesses espaços. Diante disso, faz-se necessário que se efetive a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, um dos princípios norteadores da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Nesse intento, esta pesquisa, intitulada “Formação de Professores e Prática Docente na Educação Básica: um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB”, traz como questão norteadora “Como os professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB analisam as implicações da formação vivenciada em sua prática docente? Sendo portanto, esse o objeto de estudo.

Para responder ao problema proposto, definiu-se, como objetivo geral, analisar as percepções dos professores licenciados em Pedagogia pelo PARFOR/UFRB acerca das implicações da formação vivenciada em sua prática docente.

Quanto aos objetivos específicos, construídos a partir do propósito central, destacam-se: 1. Identificar as percepções dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB acerca do processo formativo vivenciado ao longo do curso; 2. Verificar, a partir da perspectiva dos professores egressos, as possíveis contribuições do processo formativo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB para a prática docente e 3. Propor, recomendações com vistas ao aprimoramento da

execução da prática de formação de professores, por meio do PARFOR/UFRB, a fim de auxiliar futuros gestores no processo de tomada de decisões.

A opção pelo fenômeno estudado se deu no momento em que, como docente do ensino superior privado, senti⁴ a necessidade de desenvolver estudos em torno das categorias teóricas “formação docente” e “prática pedagógica”, eixos centrais da minha atuação em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Ao ingressar no ensino público como docente dos programas de formação de professores, a exemplo da Programa Rede UNEB 2000⁵ e do PARFOR/UFRB o desejo pelo estudo se acentuou, tendo em vista o trabalho desenvolvido e as discussões que transcorriam com os professores cursistas no componente curricular Prática de Estágio Supervisionado em torno do exercício da docência e dos seus desdobramentos nos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve o cotidiano da prática pedagógica .

Assim sendo, como professora-formadora do curso de Licenciatura em pedagogia no PARFOR/UFRB, o desafio sempre foi desenvolver um trabalho que possibilitasse aos professores cursistas se situarem em seu contexto educativo, problematizando o cotidiano como aspecto fundamental para o estabelecimento de elos essenciais entre teoria e prática docente. Entende-se esse exercício de problematização da prática como necessário, tendo em vista os processos de ensinar e aprender, considerando-se também o imprescindível compromisso social do profissional da educação com a escola pública, *lócus* que ainda se constitui como via de acesso para a possível superação da exclusão, discriminação e injustiças sociais.

Considerando-se o processo educativo como objeto norteador da prática docente, foi relevante para este estudo ouvir os professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB para compreender a formação vivenciada nesse curso, buscando-se também fazer inferências sobre os caminhos mais efetivos para uma formação inicial que resulte em uma aprendizagem que ressignifique a atuação na Educação Básica. Entende-se neste trabalho que a partir da ação refletida e do redirecionamento da sua prática, o professor poderá ser agente de mudanças na

⁴ Neste momento do texto foi feita a opção de utilizar a primeira pessoa por se tratar da minha implicação com a temática em estudo.

⁵ Programa Rede UNEB 2000: Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB em 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia.

escola e na sociedade, visto que é na sua prática pedagógica que refletirá sobre os saberes adquiridos no seu processo de formação.

Nesse âmbito, entende-se a necessidade de construir bases sólidas, em termos de conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticos, para que haja o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes que possibilitem aos docentes em formação uma postura dinâmica e dialética em seu exercício profissional, reconhecendo-se como sujeitos nesses espaços. Diante do exposto, destaca-se a relevância acadêmica e social desta pesquisa, uma vez que discute as contribuições do Curso de Pedagogia PARFOR/UFRB para formação inicial dos docentes egressos, que atuam no ensino público em cidades do Recôncavo da Bahia.

Diante do exposto, para o desenvolvimento dessa pesquisa optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, um estudo de caso de cunho exploratório-descritivo, por permitir a compreensão do objeto estudado a partir das experiências locais dos atores, isto é, dos/as professores/as envolvidos/as. O estudo pautou-se também em algumas técnicas convencionalmente utilizadas na abordagem quantitativa. O questionário (Apêndice A) e as entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) foram aplicados às três turmas de professores/as egressos/as que atuam em escolas públicas, de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos municípios de Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Cabaceiras do Paraguaçu, Conceição de Feira, São Gonçalo e Santa Teresinha no estado da Bahia. A aplicação desses instrumentos objetivou identificar as percepções dos professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia PARFOR/UFRB quanto ao seu processo formativo e a contribuição do mesmo para a sua prática docente.

Como abordagem teórica de políticas públicas, esta pesquisa alinhou-se a vertente multicêntrica de Leonardo Secchi (2010) que enxerga a execução das políticas públicas para além das ações reguladas pelo Estado, isto é, entende-se a essência dessa política em estudo, como uma construção social contínua.

Nesse sentido, Boullosa (2013) vislumbra que tal concepção identifica que as ações de política pública na atualidade transcendem à ação estatal, e tem-se uma diversidade de atores circunscritos em seus fluxos e processos. Entretanto, como aponta o autor, o Estado denota uma centralidade nos processos de regulação e de execução, dada as características que lhes são peculiares tais como:

c) cursos de ação previamente legitimados; (b) poder de aplicação de complexos sistemas de incentivos e sanções capazes de orientar o comportamento dos demais atores; (c) poder regulador de processos; (d) quase infinita capilaridade organizacional mesmo que pouco organizada; (e) detentor de recursos quase sempre muito superiores ao conjunto dos demais atores mobilizados (BOULLOSA, 2013. p. 11).

Nesse limiar, cabe destacar que apesar deste estudo considerar a perspectiva multicêntrica, reconhece-se que o PARFOR, enquanto foco de análise desta discussão, está subordinado ao poderio estatal, tendo em vista a sua capacidade exclusiva no que tange os seus processos regulatórios. Por ser uma política educacional, o PARFOR tende a alargar o espectro de ações, as quais passam a ser desenvolvidas também por atores públicos e não somente estatais, ou seja, são produzidas nas interações sociopolíticas que tendem a redesenhar a policy⁶.

Logo, o caráter sociopolítico das instituições sociais (estudantes, professores, famílias, comunidades, gestores) tende a erigir novas construções sociais, que torna peculiar o instrumento da policy em um determinado contexto histórico, político cultural em que se insere.

As reflexões apresentadas neste texto dissertativo ancoram-se no levantamento bibliográfico de pesquisadores que discutem as temáticas ligadas à Formação de Professores, Prática Pedagógica e Políticas Públicas, a exemplo de: Bernardete Angelina Gatti, Antônio Novoa, Dermeval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva, Roberto Sidnei Macedo, Leonardo Secch, dentre outros. Para discussão dos dados levantados no contexto da pesquisa de campo utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Esta pesquisa contou ainda com a análise de documentos oficiais do PARFOR/UFRB e de documentos legais que compõem o arcabouço do assunto em questão. Tendo como ponto de partida o PARFOR como uma política pública educacional, esta pesquisa buscou estudar, as implicações do processo formativo na prática docente, sob ponto de vista dos protagonistas deste estudo.

Para fomentar a discussão a que se propõe, a dissertação encontra-se dividida em seis capítulos, sendo que no primeiro, de caráter introdutório, fez-se o

⁶ São as políticas públicas (policy) que compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos (RUA, 1998).

delineamento do objeto de estudo, partindo da problematização do objeto, formação de professores e prática docente, e apresentando-se aspectos básicos e estruturantes da pesquisa, como: problema, objetivos e metodologia utilizada no processo investigativo.

No segundo capítulo, apresenta-se um panorama histórico da formação de professores(as) no Brasil até o período dos anos 90, a fim de analisar as políticas públicas e respectivas influências no campo da educação, particularizando o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Por fim, busca-se neste capítulo refletir sobre o compromisso social da PARFOR/UFRB como forma de subsidiar a compreensão dos dados coletados na pesquisa empírica.

O terceiro capítulo dos aspectos da teorização do currículo e sua importância para formação inicial de professores da Educação Básica, assim como os fundamentos sobre os quais o currículo se organiza. Além disso, aborda a relação teoria e prática no campo da educação e da formação de professores.

Já no quarto capítulo, encontra-se a base epistemológica da investigação, a abordagem escolhida, a caracterização do estudo quanto ao seu tipo, técnicas e instrumentos para a recolha de informações e caracterização dos participantes e os procedimentos de análise dos resultados.

No quinto capítulo, apresenta-se a pesquisa de campo que se consistiu em questionário e entrevistas com professores egressos do PARFOR/UFRB que atuam nas escolas públicas em municípios do Recôncavo da Bahia. Os resultados foram analisados e apresentam de forma detalhada as percepções dos egressos do Programa acerca de sua formação e suas implicações na prática pedagógica.

O sexto capítulo, das considerações finais, traz um panorama de todo o trabalho desenvolvido, sobre o que foi encontrado a partir da análise das informações levantadas com o estudo. Além disso, faz-se uma análise geral sobre o tema estudado, responde se a pesquisa contribuiu para compreensão do problema proposto, levanta possíveis soluções e expõe impressões sobre o trabalho e seus resultados além de trazer algumas recomendações para o aprimoramento de ações da nova proposta do PARFOR/UFRB.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Uma breve incursão pela trajetória histórica da educação em seu contexto geral responde teoricamente a uma necessidade de ampliar os conhecimentos histórico-educacionais sobre os processos que envolvem as dimensões históricas, teóricas e práticas da atividade profissional docente, bem como, o desenvolvimento da educação no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras ao longo de sua história, situando-os nas relações que originaram, formações sociais em que emergiram e se desenvolveram e os constructos filosóficos que dão legitimidade neste espaço.

No que concerne às políticas educacionais no Brasil, as reformas promovidas ao longo da história pelas instâncias políticas e administrativas do Estado reforçam a concepção de uma educação voltada para o atendimento dos interesses do Estado, da sua ideologia organizacional de escola, a qual não é observada em sua complexidade e, sendo assim, os atores envolvidos no processo escolar, são apenas legitimadores dessas políticas.

Sob essa perspectiva, Aranha (1996, p. 19) adverte que “a educação não é um fenômeno neutro, sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política”. É importante destacar que o campo de formação de professores, como uma política pública educacional⁷, está exposto a esses efeitos, e isto requer, por parte dos atores sociais⁸, envolvidos nesse processo, a não neutralidade nas arenas de decisões das questões educacionais.

Desta forma, refletir sobre os caminhos percorridos pela profissão docente, diferenciando-os a partir do próprio percurso histórico, incide em descobrir os fundamentos e premissas da formação profissional dos docentes no que concerne a natureza, finalidades, origens e transformações no decorrer da história. Assim, sem

7- Entende-se por Política Educacional a Ciência Política aplicada em casos concretos da educação, portanto, Políticas Públicas direcionadas a resolução de questões educacionais (VEIGA, AMARAL (Orgs.) 2012).

8- Considera-se como atores sociais os indivíduos, grupos, organizações, movimentos, partidos que influenciam as políticas públicas tanto no seu processo de construção quanto na sua implantação, assumindo o papel de influenciar as políticas governamentais, defendendo seus interesses próprios ou dos grupos que representam (SECCHI, 2010).

nenhuma pretensão de esgotar as temáticas, serão discutidos neste capítulo o contexto histórico-social e político da educação, situando a formação de professores, em sua continuidade, ruptura e evolução das concepções, práticas, estrutura, organização da educação e processos formativos.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO AOS ANOS 90

Um olhar retrospectivo para a formação de professores e das políticas educacionais no Brasil implica em ampliar as lentes em torno de como essas políticas vêm sendo tecidas, destacando os seus antecedentes históricos, bem como as implicações da reforma do Estado brasileiro que se materializam nas políticas educacionais para o exercício da democracia.

Assim sendo, no Brasil, a árdua luta por uma educação pública de qualidade acessível a toda população brasileira tem sido discutida em dois sentidos: diacrônico que aborda as mudanças ao longo do tempo e as políticas educacionais que foram sendo instituídas nos diversos períodos da história da educação e sincrônico que implica como diversas políticas educacionais estão sendo instauradas através do tempo (SAVIANI, 2013). Para tanto, neste itinerário, é importante que se tenha o entendimento prévio sobre o termo “Política”, considerando-se a perspectiva da ciência política, já que o mesmo é imprescindível para a compreensão da educação como uma política social de natureza pública.

Desta forma, a “política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (SOUZA, 2006, p. 25). Assim sendo, busca-se explicar a política social, de modo geral, e a educação, de modo particular, por meio de teorias nos campos da sociologia, ciência política, economia, entre outras, buscando-se as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

De acordo com Secchi (2010), a dimensão política expressa pelo termo *policy* relaciona-se com orientação para decisão e ação, assim sendo, a dimensão *public policy* trata dos conteúdos concretos e simbólicos das decisões políticas. No entanto, há uma distinta diferença entre política pública e decisão política.

Nesse sentido, Rua e Romanini (2014) salientam que uma política pública envolve mais do que uma decisão isolada, requer diversas ações para executar as decisões tomadas, e a decisão política refere-se a uma escolha entre as variadas alternativas das preferências dos atores envolvidos. Assim sendo, para que uma política pública se instaure, é necessário que o entendimento do problema seja considerado como coletivamente relevante (SECCHI, 2013).

Neste intento, Souza (2006) estabelece que a política pública é um ramo da ciência política que tem a finalidade de entender como e por que os governos optam por determinadas ações. No entanto, para que essas ações atendam às demandas sociais é fundamental que os grupos estejam organizados socialmente a fim de desenhar estratégias políticas que pressionem o governo para o atendimento dos processos decisórios que as sustentam. Nesse contexto, políticas públicas compreendem:

as decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório (AMABILE, 2012, p. 390).

Assim, o autor evidencia que políticas públicas consistem na materialização da ação governamental, com a participação tanto de atores instituídos quanto instituintes para o alcance de objetivos propostos com determinada política. Nesse sentido, conforme destaca Barbosa e Fernandes (2017, p. 15), a formação de professores é de fundamental importância “no escopo das ações que um governo promove em busca das mudanças e/ou melhorias na educação escolar”.

Em se tratando de Políticas Educacionais, compreende-se as decisões do governo que incidem no ambiente escolar, enquanto ambiente de *ensinoaprendizagem* (OLIVEIRA, 2010). Essas decisões envolvem questões normativas dos sistemas de ensino e da organização da educação escolar, tais como: formação docente, carreira, valorização profissional, contratação de profissionais, investimentos estruturais, matriz curricular, gestão escolar, entre

outras. Nesse contexto, Santos (2012) ainda acrescenta que as ações da política educacional se concretizam no espaço escolar, [...] “articulando de forma dialética as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade e as significações e especificidades históricas daquela realidade” (SANTOS, 2012, p. 13).

Diante de tais questões, cabe empreender que a “política educacional definida como *policy* (programa de ação) é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* (política no sentido de dominação)” (AZEVEDO, 2004, p. 2).

Partindo dessa compreensão, entende-se essa política como uma concepção estadocêntrica, ao tempo em que se destaca a essência conceitual de política pública multicêntrica como perspectiva do presente estudo. Desta forma, tendo como referência a conceituação de Leonardo Secch:

a abordagem estadocêntrica, reconhece que segmentos não estatais têm influência no processo de elaboração de políticas públicas, mas não confere-lhes o privilégio de estabelecer e liderar o processos, enquanto que a abordagem multicêntrica considera o envolvimento das organizações privadas, não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*) juntamente com os atores estatais protagonistas no estabelecimento de políticas públicas. As políticas públicas, de acordo com a referida abordagem, são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens (SECCH, 2010, p. 2).

Entende-se, desta forma, que uma política pública vai além da perspectiva estatal, na medida em que o Estado, com sua estrutura administrativa, não é o único protagonista dela e que a essência conceitual de uma política pública deve ser a intenção de responder a um problema público.

Nesse entendimento, Nóvoa (2009) argumenta sobre a necessidade de construir políticas educacionais que reforcem os professores, os seus saberes, seus campos de atuação e que valorize as culturas docentes. A educação, como uma política social, transita tanto pelo espaço teórico como o analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado (AZEVEDO, 2004). As particularidades das políticas educacionais situam-se nesses espaços, segundo as suas vertentes de análise.

No entanto, para que um evento se transforme em problema nas arenas sociais, é preciso que haja não somente uma mobilização da sociedade em torno de problemas de pública relevância, assim como, Souza (2006) salienta que é crucial chamar a atenção dos empreendedores políticos para que esses eventos sejam direcionados às agendas públicas. Para isto, a autora destaca a utilização dos três principais mecanismos para incentivar os *policy makers* (decisores, formuladores de políticas públicas) do governo às possíveis resoluções dos debates em questão, sendo eles: a divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; o acontecimento de eventos, tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; a existência de feedback ou informações que mostram as falhas da política atual e os seus falhos resultados (SOUZA, 2006).

Tais decisões sobre os processos políticos são cruciais para entender as mudanças nas políticas públicas em situações de relativa estabilidade. Portanto, baseada nas colocações de March e Olsen (1995), a autora supracitada afirma que os tomadores de decisões agem e se organizam de acordo com regras e práticas socialmente construídas e por processos engendrados na sociabilidade de cada país.

Nesse contexto de elaboração das políticas públicas, serão abordadas as *políticas* de formação docente que em suas práticas se interseccionam com as práticas sociais. Nesse sentido, na concepção de tais políticas, as *policy arenas* (arenas de discussão)⁹ devem estar concatenadas com a dinâmica dos processos educativos, no sentido de erigir as problemáticas que emergem no cotidiano da formação docente a fim de (re)desenhar *polícies* capazes de dar respostas que visem o enfrentamento das problemáticas detectadas.

De acordo com Gatti (2011), para entender as políticas de formação docente, é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram. Sendo assim, quando se enfoca o vasto arcabouço de políticas específicas voltadas aos docentes no Brasil, cabe destacar a Política Nacional de Formação de Professores a cargo das instituições de ensino superior (IESs), haja vista o foco da pesquisa em

9- Concepção originalmente introduzida no debate científico de Lowi (1972) que parte do pressuposto que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas tem efeito antecipativo para o processo político de decisão e implementação. Assim, os processos de conflitos e consensos, entre os atores nas diversas arenas políticas, envolvem uma série de negociações e barganhas que tem como objetivo maximizar os ganhos políticos nos processos de formulação/implementação de políticas públicas (TUDE, 2012, p.17)

questão e a relevância de repensar acerca dela enquanto elemento disseminador de interações educacionais condizentes e coerentes com o contexto do educando.

Como recorte da história da educação no Brasil, a história das políticas educacionais tem por objeto as ações de governo no contexto do ensino público. De acordo com Libâneo *et al.*, (2012), as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares possuem intencionalidade, ideias, valores, atitudes e práticas que conduzirão as escolas e seus profissionais.

O autor acrescenta que, tendo em vista as práticas formativas dos alunos, determinando o tipo de sujeito a ser educado por tais políticas, ressalta-se a necessidade de um olhar crítico sobre essas decisões, no sentido de aderir, resistir ou dialogar com ambas.

Assim, compreendem-se os processos educativos, sobretudo, as políticas de formação, conforme explicita Libâneo *et al.*, (2012) como um espaço sociopolítico que se caracteriza pela complexidade e dinamicidade dos fenômenos sociais que estruturam a sociedade, essencialmente nos segmentos educacionais.

Nesse sentido, abordar historicamente as políticas de formação docente, incide em compreender os avanços e retrocessos arraigados nas políticas educacionais brasileiras. Para compreender essas políticas de formação docente nesse contexto, far-se-á uma retomada histórica, considerando-se o processo de elaboração das mesmas.

A chamada “civilização ocidental e cristã” no Brasil foi marcada pela chegada dos portugueses em 1500 em terras brasileiras (SAVIANI, 2013). Assim, no Brasil Colônia, a educação foi, então, um fator determinante para facilitar a política colonizadora dos portugueses (RIBEIRO, 2007). Com vistas à ocupação da nova terra, o rei de Portugal, Dom João III, instituiu um governo geral no Brasil, nomeado para essa função, Tomé de Sousa (SAVIANI, 2013).

Tomé de Sousa chegou ao Brasil em 1549, trazendo consigo quatro padres e dois irmãos Jesuítas que foram chefiados pelo padre Manuel da Nobrega, cuja missão conferida pelo rei era de doutrinar e ensinar fé católica aos gentios. Diz o Regimento: “[...] o principal fim por que se manda povoar o Brasil é a redução do gentio à fé católica e convém atraí-los à paz para o fim da propagação da fé, e

aumento da povoação e comércio” (REGIMENTO DE TOMÉ DE SOUSA, 17 DE DEZEMBRO DE 1548).

Assim, o protagonismo do Estado na educação brasileira iniciou-se em simbiose com a Igreja Católica representada pela ordem dos jesuítas. Barreto e Rockenback (2014) acrescentam que, com a formação do Governo Geral em 1549, o país ganha os primeiros professores, nesse período, se destaca o padre Manoel de Nobrega pioneiro na instrução e catequese dos indígenas.

Evidentemente, o objetivo prático da ação jesuítica no Novo Mundo de recrutar fieis e servidores foi atingido pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão do povo indígena, mediante a criação de escolas elementares e núcleos missionários no seu interior. Em relação ao processo de formação da comunidade eclesial, os Jesuítas mantiveram os colégios para formar os seus sacerdotes e os seminários para a formação do clero secular (ROMANELLI, 2003).

Os jesuítas ficaram responsáveis pela educação no Brasil por 210 anos (dois séculos e meio). Eles foram praticamente os únicos educadores no Brasil, transmitiram quase na integridade todas as suas concepções de vida, exerceram o monopólio da educação das elites dirigentes, perdendo esse poder com as Reformas Pombalinas no século XVIII. Assim, de acordo com Ghiraldelli:

a companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil quando Marquês de Pombal empreendeu uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias, às transformações políticas, econômicas e culturais que ocorriam na Europa. No campo cultural, o que se queria era a implementação de ideias próximas ao iluminismo (GHIRALDELLI, 2009, p. 26).

No Brasil, as Reformas Pombalinas da instrução Pública (1759 – 1827) constituiu-se a terceira modalidade de Política Educacional. O marco inicial dessa nova modalidade de política educacional iniciou-se logo após a aprovação do Alvará de 28 de junho de 1759 que determinou o fechamento dos colégios Jesuítas. O Estado assume, então, a educação, introduzindo as aulas régias a serem mantidas pela coroa (SAVIANI, 2013).

A escola pública estatal no Brasil nasce a partir das reformas Pombalinas que, inspiradas pela concepção iluminista¹⁰ concentrava no Estado todos os privilégios de orientação educativa, política e religiosa. Conforme explicita Saviani (2013), a intenção de Pombal ao expulsar os jesuítas, foi instituir uma educação baseada no ideário iluminista, laica, universal, com responsabilidade total do Estado, porém, não poderia ser caracterizada como laica, visto que, o catolicismo continuou sendo a religião oficial do Estado.

Desta forma, a educação promovida pelo Pombalismo caracterizou-se, então, por uma educação pública, estatal e confessional, ou seja, era uma política educacional dirigida pelo estado, mais que ainda admitia a Igreja Católica como instituição oficial religiosa.

Paralelo a isto, outras medidas foram designadas pelo Alvará de 28 de junho de 1759, tais como:

O cargo de diretor geral dos estudos determinava a prestação de exames para os professores, proibia o ensino público ou particular sem licença, designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e dos professores. O ensino secundário, que era organizado no tempo dos Jesuítas em forma de curso Humanidades, passa a ser em aulas avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia e retórica. Os professores organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a escola para funcionar, requisitavam do governo o pagamento de seu trabalho (RIBEIRO, 2007, p. 33).

Tais medidas desmantelaram o único e incipiente sistema de educação do Brasil Colônia, sem que algo de similar fosse organizado em seu lugar. O sistema das aulas régias estendeu-se em condições precárias de funcionamento, visto que, essas aulas, eram avulsas, isoladas, sem articulação entre si, as escolas funcionavam em regra, na casa dos professores que tinham os salários reduzidos e com frequentes atrasos no pagamento (SAVIANI, 2013).

De acordo com Nóvoa (1995, p. 15) “a função docente se desenvolveu de forma subsidiária e não especializada”, e quanto aos professores, “improvisados e

10- O Iluminismo corresponde ao período do pensamento Europeu, caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação a religião e as autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas (GHIRALDELLI, 2009, p.26).

mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte” (PILETTI, 2002, p. 37).

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e a independência, em 1822, sobrevém a quarta modalidade de Política Educacional, estendendo-se até o final do império, em 1889. Com a Independência do país houve a necessidade de formar letrados para ocuparem os cargos administrativos e políticos do governo independente (ROMANELLI, 2003).

Em razão da instalação imediata do governo português, o Brasil passa a ser sede da coroa portuguesa, sendo assim, uma série de medidas são adotadas em variados campos, dentre estes, destaca-se o educacional (RIBEIRO, 2007). Esse período compreendeu as primeiras iniciativas precárias e intermitentes de se organizar a educação pública no Brasil.

Logo após a independência, na Assembleia Constituinte de 1823, os deputados inspirados nos ideais da Revolução Francesa, aspiravam um sistema nacional de instrução pública, porém, não houve o cumprimento dessa lei (ARANHA, 2006). A Assembleia Constituinte foi dissolvida, e a primeira Constituição do Império do Brasil, outorgada pelo imperador em 1824, retoma esse preceito ao afirmar que a “instrução pública é gratuita a todos os cidadãos” (NETO, 2015).

Instalado o Primeiro Império a partir da independência política, foi aprovado, em 15 de outubro de 1827, um documento legal denominado como Lei das Escolas de Primeiras Letras (SAVIANI, 2007). Efetivamente no Brasil, o tema Formação de Professores iniciou-se, de acordo com Saviani (2009), com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, marco em que os professores são obrigados a se instruir no método do ensino mútuo, estendendo-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

Mediante as carências das escolas primárias no Brasil, foi instituída a primeira lei de instrução pública, a Lei de 15 de outubro de 1827, relativa ao ensino elementar, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, cujo objetivo era ensinar toda população do país a ler e escrever. O referido documento estabelecia que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (SAVIANI, 2013, p. 126).

Esta primeira lei de Educação do Brasil Independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época que preconizava o acesso aos rudimentos do saber da modernidade. Em consonância com esse espírito, estava segundo Saviani (2013), à adoção do “ensino mútuo”, método pedagógico também chamado de lancasteriano¹¹. Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 128), esse método “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares dos professores no ensino das classes numerosas”. Sobretudo, pode-se destacar que o foco desse método não era posto na atividade dos alunos que, como monitores, eram investidos de função docente, incumbidos de repassar o aprendido aos demais.

O Ato Adicional de 1834¹² colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, as quais adotaram, para formação dos professores, o modelo Europeu das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Assim sendo, o Brasil Império instituiu a primeira Escola Normal de formação do magistério, na Província do Rio de Janeiro (1835) em Niterói. A Escola Normal de Niterói foi pioneira na América Latina e, de caráter público, a primeira de todo continente, visto que as que existiam nos Estados Unidos eram particulares (ROMANELLI, 2003). Posteriormente são criadas essas escolas em vários estados¹³ do Brasil.

De acordo com Romanelli (2003), além dessas, destacou-se a criação do *pedagogium*, em 1890, de curta duração, que funcionava como centro de pesquisas educacionais e museus pedagógicos. Contudo, em todas as províncias, as “escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção” (TANURI, 2000, p. 62). Nesse sentido, compreende-se a não regularidade dessas escolas, o que retrata, em sua origem, o não comprometimento do governo imperial com as políticas de educação e com o processo de formação de professores.

Conforme Brzezinski (2003), a escola normal no período imperial, resultou de uma luta desigual entre o poder que exerciam os Liceus, com o predomínio dos

11- Método Lancasteriano: proposto e difundido por Joseph Lancaster, também chamado de monitorial ou lancasteriano (SAVIANI, 2013, p.128).

12- O Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834. Atribuiu às Províncias o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p.39).

13- Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (SAVIANI, 2009, p. 142).

estudos regulares elitistas para formar os jovens abastados do sexo masculino e as 'cadeiras de pedagogia' anexas aos liceus destinadas aos professores primários.

Assim, a primeira forma de preparação dos professores deu-se nas primeiras escolas de ensino mutuo, a intenção era instruí-los acerca do método Lancaster (CASTRO, 2006). A autora acrescenta que não havia a intenção de oferecer ao futuro mestre uma formação mais aprofundada em termos de conteúdo, enquanto que a formação moral e religiosa era muito enfatizada.

A organização didática do curso apresentava: um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos. O currículo não ultrapassava o conteúdo dos estudos primários, com rudimentar formação pedagógica limitada a uma única disciplina - Pedagogia ou Métodos de Ensino (TANURI, 2000).

A esse respeito, Aranha (2006, p. 223) pontua que “os professores não tiveram a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais”, como consequência os resultados foram precários e artificiais.

Scheibe e Valle (2007) pontuam que as escolas normais foram às primeiras instituições de formação de professores no Brasil, criadas pelas províncias, que objetivava o preparo em nível médio dos professores primários. Preconizava-se, a partir dessa política de formação, a incumbência de uma formação específica para atuação nas escolas primárias, os professores deveriam ser preparados não somente para ensinar as primeiras letras, como também para o domínio teórico e prático do método lancasteriano, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Os estudos de Saviani (2009) reafirmam essa mesma posição ao destacar que a formação dos professores era restrita ao domínio dos conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças. No que tange à estrutura do ensino, o império ficou organizado em três níveis: primário (escola de ler e escrever); secundário (esquema de aulas régias); e superior (restrito aos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, medicina na Bahia e Rio de Janeiro, o ensino artístico, religioso e a engenharia no Rio de Janeiro) (GHIRALDELLI, 2009).

O movimento pela desoficialização do ensino foi crescendo ao longo do século XIX, atingiu seu ponto mais alto ao final do império com a influência do positivismo¹⁴ que, contrário a oficialização, defendia a liberdade de ensino, desta forma, multiplicaram-se iniciativas de aberturas de escolas de entidades de benevolência que se propunham a oferecer o ensino gratuito que culminou com a Reforma de Leôncio de Carvalho, último dispositivo legal engendrado pela política educacional do império brasileiro.

Diante desse contexto, pode-se destacar que as Escolas Normais só obtiveram alguma repercussão a partir de 1870, quando se estabelecem as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, assim como a liberdade de ensino (TANURI, 2000).

Assim, a Reforma Leôncio de Carvalho foi adotada pelo Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. Sua essência foi apresentada no artigo primeiro, ao proclamar que é “completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (SAVIANI, 2013, p. 136). Em termos de Constituição Nacional, esse período foi marcado pela tentativa de organizar a educação no país, tais como: “a adoção do método lancasteriano de ensino (1827), o sistema de monitoria de ajuda mútua, a criação do colégio Pedro II em 1938” (BARRETO; ROCKENBACK, 2014, p. 71).

Foi durante o período republicano que se construiu o sistema educativo brasileiro, com escolas públicas organizadas e mantidas integralmente pelo Estado, a partir dos chamados grupos escolares. Entretanto, esses grupos eram formados por alunos, quase sempre filhos das elites econômicas e culturais.

No período republicano manifestou-se a quinta modalidade de política educacional entre os anos de (1889 – 1930) marcada pela implantação progressiva das escolas primárias graduadas nos Estados, juntamente com a formação de

14- Augusto Comte, iniciador da corrente positivista, partiu do pressuposto de que a humanidade (e o próprio indivíduo na sua trajetória pessoal) passa por diversos estágios até alcançar o estado positivo ou maturidade do espírito humano. [...] O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino laico, das ciências e contra a escola tradicional, humanista religiosa (ARANHA, 2006, p. 2005).

professores e com a consolidação das escolas normais, sob o ideário do iluminismo republicano.

Com a consolidação da República, seguida pela elaboração da Constituição de 1891, foi instaurado no Brasil um governo representativo, federal e presidencial (ARANHA, 2006). Segundo a autora, o federalismo deu autonomia aos estados, criando distorções com o crescimento desigual que favoreceu os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Os anos compreendidos entre 1889 e 1930, período denominado Primeira República (República Velha ou República dos Coronéis), destacaram-se por uma onda de debates em torno da constituição de políticas educacionais voltadas à população e em defesa da escolarização pública, sobretudo com o “advento da urbanização e da industrialização quando a cultura letrada passa por valorização e torna uma exigência do mundo moderno” (CLARCK; FARIA, 2017, p. 3).

Conforme as colocações de Chiraldelli Jr. (2009), a escola passa a ser direcionada para o novo perfil da sociedade, um elemento central da vida urbana, com a incumbência de formar os profissionais que iriam exercer cargos burocráticos e de manejo de algum ensino formal. O autor acrescenta que, durante a Primeira República os brasileiros presenciaram dois grandes movimentos a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.

O fruto concreto do otimismo pedagógico foi o ciclo de reformas estaduais da educação da década de 1920. No entanto, com o aumento do número de pessoas na escola, novas práticas educacionais também precisaram ser materializadas, uma vez que o modelo escolar de atendimento às elites não estava preparado para atender às inúmeras demandas relacionadas com a aprendizagem da população. Conforme salienta Chiraldelli (2009), não se tratava apenas da abertura de escolas, era preciso uma alteração na “pedagogia, arquitetura escolar, relação ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas e a educação em geral, as formas de avaliação e, enfim, a psicopedagogia” (p.15).

É na dinâmica desse contexto que foram iniciadas algumas reformas no ensino secundário e primário, no sentido de implantar novas ideias educacionais, conforme o posicionamento das elites intelectuais da época. O ciclo de reformas educacionais

estaduais dos anos 20 contribuíram para a penetração do escolanovismo no Brasil. Estas reformas, de algum modo, incidiram com seus princípios para organizar o ensino secundário, ficando conhecidas como: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); e Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) (PALMA, 2005).

Dentre as reformas estaduais, tem-se a Reforma Educacional Paulista, conduzida por Caetano de Campos, cujo objetivo foi a reestruturação do ensino elementar de modo a garantir vagas para as crianças paulistas que ainda se encontravam fora da escola (CAVALIERE, 2009).

Na Primeira República, em relação ao final do Império, foram mínimos os avanços educacionais com a implantação dessas reformas. As tentativas de reformulação do ensino secundário e técnico empreendidas nesse período “foram caracterizadas pelo seu caráter fragmentário e dispersivo, que acabaram por não impor as alterações necessárias” (NETO, 2015, p. 135). Diante de tal cenário, por volta de 1920, foram empreendidas reformas no ensino primário propostas por Sampaio Dória ao então Presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís, visto que os inúmeros problemas de ordem funcional e estrutural dificultavam o funcionamento dos recentes grupos escolares, a exemplo, a falta de professores preparados para o exercício do magistério (CLARK; FARIA, 2017).

Tendo em vista esse quadro, a real preocupação era ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino nos termos do movimento da Escola Nova¹⁵. Foi então, “esse imperativo de mudança, que em 1920, Washington Luís escolhe como meta importante de sua gestão o combate ao analfabetismo” (CAVALIERE, 2003).

Nesse contexto, o movimento da Escola Nova centrava-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino. Não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao “desenvolvimento e à individualidade das crianças [...] sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado ‘verbalismo’ da escola tradicional” (TANURI, 2002, p.72).

15- Escola Nova, movimento liderado pelos liberais democráticos (educadores profissionais) imbuídos da esperança de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola. Opunham-se ao individualismo, academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita (ARANHA, 2006).

É importante ressaltar que as reformas pedagógicas empreendidas entre os períodos de 1920 e 1930 foram influenciadas por discussões entre grupos de liberais democráticos (Escola Nova) e conservadores (católicos defensores da pedagogia tradicional), bem como, grupos da esquerda socialista e anarquistas (ARANHA, 2006).

A autora acrescenta que o “governo estruturava suas reformas, nem sempre tão democráticas e igualitárias” (ARANHA, 2006, p. 302). Logo, o modelo constitucional de República democrático-representativa e federativa assume a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes produtores e exportadores de café (TANURI, 2002).

Pode-se afirmar que a Primeira República (1889-1929) foi um período de modificações no âmbito da educação nacional, demarcado por reformas educacionais e pela tentativa de instituir um moderno sistema de educação pública que viabilizasse o desenvolvimento do país. Percebe-se que durante a Primeira República a preocupação com a expansão e democratização do ensino brasileiro vinculava-se à necessidade de concretizar os ideais republicanos, tendo em vista a educação como enfrentamento do analfabetismo.

Com o fim da Primeira República e, por conseguinte, da era da política dos coronéis do leite (Minas Gerais) e dos barões do café (São Paulo), os acordos pela hegemonia e manutenção da estrutura de poder se ruíram com a Revolução de 1930¹⁶, quando se inicia a Era Vargas (CHIRALDELLI, 2009).

Com a revolução de 1930, sobreveio a sexta modalidade da política educacional (1931-1961), caracterizada pela regulação em âmbito nacional das escolas primárias, secundárias e superiores e a incorporação da pedagogia renovadora. Inicia-se, nessa conjuntura, o período de transição de uma sociedade essencialmente agrária para uma sociedade industrial (NETO, 2015), demarcando o fim da Primeira República e o início da Segunda República (1930- 1937).

No âmbito educacional, o autor citado destaca a “preocupação com a formação do trabalhador brasileiro, em virtude do processo de industrialização emergente, que viria a se consolidar a partir da década de 1930” (NETO, 2015, p. 140). Ainda

16- A Revolução de 1930 foi uma “revolução da classe média e de caráter estritamente político. A partir desse momento tem início o período denominado de República Velha (1930-1937)” (NETO 2015, p.140).

segundo o autor, incide sobre a educação o desafio de contribuir com o processo, ainda incipiente, da industrialização nacional, por intermédio da qualificação da mão de obra.

A Revolução de 1930 foi um fator determinante para as novas exigências educacionais no Brasil, em vista da conjuntura da consolidação do capitalismo industrial no país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Logo, a educação passa a ser vista como uma questão social e um instrumento de alavancagem para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores.

Além disso, a educação colocava-se frente aos problemas sociais próprios da industrialização: o monopólio estatal da escolarização; a demanda por escolas técnicas e profissionais; laicização do ensino público, da escola única e gratuita para todos; formulações da Pedagogia Nova (ARAUJO, 2007).

Diante desse contexto, foi elaborado o Programa de “Reconstrução Nacional” do governo provisório de Getúlio Dornelles Vargas (1930-1934) cujo plano continha dezessete pontos, destes, o terceiro referia-se à regulamentação das políticas educacionais no país. Essa regulamentação foi impulsionada pela reforma Francisco Campos que instituiu os sistemas Estaduais de Educação e Saúde Pública. Nesse momento, a educação passou a ser reconhecida como de responsabilidade nacional.

Com a Reforma Francisco Campos em 1931, o Estado organizou a Educação Escolar no plano nacional, especialmente nos níveis superior, secundário e na modalidade do ensino comercial, tendo em vista as novas exigências educacionais colocadas pelo processo de industrialização, deixando em segundo plano o ensino primário e a formação de professores para atuar nesse nível de ensino.

O contexto das Reformas Educacionais de Francisco Campos foi envolvido por uma forte influência da bancada católica e da camada de conservadores do campo que ainda exerciam força no interior governo, principalmente no Ministério da Educação (PALMA, 2005). Segundo o autor referenciado, esses setores não tinham interesse na construção de um sistema nacional de educação pública, razão pela qual a reforma nada propõe em relação ao ensino primário e à educação popular. Desse modo, conforme explicita Hilsdorf (2013, p. 95) “editando esses atos de ‘cima

para baixo', por meio de decretos-lei, Francisco Campos mostrava-se muito mais um conservador de que um renovador”.

No período em questão, não houve uma política escolar nitidamente traçada, no entanto, apresenta-se a criação do próprio Ministério de Educação e Saúde como resultado de uma das aspirações da cultura nacional impulsionadas pelos pioneiros da Escola Nova (HILSDORF, 2013). Adeptos aos ideais da Escola Nova, os liberais republicanos, adversários dos católicos, passaram a desenvolver uma ação político-administrativa no novo governo, pondo em prática as ideias que defendiam, “fazendo” a moderna nação brasileira pela renovação do ensino.

Imbuídos por Vargas para elaboração de diretrizes da política Nacional de Educação no país, reuniu-se na Conferência Nacional de Educação em 1931, o grupo da Escola Nova¹⁷ (liberais, socialistas e comunistas) juntamente com grupo de católicos e conservadores de diferentes matrizes ideológicas para tomada de decisões quanto ao destino da educação no país (PALMA, 2005).

Em meio às disputas ideológicas entre o grupo da Escola Nova que defendia a reformulação do modelo da escola vigente de caráter acadêmico, classista e excludente, e o grupo de católicos e conservadores que pretendiam manter esse modelo, são inscritas uma parte das propostas educacionais do Manifesto dos pioneiros da Escola Nova (1932).

A resistência dos católicos e dos conservadores quanto a manutenção de seus interesses no campo educacional, não permitiu a explicitação do projeto renovador, foi necessário, “precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado ao Povo e ao Governo, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’¹⁸ em 1932” (ROMANELLI, 2003, p. 144).

Esse documento defendia a “educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional” (ARANHA, 2006, p. 304). A autora destaca que foi expresso no manifesto, certamente sob a inspiração de Anísio Teixeira, a “superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite” (ARANHA, 2006, p.

17 - Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros, (CHIRALDELLI JR, 2009).

18 - Manifesto dos Pioneiros: Ver: (SAVIANI, 1998, p. 73).

304). Saviani (2013) considera que, no final da década de 1920, a educação ainda não estava caracterizada profissionalmente e, como nos dias atuais, gozava de muito pouco reconhecimento social.

Considerando o professorado como parte integrante da elite dominante, o Manifesto na unidade referente à formação de professores defende que: “Todos os professores, de todos os graus, devem ser elevados ao nível superior e incorporados às universidades ou escolas normais” (SAVIANI, 2013, p. 249).

Ainda na mesma unidade, o manifesto tece considerações quanto a remuneração dos professores: “[...] a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores” (SAVIANI, 2013, p. 249).

Assim sendo, buscando implementar na formação dos professores um modelo pedagógico-didático, voltado para um currículo¹⁹ que abrangia o ensino de humanidades e ciências, a Escola de Professores pensada por Anísio Teixeira, incluía “um campo de experimentação e teste de novos métodos e teorias e de estudos da criança e do adolescente” (SILVA, 2004, p. 38).

Constata-se que os “institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se formar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Desta forma, estruturou-se um modelo pedagógico-didático de formação docente caracterizado por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

Assim, o período de (1930-1937) do Governo Constitucional de Getúlio Vargas se caracterizou por uma série de renovações no campo educacional e na organização da educação no país. Segundo Ghiraldelli (2009, p. 30), no âmbito pedagógico esse período “consolidou a Pedagogia Tradicional, sufocou a organização da Pedagogia Socialista e da Pedagogia Libertária e assistiu o advento da Pedagogia Nova”. Inclui-se ainda nesse período, a promulgação da Constituição de 1934 que, pela primeira vez, destaca a educação como direito de todos,

19 - O currículo proposto pela Escola de Professores: Ver: (SAVIANI, 2009, p. 145).

responsabilidade da família e dos poderes públicos, conforme se extrai do artigo 149 da constituição de 1934 (BRASIL, 1934).

Dentre outros importantes avanços, a Constituição de 1934 representou um salto quantitativo e qualitativo para a organização escolar do país. Mesmo não tocando nos termos bases e diretrizes, ela tencionava, por meio do plano nacional de educação, implantar um sistema nacional de educação (NETO, 2012).

Assim sendo, no texto Constitucional de 1934, capítulo que trata da educação, foram inseridas algumas inovações pautadas nos princípios liberais, em destaque os artigos:

Art. 150: A obrigatoriedade da União em formular o plano nacional de educação (em todos os graus e ramos), responsável pela coordenação e fiscalização da educação brasileira em todo o país;
Art. 152: A criação do Conselho Nacional de Educação cuja função seria a de elaborar o plano nacional de educação;
Art.158: A regulamentação da contratação de professores por intermédio de concursos públicos (BRASIL, 1934).

Assim, o texto Constitucional de 1934 fortaleceu o debate em torno da educação e da mobilização da sociedade civil por uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, na Terceira República, com o Golpe de 1937, instaura-se no país o Estado Novo (1937-1945), as reformas educacionais da Constituição de 1934 se chocaram com a política centralizadora de Vargas que atingiu todos os níveis educacionais.

Ao fechar o Congresso Nacional, a Constituição de 1934 foi revogada e, em seu lugar, impôs-se ao país a Constituição de 1937 que, segundo Chiraldelli (2009), a autoria ficou restrita a Francisco Campo. Portanto, no campo da política educacional, o Estado Novo pode ser apontado como criador de uma legislação dada pela nova Constituição.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 154), com a “Constituição de 1937, que consolidou a ditadura de Getúlio Vargas, o debate sobre pedagogia e política educacional passou a ser restrito a sociedade política”. Assim sendo, a questão do poder estava implícito nos processos de centralização ou descentralização das decisões educacionais.

Por um lado estavam os liberais (escolanovistas) que defendiam mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino, do outro, os católicos e integralistas contrários a essa posição, logo defendendo uma educação escolar elitista e conservadora (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

De acordo com Hilsdorf (2013), as linhas ideológicas que definiram a política educacional desse período se orientavam pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. Nesse sentido, a nova escola de Vargas e Gustavo Capanema (ministro da educação desde 1934), era contrária aos ideais liberais propostos pelos pioneiros, vinculando-se à política do nacionalismo exacerbado em que a educação se configura como um instrumento do Estado para enfrentar o surto do desenvolvimento do país.

A modernização no setor educacional deu-se pela implantação do aparelho burocrático-administrativo, para tanto, foram criados órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer regras a serem cumpridas no plano estadual (HILSDORF, 2013). Nesse propósito, foram criados:

O Ministério da Educação e Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), o Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Instituto Nacional de Estatística (1934), que deu origem ao IBGE (1938), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Ince – Instituto Nacional do Cinema Educativo, e o Sphan – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, entre outros órgãos públicos (ARAUJO, 2007, p. 2).

Conforme a autora mencionada, o estabelecimento de políticas nacionais com os seus devidos órgãos públicos evidencia, um ato de materialização do Programa de Reconstrução Nacional do Governo de Getúlio Vargas.

Nesse desígnio, Saviani (2013) menciona que o propósito de instituir uma reforma na educação foi adequar o ensino ao contexto econômico e social vigente, para isso, Gustavo Capanema, promulgou as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reformas Capanema, a partir dos decretos-leis ordenadores do ensino.

Portanto, com os decretos-leis ordenadores do ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, todos os sistemas de ensino foram conformados a uma visão geral centralizadora do Estado Novo. Desde então, no

currículo dos cursos normais definidos pela Lei Orgânica, predominavam as disciplinas de cultura geral sobre as de formação profissional (Psicologia, Pedagogia e Didática), que em sua maioria, só apareciam no último ano de curso (ROMANELLI, 2003).

Essa lei incorria em um sistema de avaliação sem flexibilidade, visto que não havia articulação com os demais ramos de ensino e limitava o ingresso dos estudantes normalistas ao ensino superior. Assim sendo, o Ensino Normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, ficou subdividido em curso de dois ciclos:

O primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária, anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009, p. 147).

De acordo com Tanuri (2000), a existência de dois cursos diferentes com objetivos similares (formação de regentes e formação de professores primários), fundamentou-se pelas distinções de ordem econômica e cultural próprias de cada estado da federação. Paralelo a isso, o dispositivo legal destaca a não admissão nestes cursos de alunos maiores de 25 anos²⁰, o que implica no impedimento da habilitação dos professores leigos, com idade acima da exigida pela Lei (ROMANELLI, 2003).

Destaca-se ainda que o ordenamento democratizante alcançado em 1934, ao determinar a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (CHIRALDELLI, 2009).

20 - Ver: Discriminação: Lei Orgânica do Ensino Normal, art. 21 em (ROMANELLI, 2003, p. 165).

Não obstante, no texto Constitucional de 1937 a gratuidade do ensino, conseguida na Carta de 1934²¹, ficou maculada. O referido autor explicita que a intenção da Carta de 1937²² era manter dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular, e os pobres deveriam ter como destino as escolas profissionais. Assim sendo, a carta de 1937 suscitou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado Liberal.

A ideia de organização da educação brasileira a partir de um plano nacional ressoou na Constituição de 1934 ao atribuir à união a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), contudo, esse processo foi interrompido pelo golpe de 1937 (GOMES; BRITTO, 2015).

Diante de tais fatos, pode-se destacar que no Estado Novo de 1937, “a racionalidade estava presente no controle político-ideológico por meio da política educacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 176). Propaga-se, desta forma no campo educacional, o modelo ideológico voltado para atender os interesses da classe dominante.

Foi nesse contexto que o Governo de Vargas organizou a Faculdade Nacional de Educação pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, denominada de Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (LIBÂNEO, 2005). Assim, o curso de Pedagogia, a princípio, foi estruturado para formar “bacharéis técnicos em educação, para ministrar disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e licenciados para exercer a docência nas escolas normais” (TANURI, 2002, p. 74).

Desta forma, a Licenciatura em Pedagogia organizou-se no modelo que, segundo Saviani (2013), ficou conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos para o estudo das disciplinas específicas de pedagogia (fundamentos da educação) e um ano do curso de (didática) para formação do licenciado.

Neste decurso, paralelo a publicação das Leis orgânicas entre 1942 e 1946, foram criados os: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o Instituto Nacional do Livro (INL), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

21 - Ver: Artigo 150 do Texto Constitucional de 1934 (BRASIL, 1934).

22 - Ver: Artigo 130 do Texto Constitucional de 1937 (BRASIL, 1937).

(SPHANA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (CHIRALDELLI, 2009).

O autor destaca que a criação dessas instituições e a decretação das Leis Orgânicas esboçaram o que, de certo modo, foi chamado de um sistema educacional para o país, até então inexistente. Percebe-se, a partir do contexto da política educacional brasileira, que os avanços legais pouco contribuíram para democratização do sistema nacional de educação.

Debateram-se diferentes propostas para a formação de professores, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas (FREITAS, 1999). Nesse âmbito, a formação desses profissionais passou a ser vista sob dois aspectos: como elemento impulsionador e realizador dessas reformas e/ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

Inserem-se nesse contexto, a quarta República, período compreendido entre (1945-1964) que assinala a deposição de Getúlio Vargas e a promulgação da nova constituição de 1946, organizada em um cenário de redemocratização da sociedade pós-Estado Novo. Os debates concernentes a esse período foram pautados segundo os alinhamentos ideológicos dos direitos da Igreja e do Estado sobre a educação, revestida de disputas em torno do ensino público *versus* o ensino privado, configurando-se como “momento de luta entre os pioneiros e os católicos” (HILSDORF, 2013, p. 111).

Desse modo, o novo ordenamento Constitucional pautou-se pelo espírito liberal e democrático, garantindo ao cidadão direitos individuais, retomando elementos que integraram o programa de reconstrução educacional²³ dos pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 2013). Desde então, no âmbito educacional, o ministro da educação e saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores, sob orientação de Lourenço Filho, para apresentar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de orientação liberal e descentralizadora, que encaminhou em 1948 à Câmara Federal, sendo arquivado até a sua promulgação em 1961.

23 - Programa de Reconstrução Educacional: figurados na Constituição de 1934 nos artigos: (artigo 168, inciso VI); (artigo 169); (artigos: 170,171,); (174, parágrafo único), (a competência da união para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional – artigo 5º, inciso XV, alínea d) (SAVIANI 2013, p. 281).

A euforia desenvolvimentista dos anos 50 e as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e no ensino superior, atinge também o ensino primário e a formação de seus professores (TANURI, 2000). A autora menciona a relevância da atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a United States Agency for International Development (USAID) ²⁴. O referido acordo tinha como objetivo a “instrução de professores e supervisores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, baseando-se na psicologia, estendendo-se ao campo do currículo” (TANURI, 2000, p. 78).

A década de 1960 foi marcada “pela vitória conservadora e pelo tecnocratismo dos militares que determinou reformas no ensino” (SCHEIBE et al., 2015, p. 47). [...] As reformas do ensino dos anos 60 e 70 vincularam-se a educação para a formação do “capital humano” (SCHEIBE et al., 2015, p. 47), período em que caberia à “educação promover o desenvolvimento do indivíduo para contribuir, por meio do trabalho, para o desenvolvimento da nação” (NETO, 2015, p. 181). Em meio a esse processo, houve também a luta da esquerda pela democratização da sociedade e melhor distribuição de renda, o que pressupunha reformas de base na área educacional (AMARAL, 2011).

Neste intento, desde 1930, a rede pública de ensino cresceu de modo considerável, tornando-se um patrimônio nacional que os setores mais democráticos tinham entusiasmo em defender (CHIRALDELLI, 2009). Em meio a esse cenário, sucederam leis específicas na educação, destas, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61²⁵, aprovada pelo Presidente da República João Goulart. Com a promulgação, a Lei nº 4.024/61 assegurou que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus (BRASIL, 1961).

O texto da lei garantiu a igualdade de tratamento na obtenção de recursos públicos entre escolas oficiais e particulares (GHIRALDELLI, 2009). Todavia, a

24 - Ver: Romanelli (2003).

25 - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e continha 120 artigos divididos em 13 títulos: Ver LDBEN, 4024 (BRASIL, 1996).

despeito do favorecimento pelo poder público aos setores privados nesse período, pode-se constatar que o parlamento não atentou para as necessidades educacionais que exigiam do Estado maiores investimentos na expansão da oferta da escola pública.

Segundo Brzezinski (2003, p. 70), no âmbito da educação propícia às elites “o privado representou insígnia da classe social, a marca diferenciadora dos detentores do poder”. Fazendo uma projeção para os dias atuais, a educação pública, conforme explicita Imbernón et al. (2000, p. 53) trata-se de “um projeto para todos (reconhecido como um direito) apoiado no valor universal do que supõe”. Do ponto de vista prático, isso implica “dispor de instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável para viabilizar o exercício de tal direito em condições de igualdade” (p. 53).

No que concerne à formação de professores, o texto legislativo não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior instituídas pelas Leis Orgânicas, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos (TANURI, 2000). Aponta-se apenas a “equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular²⁶, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais” (TANURI, 2000, p.78).

Conforme Barreiro e Gebran (2006), as décadas de 1950 e 1960 caracterizaram-se por intensos movimentos das classes trabalhadoras que lutavam pelos direitos civis e sociais das classes dominantes, exigindo a reestruturação dos valores morais, religiosos e econômicos. Tais valores passaram a ser vistos como ameaçados pela organização e estruturação dos partidos da esquerda, que lutavam para conscientizar as massas de sua exploração.

Neste contexto político, ocorre em 1964 o Golpe do Estado pelos militares, que assumem o poder, apoiados pela classe empresarial e média, implantando um governo ditatorial (GEBRAN, 2006).

26 - As Leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 previa: o primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes (CHIRALDELLI, 2009, p, 87).

Em termos educacionais, o pós-golpe foi um período de:

Repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério por meio de abundante, e não raro confusa, legislação educacional (GHIRALDELLI, 2009, p. 99-100).

Em meados da década de 70, na luta pela redemocratização no país, o ideário crítico sobre o que deveria ser um efetivo projeto de educação ensejou discussões pelo o movimento dos educadores que reivindicavam inúmeras mudanças no sistema educacional:

Constituição de um sistema nacional de educação público e gratuito, erradicação do analfabetismo, universalização da escola pública, valorização e qualificação dos profissionais da educação, plano de carreira nacional com piso salarial unificado, reestruturação de professores e especialistas, preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola (SCHEIBE et al., 2015, p. 47- 48).

Entretanto, essas mudanças foram implementadas em torno dos interesses da ordem vigente, nos âmbitos social, econômico e educacional. Em se tratando da política educacional, foram logo consubstanciadas pelas reformas do ensino universitário (Lei nº 5.540/68) e do ensino médio (Lei nº 5.692/71) (NETO, 2015).

Nesse contexto, a Lei de 5.540/68 (BRASIL, 1968), fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Em decorrência dessa lei, o currículo do curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas para formação de especialistas (TANURI, 2000). Desse modo, a autora acrescenta que a referida formação não era destinada apenas para o professor do curso normal, mas também para o professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau.

Em 1971 a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) fixou as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus²⁷. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2009). A habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas) que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas) habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau - parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972).

Estabeleceu-se um currículo mínimo que abrangia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o “ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau” (Brasil-MEC-CFE, 2009, p. 147). Saviani ainda assinala que a “formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Para o campo da formação de professores e da educação de modo geral, o período em questão direcionou esses campos por um viés explicitamente tecnicista e afinado com os preceitos capitalistas (SANTOS; JESUS, 2013). Assim, Brzezinski (1996) ressalta que a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, por meio de um saber fragmentado e com a intenção de atingir a produtividade. Nesse âmbito, foi vetada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar perfil que favorecia os cursos que formavam apenas técnicos.

O fim do regime militar e a institucionalização do processo de democratização alastraram-se pelo país como suporte ideológico, atingindo também os setores educacionais, que conclamavam uma nova educação e, portanto, uma nova LDB (NETO, 2015). Diante da insatisfação, o MEC/CFE nomeou comissões de especialistas na área de educação, com a finalidade de envolver as universidades

27 - A estrutura desses ramos de ensino foi profundamente transformada, pois o ensino primário, que tinha duração de quatro anos, passou a ser denominado de ensino de 1º grau, com duração de oito anos; já o ensino médio, que tinha duração de sete anos, subdividido em curso ginásial (de quatro anos) e curso colegial (de três anos), transformou-se em ensino de 2º grau, com duração de três anos. O ensino médio, com a reforma aprovada, foi unificado no ensino de 2º grau, com duração de três anos e com caráter profissionalizante (NETO, 2015, p.199).

(instâncias formadoras) para diagnosticar as condições e as propostas da formação do professor (DAMIS et al., 2015). Constituem-se marcos desse movimento:

O seminário da Educação Brasileira em 1978 na Unicamp e a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na PUC-SP, quando foi instalado o comitê de pró-formação do educador para discutir a formação profissional da educação do dia a dia dos cursos de pedagogia, licenciaturas e do curso normal de nível médio (op. cit., 2015, p. 111).

Segundo a autora, esse comitê foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do educador (Conarcfe). Posteriormente, tornou-se Associação Nacional pela formação de profissionais da Educação (Anfope) e constitui-se ainda hoje em espaço organizado pela luta contra a degradação, o aligeiramento e a indefinição das políticas de formação do profissional de educação (p. 111). Cabe destacar que os anos de 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta pelos seus direitos (PERONI; ROSSI, 2011).

Nesse âmbito, os autores supracitados sinalizaram a importância dos movimentos sociais em prol da democracia, da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, da gestão democrática do Estado por meio da participação da sociedade nas decisões políticas.

No entanto, a luta por esses direitos sofreu o impacto das estratégias do capital, tendo em vista a superação de sua crise, expressadas através do: “neoliberalismo²⁸, globalização²⁹ e reestruturação produtiva³⁰, que já estavam em curso no mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento” (op. cit., p. 30). Assim, no período denominado Nova República, iniciado com o presidente José Sarney em 1985, propunha-se a racionalidade democrática³¹. Tais debates resultaram na aprovação da Constituição Federal da República Brasileira de 1988. Seu texto anuncia mecanismos das políticas sociais, os quais formalizam a responsabilidade social do Estado para com os direitos à cidadania. A promulgação da referida Constituição “incorporou debates e demandas correntes e

28 - **Neoliberalismo**: Ver: (NETO, 2015, p. 259)

29 - **Globalização**: ver: (VEIGA, 2015, p. 62).

30 - **Reestruturação Produtiva**: PENA. R. F. A. "Reestruturação produtiva"; Brasil Escola.

31 - **Racionalidade Democrática**. Ver: (PRESTES, 1996, p. 58 – 64)

consubstanciou as bases da reforma educacional que se sucedeu, cujos impactos ainda se fazem sentir em diferentes tempos” (BRASIL, 2004, p. 38).

Portanto essa chamada Constituição Cidadã inovou ao apresentar a educação como direito social de todo cidadão (art. 6º) e ao garantir a valorização dos profissionais do ensino, os planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso por concurso público de provas e títulos (art. 207) (BRASIL, 1988). Ainda a Carta Magna, em seu art. 214, previu a implantação do Plano Nacional de Educação, estabelecido em lei de duração plurianual e de caráter articulador dos diferentes níveis de ensino (GOMES, BRITTO, 2015). Contudo, posteriormente, o art. 214 foi alterado pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2018b) que estabeleceu a duração do Plano Nacional como decenal. Diante disso, atribui aos seus objetivos:

A articulação do sistema nacional de educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e define diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2018, b).

Em 1989, aconteceu no âmbito político, houve a eleição direta para presidente da República. Fernando Collor de Mello assume o cargo e, no mesmo ano, é lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como metas a erradicação de analfabetismo no país e a valorização dos professores (BARRETO, 2014). Infelizmente, as expectativas em relação a essas políticas educacionais foram frustradas.

No contexto desses embates, os anos 90, denominados de “Década da Educação”, representaram o aprofundamento das políticas neoliberais (FREITAS, 2002). Conforme a autora, a educação e a formação de professores são de extrema relevância para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Nesse período de transformações, a educação desempenhou papel fundamental e estratégico na construção dessa hegemonia neoliberal³² (NETO, 2015). Assim, a educação pública é engendrada aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho e é utilizada como veículo de transmissão dos ideais neoliberais.

Isso é perceptível por meio do teor complexo e polêmico que envolve as várias propostas de criar uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), calcada nas discussões em prol da escola pública e das políticas de formação docente, no congresso, durante longos oito anos. O senado vetou o projeto civil e substituiu por um projeto do Senador Darcy Ribeiro: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1996).

A referida LDB, de inspiração neoliberal, orienta-se pela lógica de descentralização, delibera as responsabilidades das esferas do poder: federal, estadual e municipal, razão pela qual define melhor gerenciamento das verbas e do sistema de ensino, regionalizado e particularizado (CAMPOS; MARTINO, 2014).

Nesse intento, os anos de 1990 no Brasil foram marcados por políticas restritivas ao papel do Estado na educação, pelo foco do financiamento no ensino fundamental “estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96” (PERONI, 2013, p. 23).

No entanto, essa política educacional excluía os outros graus de ensino e, forçava por mecanismo econômico, a municipalização da educação (CHIRALDELLI, 2009). Segundo Peroni (2013), o Fundo captava 60% da receita destinada à educação para a universalização do ensino fundamental, porém não incluía a modalidade da educação de jovens e adultos e a educação especial.

32 - **Hegemonia neoliberal:** o Estado passa a delegar ao setor privado a maior parte de suas obrigações, de maneira tal que os interesses do mercado definem os objetivos, as instituições e os valores da sociedade. Para a educação, isso significa que o desejo instituinte das camadas populares de ter acesso e sucesso na educação formal está sendo contrariado nos aspectos dos objetivos (formação profissional *versus* formação crítica ou para a cidadania), da organização institucional (ensino de grupos particulares *versus* ensino leigo e público) e dos valores (competitividade e individualidade *versus* cooperação e solidariedade). O governo pauta as políticas educacionais pela agenda privatista de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o BID: o pensamento neoliberal tem como pontos centrais, segundo S. L. Vieira, a privatização e a crítica ao Estado-empREENDEDOR e a aceitação da concepção do Estado mínimo (HILSDORF, p. 132).

Assim sendo, os efeitos dessa política, incidiram na efetivação do direito à educação básica, tanto na etapa da educação infantil como no ensino médio. Diante desses resultados, a referida autora destaca que em 2007, o FUNDEF “foi ampliado para toda a educação básica pela Lei n.º 1.494/2007, que institui o FUNDEB, abarcando todas as etapas e modalidades da educação básica” (p.23).

No âmbito pedagógico, o governo de FHC circunscreveu dois grandes campos de ação:

O primeiro campo foi gerado pelo sistema de avaliação criado pelo MEC, a partir de três grandes projetos de diagnóstico educacional nacional. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (apelidado de Provão). O segundo campo foi materializado pelas Diretrizes Curriculares do Ensino e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (CHIRALDELLI, 2009, p. 194).

Além dessas medidas, em cumprimento a Constituição de 1988, a LDB de 9394/96, incumbiu a União de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, em colaboração com os entes federados, determinou que o “PNE contivesse diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em 1990 por mais de 150 países, incluindo o Brasil” (GOMES; BRITTO, 2015, p. 21).

Com relação à qualidade de ensino e a formação de professores no Brasil, chega-se a 1996, com mais uma tentativa de reformulação nesse aspecto, pela lei 9394/96. O artigo 21 dessa Lei altera a estrutura da educação escolar para apenas dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior, como também a formação do professor (DAMIS, et al., 2015).

Assim, a Lei 9394/96 traz diretrizes³³ referentes à formação docente tais como: associação entre teoria e prática; exigência do nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental. Tais diretrizes incidem na

33 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96: Capítulo VI, que trata “Dos Profissionais da Educação”: Art. 61; 62, 63 (BRASIL, 1996).

melhoria das práticas de formação inicial e continuada do profissional da educação para atuar na educação básica.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) se insere nessa diretriz como uma ação emergencial para atender a demanda da formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela LDB.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) tem se constituído espaço privilegiado para tal formação, tendo em vista que a sua finalidade como educação superior pública transcorre pelo princípio do “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009).

Portanto, considerando a importância do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como um programa integrante da Política nacional e da UFRB, enquanto espaço de execução dessa política pública, foi que se priorizou pelo estudo empírico do processo de formação inicial dos profissionais da educação básica por meio do PARFOR/UFRB.

2.2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RECORTE DA LDBEN 9394 DE 1996 À INSERÇÃO DO PARFOR NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A partir dos anos 1990, os debates sobre formação de professores para educação básica se constituíram a questão central de atuação das políticas educacionais brasileira. Assim, com a universalização do ensino fundamental no Brasil, na década de 1990, a qualidade da educação se tornou o eixo central da reforma educacional implantada no Brasil. Considerando, pois, a importância da formação de professores para a atual política de educação nacional, entende-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na perspectiva de uma política pública gerada para melhorar a educação básica e para

que o cidadão alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional” (SOUZA, 2014, p. 638).

Assim, essa seção tem por objetivo apresentar a constituição do processo de implantação do PARFOR, descrevendo o processo legal de sua institucionalização, as políticas de formação de professores que o antecederam, sua abrangência no Brasil e Bahia e a sua implantação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), trazendo também atuais debates em torno da descontinuidade do PARFOR no cenário nacional.

2.3.1 Antecessores na Bahia

Nessa política de formação inicial de professores em serviço nas séries iniciais do ensino fundamental, abrangendo especialmente a primeira graduação, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB tem destaque. Com sede na cidade de Salvador, onde atualmente funciona o campus I, a UNEB foi criada no ano de 1983, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. A estrutura *multicampi* adotada pela UNEB possibilitou a implantação de novos cursos e *campi* universitários em regiões com baixos indicadores sociais que demandavam ações de caráter educativo, fortalecendo a política de interiorização da educação superior no Estado da Bahia (UNEB, 2012) ³⁴.

Desse modo, a UNEB atendeu as particularidades tanto a nível local quanto regional, oportunizando, sobretudo, a expansão do ensino superior. Nesse contexto, além dos cursos de oferta contínua, a UNEB, em 1998, iniciou a oferta dos Programas Especiais de Cursos de Graduação nas microrregiões onde estão sediados os seus Departamentos, dentre esses, o Programa Especial de Formação de Professores, “Rede UNEB 2000” e findou-se a partir da aderência ao PARFOR, modalidade presencial em 2009.

34 - As informações que constam na referida discussão, com referência UNEB/2000, foram extraídas dos Projetos de autorização do Curso de Licenciatura Plena em pedagogia e matemática – Rede UNEB 2000, assim como, relatório de atividades UNEB/ 2017.

A Rede UNEB 2000 teve a sua origem em 1998 tendo em vista a carência na oferta de curso direcionado para formação de professores em exercício nas Redes Municipais de ensino, os quais, historicamente fizeram sua formação inicial em cursos de magistério no nível médio, visto a falta de opção ou condições financeiras para inserir-se no contexto do curso superior localizado fora de seu território de atuação profissional. Desse modo, a política em questão, além de cumprir as exigências legais propostas pela LDB – Lei n.º 9.394/96 deu ênfase a um dos seus grandes objetivos: a formação de professores municipais, sem a necessidade de deslocamento para os grandes centros urbanos.

Assim, a UNEB inseriu-se no contexto de ações afirmativas ao ofertar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista habilitar professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em municípios das diversas regiões do Estado da Bahia (STOPILHA, 2008). A oferta desses cursos ocorreu em parceria com as prefeituras municipais das várias regiões do Estado da Bahia.

Diante da demanda, o Projeto Rede UNEB 2000, foi idealizado e coordenado pela professora Norma Neide Queiroz de Moraes (*in memoriam*), que coordenou também outros programas e ações pioneiras os quais deram um novo rumo à educação no estado (UNEB, 2012). A Rede UNEB 2000, presente em todo o estado, formou cerca de 20 mil professores, em 145 municípios baianos, democratizando o acesso ao ensino superior e impulsionando o desenvolvimento do estado, principalmente no interior (UNEB, 2017).

No Programa REDE UNEB 2000, os professores-alunos deveriam atender às seguintes exigências:

Ter concluído o ensino médio ou equivalente; estar em exercício docente na rede pública de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental; ter sido classificado em processo seletivo direcionado e realizado pela UNEB; submeter-se às normas e exigências estabelecidas pelo convênio; permanecer no exercício da docência sob pena de cancelamento de matrícula (ANDRADE, 2007, p. 51).

Quanto à estrutura administrativa, a Rede UNEB 2000 compunha a coordenação Geral no campo da Pró Reitoria de Graduação da UNEB (PROGRAD) e, na coordenação dos cursos atuavam docentes vinculados ao Departamento da região, do município onde era feito o convênio. O professor coordenador era o

profissional que tinha a função de planejar a operacionalização do Curso em nível local, escolher professores formadores nas cidades que aderiam ao programa. O professor orientador era o profissional de nível superior que tinha a função de programar o horário dos professores formadores e intermediar os discentes com a coordenação local, preferencialmente deveriam ser da própria universidade e residir no município em questão.

Na mesma condição da Rede UNEB 2000, foram ofertados pela UNEB em nível de graduação os cursos de: Matemática, Letras, Letras com Inglês, Geografia, História e Biologia, através do Programa de Formação de Professores em Exercício de 5ª a 8ª Séries da Rede Pública (PROLIN) (UNEB, 2011).

O Programa de Formação para Professores do Estado (PROESP) foi criado em 2004 a partir de um convênio celebrado entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia juntamente com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 1998). Os cursos desenvolvidos por este Programa eram presenciais e exigiam que os alunos estivessem em pleno exercício da docência na área do curso que pretendesse realizar, além de participar do processo seletivo específico, coordenado pela UNEB. O objetivo do referido programa foi graduar os professores que atuavam na Rede Estadual do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, para tanto, ofereceu cursos de Licenciatura em Letras com Inglês, Geografia, História, Educação Física, Química, Física, Matemática, Biologia e Artes em oito Pólos/Departamentos da UNEB.

Os cursos pertencentes aos programas evidenciados eram presenciais, intensivos, com duração de três anos e apresentavam carga horária e estrutura curricular semelhante aos dos cursos regulares (UNEB, 1998). A diferença fundamental consistia em sua proposta pedagógica que estabelecia a obrigatoriedade do componente Estágio Curricular Supervisionado durante todo o curso. Em todos os cursos exigiam-se a aprovação em Processo Seletivo realizado pela UNEB.

Com os referidos programas a UNEB buscou colaborar para o atendimento às exigências legais preconizadas pela LDBN, n.º 9.394/96, que previu a graduação superior para todos os profissionais atuantes na educação, além de reforçar a consecução do principal objetivo: a interiorização do ensino superior (UNEB, 2011).

Entretanto, os referidos programas de formação de professores do ensino básico entraram num processo gradativo de extinção, haja vista que toda a demanda de formação de professores apresentada pelas comunidades por onde a UNEB se estende foi absorvida pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A este cenário educacional, inseriu-se a política de educação configurada no “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, lançado em 2007, materializado através do eixo Plano de Ações Articuladas (PAR) nas redes públicas, estaduais e municipais” (CAMINI, 2013, p.159). O PDE, configurou-se, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) como um plano do Estado e não como de partido ou governo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) assumiram, enquanto agência fomentadora, o desenvolvimento de ações direcionadas à valorização da educação básica (BARBOSA; FERNANDES, 2017). Para tanto, investiu-se em programas e projetos de qualificação e valorização da docência nos níveis de formação inicial, formação continuada, nas modalidades presenciais e a distância, assegurando o fortalecimento desses cursos nas instituições de ensino superior.

Assim, a partir dos eixos de ação: “educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada, ensino profissional e tecnológico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 193) o PDE definiu a melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais, para isto, priorizou a articulação entre os entes federados e a sociedade civil.

Ao propor o desenvolvimento do PAR, o MEC estabelece de alguma forma, o protagonismo das políticas educativas em âmbito nacional, contrariando a lógica vigente das reformas do Estado de 1990 (CAMI, 2011). A autora acrescenta que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implica que os envolvidos com a questão da educação básica deverão assegurar as vinte e oito (28) diretrizes estabelecidas pelo Decreto Federal nº 6.094/2007³⁵.

35 - Decreto Federal nº 6.094/2007: 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

A partir dessa estratégia de participação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) de modo a atender, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, a formação de professores que atuam nas escolas de educação básica (UNEB, 2010).

Em 2009, o governo Federal apresentou, através do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, integrante da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A UNEB aderiu ao PARFOR na modalidade presencial, ao firmar os convênios 0164/2010 e 816103/2015 (UNEB, 2017).

Com essa iniciativa, a UNEB se comprometeu a ofertar turmas em cursos especiais de licenciatura para professores da Educação Básica, bem como a realizar todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios referentes aos cursos e turmas especiais na UNEB e nos órgãos competentes (UNEB, 2017). Por meio do PARFOR, foi oferecido pela UNEB Cursos de Licenciatura nas áreas de: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Computação, Sociologia, Química, Física e Artes Visuais.

Portanto, o PARFOR representou mais um desafio para a UNEB no que tange ao cumprimento dos objetivos de formação, articulação e atendimento às demandas das comunidades, principalmente aquelas com baixos indicadores sociais e que historicamente demandam ações de caráter socioeducativo (UNEB, 2010).

Entretanto, é pertinente ressaltar que, no contexto das universidades baianas, além da UNEB com o Programa Rede UNEB 2000, outras (IES) aderiram ao programa de formação de professores em exercício da profissão a fim de atender aos dispositivos da legislação:

A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, também cria o Rede/UEFS; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, o Programa de Formação de Professores da UESB; a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, com o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica - PROAÇÃO, além da Universidade Federal da Bahia - UFBA, com Projeto Formação de Professores em serviço (ANDRADE; MORORÓ, 2017, p. 7).

Segundo as autoras, a partir de então, a modalidade de formação presencial para professores em exercício, no estado da Bahia, foi regulamentada pelo Decreto nº 8.523/2003, em parceria com as universidades públicas e a Secretaria Estadual de Educação.

Assim sendo, considerando a importância do Plano Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica (PARFOR) como uma política de educação nacional, e dada a sua capacidade de propiciar a equidade de acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais, consoante ao inciso IX, artigo 2º do decreto n. 6.755 (Brasil, 2009), põe-se em destaque sua abrangência no Brasil e na Bahia.

2.3.2 O Parfor no Brasil e na Bahia

O Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial, destinado à formação de professores em serviço por meio do Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) e pela Portaria Normativa nº 9 de 30/06/2009 que institui o referido plano no âmbito do Ministério da Educação. Configura-se, conforme destacam Mororó e Silva (2015), como um exemplo das diversas ações (normativas e reguladoras) no âmbito da formação de professores, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996).

Desse modo, O PARFOR (BRASIL, 2009) compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDBN (GATTI, 2013).

Alinhado com as orientações, princípios e diretrizes do Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL, 2009), cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007) como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o

PARFOR foi, então, estruturado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Nesse sentido, o PARFOR se configura como uma política do Estado brasileiro, ligado ao Plano Nacional de Educação por meio de sua “Meta 15” que assegura que a “formação dos profissionais da educação básica em nível superior será obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, é exatamente esse princípio que se constitui a essência do PARFOR.

Desse modo, a presença das instituições públicas no processo de formação inicial e continuada de professores foi delegada pelo PNE, ao destacar as responsabilidades dos entes federados com a oferta de turmas especiais em cursos regulares destinados, exclusivamente, aos professores em exercício na rede pública de educação.

A participação dos estados foi viabilizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Por sua vez:

a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente analisam a demanda das respectivas redes estaduais e municipais, planejam, organizam e acompanham o desenvolvimento da formação em cada unidade federada (CAPES/DEB 2009-2013).

A aprovação de tal política, portanto, atenta para a promoção da equalização das oportunidades de formação inicial e continuada desses profissionais do magistério, estabelece como princípios:

- I. O reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a União, estados e municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação;
- II. O estabelecimento da modalidade presencial como preferencial de formação;
- III. A formação no interior das instituições públicas de ensino superior;
- IV. A constituição de um Fórum Estadual permanente de formação de professores (MORORÓ, 2011, p. 35).

No entanto, tal política apresentou grande complexidade para ser implantada tendo em vista os desafios da formação de professores e da carreira docente e as implicações entre entes federados e realidades institucionais (MORORÓ, 2013). Nesse sentido, é importante salientar que o alcance das mais remotas demandas por formação e a melhoria da qualidade da educação decorrem da materialização do regime de colaboração ao referido programa.

Nessa perspectiva, Gatti, Barreto e André (2011, p.18) argumentam que “a formação inicial deve merecer atenção especial das políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Diante desses desafios, é importante salientar que os princípios pedagógicos do PARFOR os quais estão explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009), reafirmam o direito de aprender de crianças e jovens, sendo que esse princípio se estende aos seus professores.

O programa supracitado fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, ou segunda licenciatura, para os licenciados atuando fora da área de formação, e também cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura (GATTI, 2013). Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas.

Assim, a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva (CAPES/DEB 2009-2013).

Diante disso, evidencia-se que o PARFOR³⁶ constituiu, ao longo dos nove anos de atuação, um total de 2.870 turmas em território nacional, com a participação de 108 IES brasileiras, registrando um número aproximado de 30.000 egressos. Nesse contexto, é possível compreender o nível de capilaridade e de eficácia do programa em atendimento a meta 15 do PNE.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR tem sido, no cenário brasileiro, objeto de reflexões e

36 - Informações referenciadas na Nota 01/2018 do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR, subscrita pela Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva (Presidente do FORPARFOR).

debates³⁷, tendo em vista o não posicionamento do Governo Federal quanto a continuidade do atendimento à demanda por formação inicial e continuada dos professores que ainda atuam na educação básica, sem a formação exigida, em todo o território nacional. Essa questão tem sido discutida por entidades com representantes do:

Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR), da Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES), da Confederação Nacional dos trabalhadores(as) da Educação (CNTE), além de vários setores educacionais como os Pró-reitores, coordenadores institucionais do PARFOR de várias regiões do país (COMISSÃO DA EDUCAÇÃO PARA DEBATER A DESCONTINUIDADE DO PARFOR - 24/05/2018).

Essas entidades organizaram-se em defesa do PARFOR, tendo em vista o anúncio do Ministério da Educação (MEC) no dia 28 de fevereiro de 2018, quanto ao investimento de 1 bilhão de reais para a criação de 190 mil vagas nos programas: Universidade Aberta do Brasil - UAB, Programa de Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, excluindo, entretanto, da política Nacional de Formação de Professores o Plano Nacional de Formação de Professores, do magistério da Educação Básica (PARFOR). Isso tem gerado uma mobilização nacional em torno da continuidade do programa em todo o país, intitulada “Resiste PARFOR”, articulada pelo Forparfor.

A não inclusão do PARFOR no lançamento dos três editais, dos referidos programas de formação inicial e continuada, publicados pelo MEC em março de 2018, despertou a atenção dos movimentos sociais quanto à situação da política de formação de professores em todo território nacional.

Foi ressaltada pela Comissão de Educação a relevância dos programas PIBID e Residência Pedagógica para o incremento da qualidade dos ingressantes na carreira do magistério, porém esses projetos, não atingem o contingente em exercício que permanece sem formação em nível superior.

37 - A construção dessa discussão em defesa da continuidade do PARFOR se pautou nas informações obtidas a partir do site www.portal.Ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/8219 e das informações oriundas da Audiência Pública, veiculada pela TV Senado no dia 24/05/2018, com a Comissão da Educação do Senado Federal, Plenário-15, para debater a descontinuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Com a modalidade presencial, recorrendo a projetos pedagógicos e calendários diferenciados, o PARFOR conseguiria alcançar aqueles que se encontram, sobretudo:

nas áreas rurais do país, em regiões onde são inexistentes ou precários os mecanismos e meios necessários à realização de cursos na modalidade a distância, tais quais: comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, remanescentes dos quilombolas, inclusive em lugares isolados energeticamente (PROFESSORA JOSENILDA MAUÉS - PRESIDENTE DO FORPARFOR).

A referida professora destacou, sobretudo, a reivindicação de uma política orgânica que considere de fato, que a oferta de cursos a distância não irá atender ao contingente dos professores que se encontram nas áreas mais remotas deste país e que, por isso, precisam fazer essa formação com calendário especial, com um novo projeto de formação e de forma presencial.

O não lançamento do edital PARFOR e, conseqüentemente, a não abertura de novas turmas, decretará o fim do maior programa de formação destinado especificamente aos professores em efetivo exercício da profissão. Portanto, a sua descontinuidade revela um retrocesso da educação no Brasil, visto a sua abrangência nos últimos doze anos em todo território nacional e dada a sua importância principalmente nas regiões norte e nordeste do país, as quais possuem menor número de Universidades Públicas e onde as dificuldades de realização da educação na modalidade à distância são mais incisivas devido a questões infraestruturais, realidade que implica nos déficits mais expressivos do ponto de vista da formação de professores.

Nessa perspectiva, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME defende a ampliação do Programa de Formação Inicial Continuada para Professores da Educação Básica - PROFIC (antigo PARFOR). No PROFIC, os professores em exercício na rede pública de educação básica terão acesso, após cadastro e seleção, aos seguintes cursos:

Licenciatura em diferentes áreas - professores sem graduação em licenciatura na área/ disciplina em que atuam;

Especialização em Educação infantil - professores com formação superior que atuam nessa etapa;

Especialização em Alfabetização - professores com formação superior que atuam nas séries iniciais;

Especialização em Matemática e Língua Portuguesa - professores que atuam nas séries iniciais;

Especialização em Matemática - professores, com formação superior, que lecionam Matemática nos anos finais;

Especialização em Língua Portuguesa - professores com formação superior, que lecionam Língua Portuguesa nos anos finais (UNDIME, 2018).

Mediante a esse propósito, no final de outubro de 2017, a Capes lançou a Plataforma Freire 2 (sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos), nas modalidades presencial e a distância, a fim de cadastrar os currículos de professores da educação básica, docentes e estudantes de licenciatura, pesquisadores e estudantes de programas de pós-graduação que atuam na educação básica e com a formação de professores para esses nível de ensino, gestores, secretários de educação das redes de ensino, entre outros profissionais que atuam na escola básica.

Inicialmente, o objetivo foi levantar uma demanda mais precisa sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Assim, ao final de novembro de 2017, mais de 80 mil currículos foram cadastrados na Plataforma Freire II, o que demonstra a demanda por oferta de cursos nos estados e municípios do país (UNDIME, 2018). Deste montante, a Região Norte apresentou uma maior demanda de solicitação de vagas, seguida do Nordeste, Sudeste, Sul e Centro Oeste.

É preciso defender que o estado brasileiro deve assumir o papel de assegurar a política nacional de formação inicial e continuada para o magistério. Diante de tal emergência, a Comissão de Educação e Cultura, em debate no dia 24/05/2018 no Senado Federal, ressaltou o seu compromisso com a educação pública de qualidade e discutiu sobre a política de formação de professores face a descontinuidade do PARFOR.

Tal reunião culminou com o desfecho desse embate em defesa da educação, quando o Diretor de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (Carlos Cezar Maternel Lenuzza) declarou que seria lançado o edital PARFOR em 18/05/2018, para atendimento as demandas dos professores das redes públicas na modalidade presencial, por parte das IES públicas e comunitárias envolvidas com o

PARFOR, com início das atividades para setembro. No entanto, para o momento não será agregado o PROFIC, tendo em vista as condições jurídicas e burocráticas que poderão atrasar o processo de efetivação do programa. Portanto, assegurou-se o atendimento, no exercício de 2018, à demanda registrada na Plataforma Freire II em termos de formação inicial e continuada, por meio do PARFOR presencial.

Assim sendo, no dia 25/05/2018 foi lançado pela Capes o referido edital de nº 19/2018, das atribuições conferidas pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30/01/2017 (BRASIL, 2018a), por intermédio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, que tornou pública a chamada para apresentação de propostas de cursos de licenciatura desse novo formato do programa que continuará com a mesma sigla PARFOR.

A regulamentação do PARFOR foi, então, estabelecida na Portaria Capes nº 82 de 17 de abril de 2017. O referido edital tem por objetivo selecionar as Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de até 150 (cento e cinquenta) turmas especiais em cursos de Licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Poderão se submeter à proposta para a oferta de turma especial em curso de licenciatura, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as IES estaduais e municipais ou privadas sem fins lucrativos que atendam aos requisitos expostos no referido edital.

Turmas especiais serão aquelas ofertadas em unidades acadêmicas, com calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica voltada para atender, exclusivamente, a professores em serviço na rede pública de educação básica, garantindo sua formação, sem prejuízo de suas atividades na escola. Considera-se como unidade acadêmica o espaço físico, com organização, estrutura e meios necessários para sediar a turma especial, assegurando a qualidade da formação e o bom andamento do curso.

Logo, as IES deverão propor a implantação das turmas especiais, preferencialmente, nos municípios onde houver maior concentração da demanda. Para concorrer às vagas das turmas especiais de que trata o referido Edital, os professores deverão: ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire; ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual estão

vinculados; comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Os cursos definidos para cada Unidade Federativa - UF foram estabelecidos de acordo com as solicitações dos professores para a composição de turma, conforme estabelecido nas novas regras do Programa. Desta forma, para a Bahia foram solicitados os cursos de licenciatura em: Biologia, Educação Física, Geografia, Letras-Português, Matemática e Pedagogia. Os cursos propostos deverão ter a duração máxima de 10 semestres.

Diante da representação das entidades organizadas em torno das lutas educacionais, reafirma-se que não tem como elevar a qualidade da formação de professores nas escolas de educação básica sem uma política nacional que lhes assegurem a formação, tanto a inicial quanto a continuada, como previsto nos artigos 61º, 62º e 63º da LDBN nº 9.394/96, quando preconiza que a “formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1996).

É válido notar a atualidade da discussão feita por Brzezinski (1999) quando expõe que:

apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

Nessa perspectiva, o estudo de Gatti (2014, p. 35) revela que “inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores”. A autora destaca também que estes, são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Assim, da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre outros, medidas vêm sendo tomadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis (GATTI, 2014).

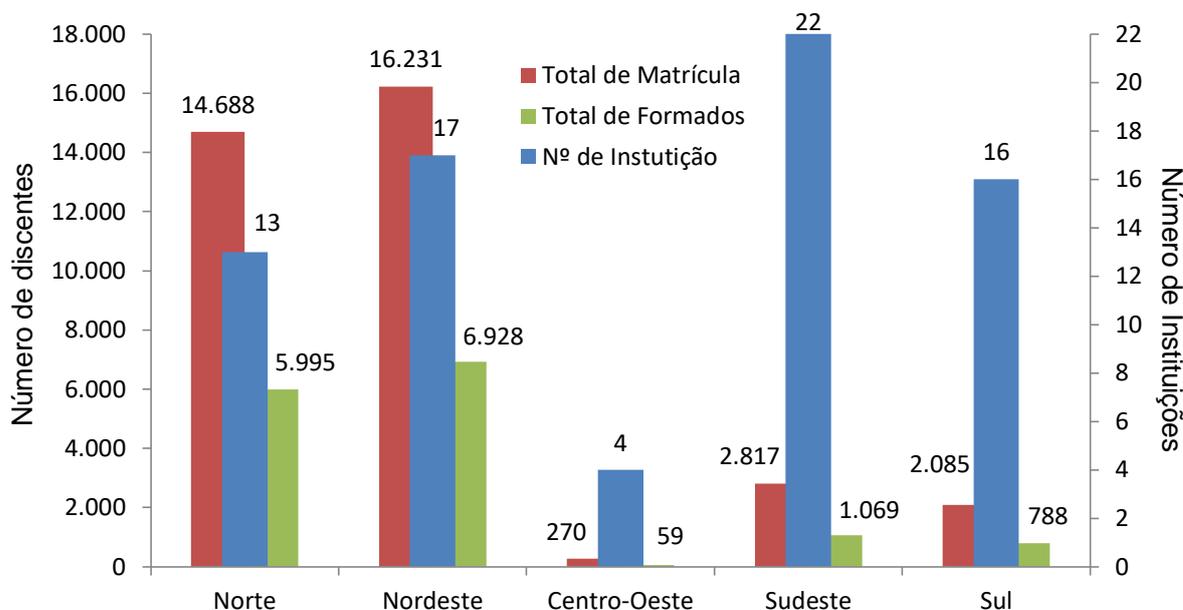
Referindo-se ao curso de Licenciatura em Pedagogia, no Brasil há 72 instituições de ensino superior (IES) parceiras do PARFOR que atenderam a essa formação no período compreendido entre 2009 e 2017, totalizando 36.091

matrículas e 14.839 formados. Embora o número de instituições ofertantes por região ter sido maior no Sudeste e menor no Centro-Oeste, o Nordeste apresentou o maior número de discentes (Figura 1).

Na região Norte não houve registro do PAFOR para curso de Pedagogia no estado de Roraima. Situação semelhante ocorreu em outras regiões, com a ausência de dados para esse curso no Nordeste, nos estados de Alagoas e Sergipe, no Sudeste, em Minas Gerais e Espírito Santo e no Centro-Oeste, em Goiás (Plataforma Freire, maio/2017).

O maior número de Instituições envolvidas não significou maior número de matrículas, como observado nas regiões Sul e Sudeste. O número de matrículas e de formados é claramente destacado nas regiões Norte e Nordeste, neste mesmo período. Aproximadamente, 45% das matrículas e 47% dos formados ocorreram na região Nordeste e o estado da Bahia se destaca, com 42,5% das matrículas e 47,1% dos formados nesta região.

Figura 1 - Número de Instituições de Ensino Superior Parceira do PAFOR no Curso de Pedagogia, total de matrícula e de formados por regiões do Brasil.



Fonte: Plataforma Freire, maio/2017. Adaptado.

Ainda com relação ao estado da Bahia, o número de docentes para formação inicial, com a implantação do PARFOR em 2009, representou o maior entre os estados brasileiros:

Isto porque, em 2007, segundo o Educasenso (INEP, 2007), esse estado brasileiro encabeçava a lista dos estados com o maior percentual de docentes ocupando funções sem a formação adequada (78,8%). O Plano Estratégico de Formação de Professores na Bahia, desta forma, previu a formação de 66 mil docentes das redes públicas de ensino, desses, 40 mil seriam formados através de cursos presenciais vinculados a programas especiais (MORORÓ, 2013, p. 03).

Entretanto, a autora acrescenta que apesar do esforço conjunto do Estado e das instituições públicas de ensino superior, em 2011, apenas cerca de 7 mil docentes estavam efetivamente frequentando as 33 mil vagas presenciais oferecidas, revelando a evasão nos cursos iniciados e a baixa adesão às novas ofertas.

Dados considerados preocupantes, que se tornaram temas de debates nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF), eventos responsáveis por mediar o cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores, conforme propõe o art. 4, do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009).

A esse respeito, Garcia e Gatti (2011) explicitam a necessidade dos cursos superiores buscarem alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção mais eficaz e coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país.

Gatti (2013) chama a atenção para a importância de considerar que a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria da educação básica.

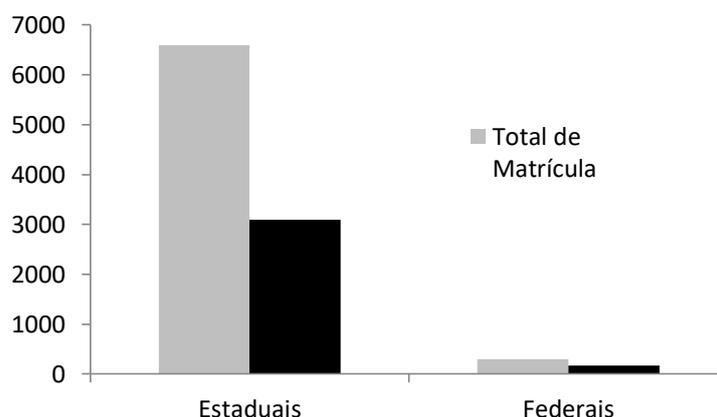
Neste sentido, a autora ainda adverte que é preciso superar a tradição de modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX (GATTI, 2013). Portanto, nas palavras da autora, “superação de uma posição missionária ou de um

mero ofício da profissão, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como profissional e agente social da mais alta importância” (GATTI, 2013, p. 59).

Faz-se importante ressaltar que, conforme os dados apresentados pela DEB/CAPES no período compreendido entre 2009-2017, na Bahia formaram-se 178 turmas do PARFOR/presencial, ofertadas por seis instituições de ensino superior (quatro estaduais e duas federais), totalizando 6.898 matrículas distribuídas por 108 municípios. Até maio de 2017 foram formados 3.261 docentes e um total de 1.919 discentes encontrava-se cursando (Dados da Plataforma Freire, Maio/2017).

As instituições de ensino superior federais parceiras do PARFOR no Estado da Bahia são: Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), enquanto que as instituições estaduais são: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Observou-se que o número de matrícula e de formados foi maior nas instituições estaduais (Figura 2).

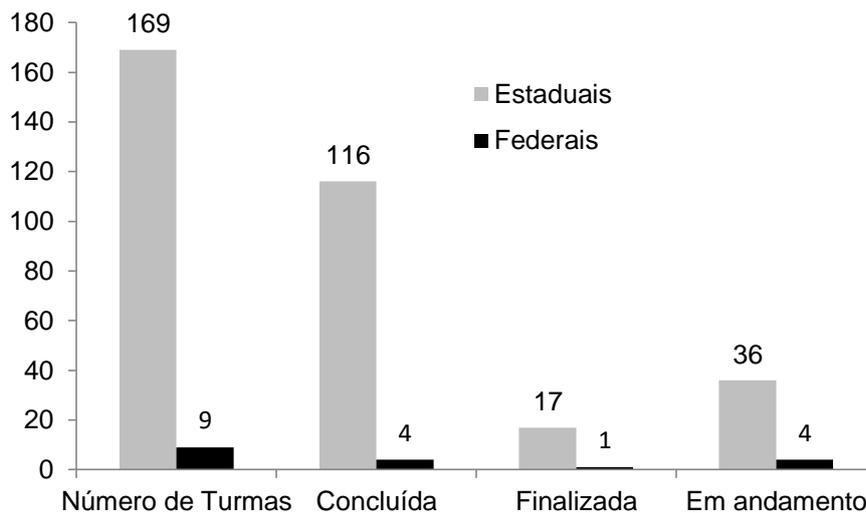
Figura 2 - Total de matrículas e de formados por instituições estaduais e federais de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.



Fonte: Plataforma Freire, Maio/2017. Adaptado.

Os números supracitados também refletiram na distribuição do número de turmas concluídas, finalizadas e em andamento, em que as instituições públicas estaduais também se destacam (Figura 3).

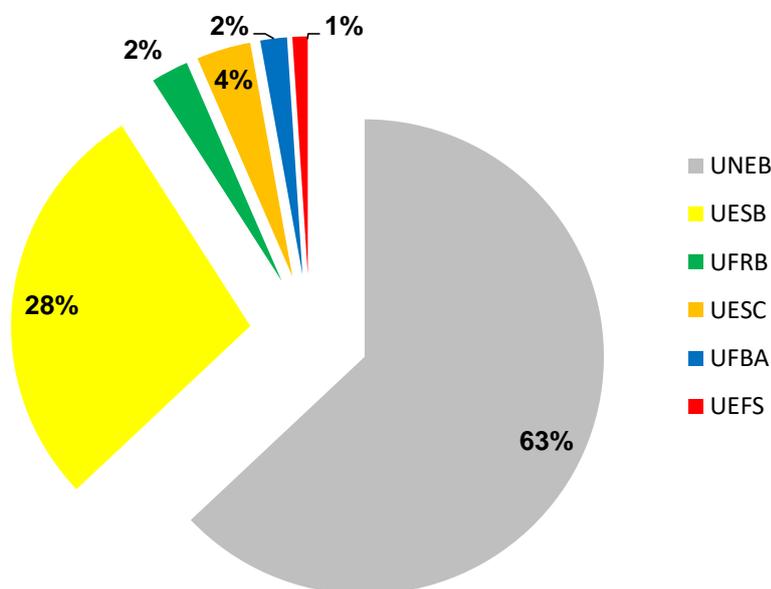
Figura 3 - Número de Turmas, concluídas, finalizadas e em andamento por instituições estaduais e federais de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.



Fonte: Plataforma Freire, Maio/2017. Adaptado.

Analisando a situação por instituição, constatou-se que a Universidade do Estado da Bahia contempla, aproximadamente, 63% das matrículas no Estado, seguida da UESB (28%). A UFRB aparece com aproximadamente 2% das matrículas na Bahia (Figura 4).

Figura 4 - Distribuição (%) das 6.898 matrículas por instituições de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.

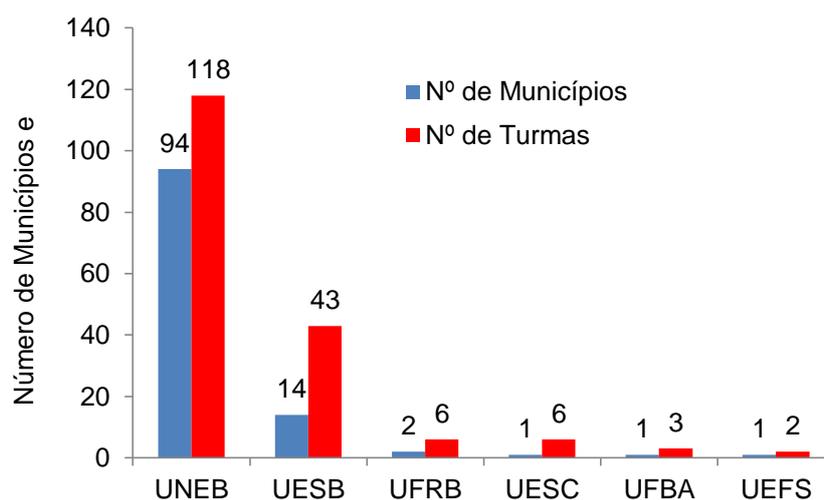


Fonte: Plataforma Freire, Maio/2017. Adaptado.

A distribuição do número de municípios e de turmas por instituições de ensino superior parceiras do PAFOR no estado da Bahia (Figura 5) também tem a liderança da UNEB. Certamente a capilaridade que possui no estado e o número de cursos na área de educação favoreceu a liderança desta instituição parceira do PAFOR. A UFRB divide o terceiro lugar com a UESC, com seis turmas cada, mas com uma ligeira vantagem com relação ao número de municípios.

Dos 108 municípios baianos com turmas do PAFOR, apenas dois tiveram turmas ofertadas por duas instituições: Feira de Santana (UEFS e UFRB) e Salvador (UNEB e UFBA). Das 93 matrículas realizadas em Feira de Santana, aproximadamente 76% foram realizadas na UEFS e 24% na UFRB, sendo que até maio de 2017 não havia formandos. Em Salvador foram efetivadas 116 matrículas, sendo aproximadamente 59% na UNEB e 41% na UFBA. Desse total, 133 formaram, respectivamente, 62% e 38% na UNEB e UFBA.

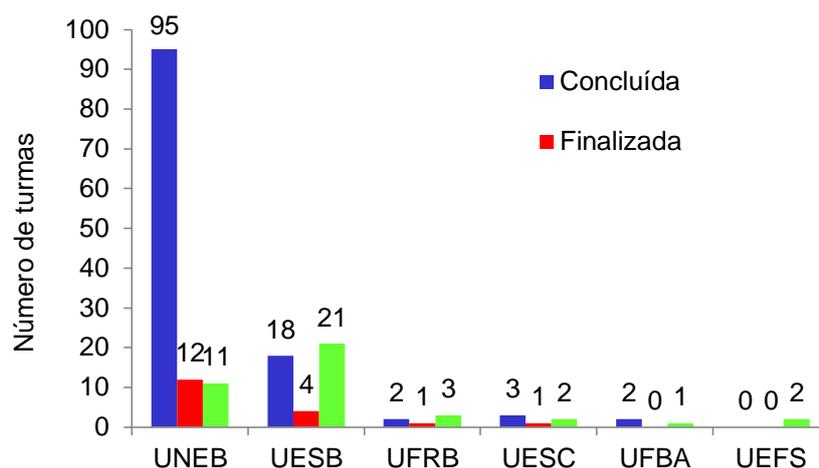
Figura 5 - Distribuição do número de Municípios e de Turmas por instituições de ensino superior parceiras do PARFOR no estado da Bahia no período 2009-2017.



Fonte: Plataforma Freire, Maio/2017. Adaptado.

A UNEB lidera também, com relação ao número de turmas concluídas, finalizadas e em andamento conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 - Número turmas concluídas, finalizadas e em andamento por instituições de ensino superior parceiras do PARFOR no estado da Bahia. Período 2009-2017.



Fonte: Plataforma Freire, Maio/2017.

Por outro lado, o município com o maior número de turmas ofertadas foi Vitória da Conquista (doze turmas), seguido de Itapetinga (nove turmas), todas elas sob a responsabilidade da UESB. Em Vitória da Conquista ocorreu 516 matrículas com 207 formandos, enquanto que em Itapetinga foram 372 matrículas com 177 formandos, ambos até maio de 2017.

Considerando a distribuição dos municípios beneficiados com turmas do PARFOR por Território de Identidade no estado da Bahia, observou-se que o maior percentual foi encontrado no Território do Piemonte da Diamantina, o qual teve 77,78% dos seus municípios contemplados pelo PARFOR. O menor percentual foi no Território do Portal do Sertão, com 5,88 % dos seus municípios contemplados. Dois territórios de identidade não tiveram municípios contemplados pelo PARFOR: Bacias do Rio Corrente e Itaparica (Plataforma Freire, Maio/2017).

Na Tabela 1 é apresentado o número de habitantes estimado para 2017 e o percentual de municípios contemplados pelo PARFOR, além do valor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental, com base nos dados de 2015. Os menores e maiores valores do IDEB entre os municípios contemplados pelo PARFOR por Território, assim como a sua média, também são apresentados na Tabela 1. A média geral considerando todos os municípios contemplados foi de 4,3 sendo que apenas um município não apresentou IDEB em 2015 (dados obtidos no endereço <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba>, acessado em 01 de maio de 2018).

Considerando que a escala do IDEB varia de 0-10, é possível afirmar que os dados de 2015 revelam uma tendência de aproximação do seu valor médio (5,0) nos municípios contemplados pelo PARFOR (média = 4,3). Alguns municípios superaram o valor médio da escala do IDEB, como por exemplo, Caculé (Sertão Produtivo), com IDEB de 6,0; Condeúba (Sudoeste Baiano) com IDEB de 5,9; e Seabra (Chapada Diamantina) com IDEB de 5,6.

É importante ressaltar que a maioria dos municípios contemplados pelo PARFOR na Bahia já superaram a meta do IDEB estabelecida para 2017. O IDEB do Estado em 2009, ano em que começou o PARFOR, foi de 3,8, e já em 2015 foi de 4,7, sendo que a meta projetada para 2017 foi de 4,4. (Dados disponíveis em <https://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3021329>, acesso em 01 de maio de 2018).

Esses números reforçam a importância de políticas públicas para o fortalecimento da educação básica, por meio de programas como o PARFOR. Nesse sentido, infere-se que o PARFOR atendeu ao disposto na Resolução/FNDE/CD/ nº44 de 14 de agosto/2009, no que se refere ao atendimento à melhoria da educação básica pública dos sistemas estaduais e municipais, visando à elevação dos Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB) (BRASIL, 2018c).

Portanto, cabe destacar que a formação inicial dos professores por meio do PARFOR consiste numa política extremamente importante para melhoria da educação pública, tendo em vista, a sua capilaridade, pois atinge todas as regiões e estados do país, aliada a valorização dos profissionais da educação. Nesses termos, considera-se neste trabalho que o PARFOR ainda é fundamental para a educação no Brasil e mantém um caráter emergencial.

Segundo Barbosa e Fernandes (2017, p.16), evidenciar essas políticas “significa trazer elementos fundamentais para reforçar (ou rever) as concepções que sustentaram sua criação e implementação. Significa jogar luz sobre sua relevância para se produzir melhoria na e para a educação”. A partir dessa perspectiva, apresenta-se a seguir como ocorreu o processo de adesão e institucionalização do Parfor no interior da UFRB.

Tabela 1 - Dados dos municípios contemplados pelo PARFOR nos Territórios de Identidade do estado da Bahia [IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental do estado da Bahia em 2009* = 3,8 e em 2015 = 4,7; Meta projetada para 2017 = 4,4) ⁽¹⁾ (Continua)

Território de Identidade (TI) ⁽²⁾	Total de municípios no TI ⁽²⁾	População Estimada para 2017 por TI ⁽²⁾	Nº de MCP no TI	% de MCP no TI	Menor IDEB entre MCP em 2015 ⁽³⁾	Maior IDEB entre MCP em 2015 ⁽³⁾	Média IDEB 2015 por TI
Bacia do Jacuípe	15	263.844	7	46,67	3,70	4,70	4,27
Bacia do Paramirim	8	155.154	1	12,50	4,10	4,10	4,10
Bacia do Rio Corrente	11	214.295	-	-	-	-	-
Bacia do Rio Grande	14	463.406	3	21,43	4,50	5,40	4,83
Baixo Sul	15	395.011	3	20,00	3,90	3,90	3,90
Chapada Diamantina	24	397.866	6	25,00	4,40	5,60	4,82
Costa do Descobrimento	8	388.876	2	25,00	3,60	4,20	4,20
Extremo Sul	13	463.163	4	30,77	4,40	5,00	4,75
Irecê	20	438.105	10	50,00	3,80	5,00	4,48
Itaparica	6	185.997	-	-	-	-	-
Litoral Sul	26	787.187	3	11,54	3,90	4,30	4,13
Litoral Norte e Agreste Baiano	20	612.008	4	20,00	3,80	4,50	4,00
Médio Rio das Contas	16	378.188	3	18,75	3,80	4,70	4,17
Médio Sudoeste da Bahia	13	264.048	3	23,08	3,80	5,10	4,40
Metropolitano de Salvador	13	4.015.205	3	23,08	4,10	4,7	4,20
Piemonte da Diamantina	9	218.160	7	77,78	3,40	4,50	4,11
Piemonte do Paraguaçu	13	283.932	4	30,77	3,90	5,00	4,58
Piomonte Norte do Itapicuru	9	284.617	2	22,22	3,70	4,50	4,10
Portal do Sertão	17	973.555	1	5,88	4,00	4,00	4,00
Recôncavo	19	562.890	3	15,79	4,30	4,40	4,37
Semiárido Nordeste II	18	442.050	4	22,22	3,70	4,40	4,1
Sertão do São Francisco	10	547.832	7	70,00	3,70	4,90	4,33
Sertão Produtivo	20	501.130	4 ^(*)	20,00	4,90	6,00	5,47

Tabela 1 - Dados dos municípios contemplados pelo PARFOR nos Territórios de Identidade do estado da Bahia [IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental do estado da Bahia em 2009* = 3,8 e em 2015 = 4,7; Meta projetada para 2017 = 4,4) ⁽¹⁾ (Continuação)

Território de Identidade (TI) ⁽²⁾	Total de municípios no TI ⁽²⁾	População Estimada para 2017 por TI ⁽²⁾	Nº de MCP no TI	% de MCP no TI	Menor IDEB entre MCP em 2015 ⁽³⁾	Maior IDEB entre MCP em 2015 ⁽³⁾	Média IDEB 2015 por TI
Sisal	20	626.265	6	30,00	3,50	4,00	3,77
Sudoeste Baiano	24	733.285	8	33,33	4,10	5,90	4,55
Vale do Jequiriçá	20	324.755	7	35,00	3,80	4,70	4,27
Velho Chico	16	405.939	3	18,75	4,40	4,50	4,45

início do PAFOR; (1) Dados obtidos em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3021329>; (2) Dados obtidos em http://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores; (3) Dados obtidos em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba>; todos acessados em 01 de maio de 2018. MCP = Municípios Contemplados pelo PARFOR; () um município não apresentou IDEB em 2015. Adaptado.

2.3.3 O Parfor na Ufrb

A criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)³⁸ é resultado da política de expansão e interiorização da Educação Superior do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A UFRB foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, e possui sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Essa Universidade Tem como missão institucional:

exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras, artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos do ambiente físico e antrópico (UFRB/PDI, 2009, p. 13).

A UFRB é constituída por um modelo *multicampi* e oferece atualmente 40 cursos de graduação, distribuídos em sete centros de ensino localizados em importantes cidades da região, como: o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) em Cruz das Almas; o Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa; o Centro de Artes, Humanidades e Letras, em Cachoeira (CAHL) e o Centro de Ciências da Saúde (CCS) em Santo Antônio de Jesus; Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), localizado na cidade de Feira de Santana e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologia aplicada (CECULT), localizado na cidade de Santo Amaro – BA.

Esse polo universitário tem contribuído para o desenvolvimento socioeconômico da região por agregar pessoas de diferentes cidades da Bahia como também de outras localidades dentro e fora do país. Haja vista que a UFRB tem como missão institucional a formação de cidadãos, em cumprimento às esse

38 - A construção do tópico 2.3.3 se pautou nas informações obtidas a partir do site da UFRB (www.ufrb.edu.br) e das informações oriundas do PPC de Pedagogia (PARFOR/UFRB, 2010).

preceito, aderiu-se ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR para a formação inicial de profissionais que atuam nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, em atendimento as exigências formativas expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), por meio da oferta de turmas de 1ª e 2ª licenciaturas e cursos de formação pedagógica.

Firmado essa parceria, o PARFOR/UFRB foi efetivamente iniciado no período letivo de 2009.2 com duas turmas para o curso de Licenciatura em Matemática. A partir de 2010.1 o PARFOR/UFRB passou a ofertar também o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. O curso de Licenciatura em Pedagogia surge apenas em 2010.1, sendo oferecido pelo Centro de Formação de Professores da UFRB através do PARFOR, com funcionamento no município de Cruz das Almas. O Projeto Pedagógico deste Curso atendeu as resoluções CONAC nº. 016/2008, CONAC 007/2009, CNE/CP 02/2002, CNE/CP 09/2001 e seus complementos legais e estabeleceu que:

Art. 3º. O Curso de Licenciatura em Pedagogia será oferecido pela UFRB e integralizado no período de três anos, em formato modular de seis semestres, aos professores em exercício do Magistério na rede municipal e estadual de ensino, visando oferecer formação em nível de graduação, tendo definidas as exigências de ingresso e perfil dos egressos, bem como matriz curricular e suas ementas, conteúdos programáticos, cargas horárias e módulos das disciplinas no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Assim sendo, a UFRB, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR e, em consonância com o Decreto 6.755/2009 e a meta 15 do PNE, consolida a política nacional de formação de professores, aderindo ao programa de formação inicial de Profissionais da Educação Básica do Recôncavo da Bahia:

Por meio de parceria firmada com o MEC/CAPES (PARFOR) utilizando a estrutura da universidade e seus centros de ensino, em franca expansão e consolidação em todo o Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá associada à estrutura montada para cursos presenciais e semipresenciais da Universidade Aberta do Brasil [...] o financiamento específico da docência é vinculado ao PARFOR -CAPES/MEC (PPC DE PEDAGOGIA, PARFOR/UFRB, p.07, p.02).

Geograficamente, o Recôncavo da Bahia inclui a região metropolitana de Salvador e outras cidades próximas à Baía de Todos os Santos, entre as quais: Santo Antônio de Jesus, Candeias, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Santo Amaro, Cachoeira, São Félix, Maragogipe e Cruz das Almas.

A oferta dos cursos de graduação do PARFOR acontece por meio da pré-inscrição na Plataforma Paulo Freire, sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância. Esse sistema é administrado pela Diretoria de Formação de professores da Educação Básica - DEB que, em parceria com a Diretoria de Tecnologia da Capes, desenvolveu os módulos de matrícula e de demanda, cujas ferramentas auxiliam os gestores e parceiros do programa na elaboração do planejamento e o acompanhamento da demanda por formação da oferta de cursos com a participação dos docentes.

A partir do módulo de matrícula, as IES informam ao sistema de gestão DEB/CAPES sobre a situação de matrícula do aluno no PARFOR. O módulo de demanda permite a participação efetiva das secretarias de educação municipais, contribuindo para aperfeiçoamento do planejamento estratégico do estado. Com essa ferramenta, os gestores das redes de ensino informam eletronicamente a demanda por curso e vagas. Os dados da demanda ficam disponíveis *online* para os Fóruns e as IES definirem a oferta a partir do que foi solicitado pelas redes estaduais e municipais de educação básica.

No primeiro ano de implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR na UFRB, foram ofertadas para o período noturno 300 vagas, sendo que 100 delas foram disponibilizadas em 2010 e 2011.

Para o ingresso ao PARFOR/UFRB, o estudante deverá ter formação mínima em nível médio e aprovação em processo seletivo que é feito após a inscrição via Plataforma Paulo Freire. O estudante selecionado para prosseguir com o curso de Licenciatura em Pedagogia deveria realizar a sua matrícula modularmente, obedecendo aos critérios definidos pelo colegiado do curso e pela PROGRAD/UFRB. Os componentes designados no currículo do curso de pedagogia PARFOR/UFRB, enunciado no Projeto Político Pedagógico de Pedagogia – PPC presumia sua integralização para um período de seis semestres que possibilitava sua conclusão em torno de três anos letivos.

Os cursos do PARFOR/UFRB foram destinados aos professores sem licenciatura que estavam no exercício da docência, assim como aqueles professores que precisavam cursar uma segunda licenciatura por trabalharem fora da área de sua formação. Para atender a essa demanda, os cursos foram organizados em módulos que ocorreram da seguinte forma: aulas e/ou atividades de ensino presenciais na sede da UFRB, campus de Cruz das Almas, práticas pedagógicas na comunidade escolar onde o professor cursista leciona e o ambiente virtual de aprendizagem para realização de atividades dos componentes curriculares.

Para integralização do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, o estudante deve cumprir 2.916 horas. A divisão de carga horária entre os componentes curriculares são distribuídas em 1.836 horas na Dimensão Básica, 980 horas na Dimensão Específica, 300 horas de Estágio e 100 horas são destinadas as atividades complementares (AC), totalizando às 2.916 horas.

O curso funciona em caráter presencial, modular, com 20% (vinte por cento) da carga horária dos componentes curriculares sendo ministrada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao finalizar cada semestre, os professores-cursistas apresentavam o Projeto Integrado com o objetivo de articular os componentes curriculares ao longo do semestre com as intervenções práticas no *lócus* de atuação dos estudantes.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) previa a apresentação de uma monografia, realizada a partir de um trabalho de pesquisa orientada, explorando temática compatível com as especificidades do curso e sua formação, cumpridos os pré-requisitos curriculares, e com apresentação pública, perante banca designada ou homologada pela Coordenação do Curso para este fim.

O curso pretendia formar o Licenciado em Pedagogia para atuar em:

Instituições escolares na docência em educação infantil; no ensino básico nos anos iniciais do ensino fundamental bem como na gestão educacional por compreender a indissociabilidade entre a docência e a gestão da instituição escolar, o Pedagogo egresso deste processo formativo poderá atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares; na produção e difusão do conhecimento científico do campo educacional (PPC DE PEDAGOGIA, PARFOR/UFRB, p.02).

Até maio de 2017, o curso de Licenciatura em Pedagogia formou 69 alunos nas suas duas primeiras turmas e o curso de Licenciatura em Matemática formou 58 alunos, divididos em 03 turmas. O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, em 02 turmas, formou 41 alunos. Posteriormente, formou-se uma turma de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo com 12 alunos no *campus* da UFRB em Feira de Santana, número divulgado pela Plataforma Freire (BRASIL, 2018). Sendo considerada a última turma do edital de 2009 do PARFOR/UFRB, essa turma foi iniciada em 02/2015 e está prevista para finalizar 06/2018.

Para a DEB/CAPES, a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável (BRASIL, 2014, DEB, 2009-2014).

A partir deste estudo e da experiência da pesquisadora enquanto professora formadora, é possível destacar a relevância da implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRB para o recôncavo, no que se refere à formação inicial dos professores da educação básica que estão inseridos principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como, na formação dos professores que eram graduados, porém, não licenciados.

Essa importância é representada no espaço social dos professores, tanto dos egressos quanto dos professores em formação que, cotidianamente em seu discurso, reconhecem a importância de ingressar na UFRB, espaço considerado até então, inatingível. Sem a oferta do curso em questão, a opção seria permanecer com o ensino normal a nível médio ou cursar uma instituição particular de ensino presencial ou à distância.

Portanto, a inserção do PARFOR na UFRB, cujas ações abrangem diferentes níveis de formação inicial, representou um importante investimento e, principalmente, um trabalho expressivo com o objetivo de promover mudanças na Educação Básica.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: DESAFIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores em exercício na Educação Básica tem sido discutida nas pesquisas em educação, nos movimentos sociais de educadores, nas políticas de governo, tanto ao que se refere ao espaço formativo acadêmico, quanto em termos de suas práticas pedagógicas cotidianas e, conseqüentemente, da qualidade do fazer pedagógico no espaço formativo escolar que se caracteriza como espaço formal de aprendizagem.

É importante destacar que esses contextos, não são espaços, tempos, fechados, mas estão de modos diversos articulados uns aos outros, razão pela qual os formuladores dos cursos de formação de professores precisam estar atentos. Para implantação de qualquer proposta que proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação inicial e continuada dos professores passa ser um aspecto especialmente crítico e importante.

Nesse sentido, ressalta-se a consciência de que as fronteiras históricas entre os campos de conhecimentos necessitam ser ultrapassadas e que, mais importante do que a delimitação entre eles é a sua articulação, tendo por objetivo uma visão dos complexos problemas que enfrenta a sociedade atual numa perspectiva da totalidade.

Portanto, essa seção tratará de aspectos da teorização do currículo e sua importância para formação inicial de professores da Educação Básica, enfocando os fundamentos sobre os quais o currículo se organiza, os modos e as intensidades nos múltiplos contextos da educação e como eles se relacionam com o cotidiano, tendo em vista as necessidades formativas dos professores imbricadas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos. Assim, tratará, também, da prática educativa apoiada na compreensão de que ela ocorre em múltiplos contextos, em momentos diversos, oficializando-se no diálogo permanente entre os conhecimentos teóricos e práticos.

3.1 O CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Às perguntas sobre quem somos?
Quem são os alunos? nos perseguem.
Sim, somos nós, nós mesmos,
Tal qual resultamos de tantas marcas que nos formam.
Mas somos os mesmos?
Os alunos educandos são os mesmos?
Há uma disputa de identidades.
(Miguel Arroyo, 2011)*

Parafraseando Tomaz Tadeu da Silva, para responder a um dos questionamentos do excerto acima, reitera-se que, somos sim..., “identidade e subjetividade”, as quais vão se formando no percurso da vida, no *currículum*, na “pista de corrida”, e no curso dessa “corrida” que é o currículo, tornamo-nos o que somos (SILVA, 2009).

Ainda segundo esse autor, o currículo é “sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (p.15). Essa seleção que constitui o currículo é o resultado do tipo de conhecimento que se quer propagar, tendo em vista o ser humano “desejável” para um determinado tipo de sociedade.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos):

vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outros saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2009, p.22).

Assim sendo, tratar da formação de professores no contexto atual implica sempre em repensar os fundamentos sobre os quais se organizam o currículo das licenciaturas, considerando as transformações sociais, políticas, culturais, econômicas, tecnológicas e ambientais que circundam as questões da educação.

Silva *et. al.* (2014) destacaram que no seio das políticas públicas de acesso ao ensino superior, as instituições e os docentes universitários são convocados a refletir sobre esses contextos, por incidirem no debate sobre a educação e fundamentalmente na formação inicial. Os autores ainda acrescentam que esse debate é ampliado para as exigências que têm sido feitas aos professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino da Escola Básica, por seu papel na formação dos cidadãos.

O discurso sobre os rumos da educação nos dias atuais, tendo em vista, os pilares da política educacional em curso, tais quais, LDBN 9394/96, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professor - DCNs (BRASIL, 2006), Reforma Curricular via Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018) e as questões políticas expressas nesses documentos oficiais têm ocupado significativo espaço de discussão nos debates educacionais no que tange à superação da fragmentação do currículo e melhoria na formação de professores para exercer funções de magistério.

Salienta-se, contudo, nessa discussão, que as bases para a formação de pedagogos, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia e instituídas com a aprovação da Resolução CNE/CP N° 1, em 15 de maio de 2006. Conforme consta nessa resolução em seu artigo 4°, as DCNs para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na:

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, MEC, CNE/ 2006).

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, [...] (BRASIL, MEC, CNE/ 2006).

Observa-se a amplitude do campo de atuação profissional do pedagogo, podendo exercer funções tanto no magistério como também na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. Assim, quanto à estrutura do curso para atender a

essas demandas, dadas ressalvas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições formadoras, o artigo 6º da Resolução CNE/CP N° 1/2006 estabelece que sejam priorizados três núcleos nos cursos de formação:

I) Núcleo de estudos básicos que considere a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira; por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas;

II) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições que atendam as diferentes demandas sociais;

III) Núcleo de estudos integradores que favoreça o enriquecimento curricular e compreenda a participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, participação em atividades práticas nas mais diferentes áreas do campo educacional e em atividades de comunicação e expressão cultural, orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior.

Quanto ao projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a referida resolução, no Art. 8º, define que a integralização de estudos será realizada por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a:

introdução e o aprofundamento de estudos sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, prática de docência e gestão educacional, atividades complementares e estágio curricular a ser realizado ao longo do curso (BRASIL, MEC, CNE/ 2006).

Desse modo, a proposta de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, foi norteadas pelas orientações contidas nas DCNs para o Curso de Pedagogia (BRASIL, MEC/CNE, 2006).

Assim, a proposição do Curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFRB na modalidade presencial, direcionada aos docentes em exercício da profissão na

Região do Recôncavo, traz à luz o desafio da melhoria das condições de trabalho na Educação Básica pública, presumivelmente traduzidos pela Universidade, quanto a formar profissionais que estejam preparados para o exercício de uma prática contextualizada que, conforme Gatti, Barreto e André (2011) não visa apenas competências cognitivas no ato de ensinar, mais também valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional flexível, atenta para as especificidades do momento, a cultura local e a diversidade de estudantes em sua trajetória de vida.

Partindo desse pressuposto, o processo de formação PARFOR/UFRB³⁹ abrange um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação é proporcionada no exercício dialógico teórico-prático com a realidade vivenciada pelo professor em sala de aula, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Para tanto, o curso se desenvolve com uma organização curricular baseada em dimensões articuladas pelos eixos Pesquisa e Práxis Pedagógica, compreendendo-se, portanto, pesquisa como a ação investigativa do docente em seus espaços de atuação sob princípios acadêmicos.

O eixo da Pesquisa perpassa todas as dimensões, inclusive por ser esse o elemento articulador, que nutre, alimenta e retroalimenta prática e teoria ao mesmo tempo. Por outro lado, o eixo da Práxis Pedagógica é valorizado nas atividades que comportam a docência como dimensão estruturante do ato de pesquisar. Desde o primeiro semestre, os cursistas desenvolvem atividades relacionadas à pesquisa nos componentes curriculares do curso.

A Práxis Pedagógica é discutida a partir dos componentes de Prática Reflexiva e Ensino, e alimentada e retro-alimentada nos estágios que ocorrem nos três últimos semestres do curso. Desse modo, busca-se garantir que todos os componentes curriculares possam organizar atividades de pesquisa, bem como de docência, levando em consideração suas especificidades, sem perder de vista o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, ao tempo em que garante que as

39 - A informações relacionadas com a proposta curricular do curso de Pedagogia PARFOR/UFRB se pautaram no PPC de Pedagogia (PARFOR/UFRB, 2010).

particularidades de cada área sejam preservadas sem perder de vista um projeto comum.

Portanto, os componentes curriculares são distribuídos em dimensões que, para efeitos didáticos, foram concentrados obedecendo ao critério de proximidade entre os objetos de estudo de cada componente. Formam-se desse modo duas dimensões globalizantes:

1. Dimensão Básica que tem o objetivo de capacitar o pedagogo através de uma formação teórico-prática, favorecendo a apropriação dos fatos e teorias que servem de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e contextos.
2. Dimensão Específica que visa a qualificação do pedagogo para os diferentes campos, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional e compreende as dimensões a saber: Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.

Diante do referido contexto, a discussão aqui apresentada sobre o currículo, o professor e a sua formação, se inscreve numa concepção curricular crítica, visto o papel formativo do currículo. Conforme Silva (2009), a teoria crítica desloca a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem e da organização curricular, para os conceitos de ideologia e poder que permitem ver as políticas e práticas educacionais em uma nova perspectiva.

Nesse sentido, Macedo (2008, p. 25) também afirma que o “currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes”. Assim, diante dos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso atentar-se para as políticas e práticas educacionais que hoje definem, em muito, a qualidade e as opções formativas das organizações educacionais. É nesse sentido que se situam as inquietações, que colocam em questão os modos hegemônicos dos processos de formação.

Assim sendo, a teoria crítica permite vislumbrar o currículo sob uma nova perspectiva, visto que “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 2009, p. 17). As teorias críticas são teorias de [...] “desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2009, p.17) “[...]”

para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permite compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2009, p. 30). Desse modo, a partir da perspectiva crítica de currículo, procura-se tangenciar essa discussão para o currículo e formação de professores da educação básica, destacando que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos autores e teorias” (SILVA, 2009, p. 14).

Portanto, o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. “[...] Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais” (SILVA, 2009, p.23).

Isso se deve ao fato de que em “cada tempo as nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e território” (ARROYO, 2011, p. 9). Em que “território e em que fronteiras conformamos o que somos?” (ARROYO, 2011, p.9). Quando se trata de currículo, a questão central, talvez a mais importante não seja a busca dessa resposta pela última definição de currículo, mas os conceitos que se utilizam para conceber a realidade (SILVA, 2009).

São esses conceitos (teorias) que ampliarão as lentes do entendimento para pensar o currículo e a metodologia de formação inicial, pois entende-se que se faz necessário compreender os significados sociais da concepção de formação, expressos nos documentos oficiais que orientam a formação de professores.

Além disso, compreender que o processo de formação de professores é fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais e, por isso, não pode ser analisado sem a interação dialógica entre universidade e a escola da educação básica (MOREIRA, CANDAU, 2007). O fato é que, como profissionais do magistério, “[...] submetidos a políticas, diretrizes, a condições de trabalho, carreira, salários, a avaliações, relações sociais, interesses políticos” (MACEDO, 2009, p.9), bem como a “resoluções, pareceres, parâmetros e outros documentos de cunho oficial” (GARCIA; ALVES, 2011, p. 496 - 497) necessário se faz conhecer as particularidades que estão implícitas no currículo.

Para o senso comum educacional, o currículo é percebido como um documento no qual se expressa e se organiza a formação, isto é, o arranjo, o desenho

organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato (MACEDO, 2009).

Os tecnocratas do currículo, em geral, não sabem e pouco se sensibilizam por aquilo que podemos denominar um currículo educativo, formativo. Ou seja:

um currículo no qual as intenções formativas sejam explicitadas, debatidas, e se desenvolvam elucidando e compromissando-se com uma educação construída como uma forma de justiça social. “Pensam” sempre na pertinência técnica da arquitetura curricular, no seu desenho expresso nas antigas “grades” — hoje chamadas de matrizes curriculares — em geral fixadas em um documento (SANTOS, 2012, p.4).

Nestes termos, a concepção de currículo expressa o desejo tecnocrata de uniformidade “[...] currículo uniforme – pronto-a-vestir-de tamanho único” (MACEDO, 2009, p. 18). O mesmo autor argumenta ainda sobre os delírios de quem entende a educação como algo não específico, na qual toda fonte de elucidação e debate é válida para compreender o ato educativo, a partir, apenas, de sua própria lógica ou linguagem.

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática no currículo, não consideram o caráter histórico, ético, político e social das ações humanas (SILVA, 2009). Ao excluir o caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, reproduzem as desigualdades e injustiças sociais.

De particular importância para essa reflexão é o conceito de resistência de Giroux, base para desenvolvimento de sua teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo. Em sua teoria, o autor destaca que a vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular, não são feitos apenas de dominação e controle (SILVA, 2009). “[...] Deve haver lugar para oposição e resistência, para rebelião e a subversão” (p.53). Assim sendo, o teórico defende que é possível, a partir do potencial da resistência [...] “demonstrado por estudantes e professores desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 2009, p.54).

Tal compreensão expressa, de fato, o currículo e a pedagogia fundamentados por meio do conceito de emancipação e libertação, visto um processo pedagógico que permita as pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições. Reconhecida, portanto, a influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux tendo em vista a sua concepção de educação emancipadora e libertadora do currículo, do conhecimento e da pedagogia.

Desse modo, o currículo assume a perspectiva da práxis social orientada para o desvelamento das desigualdades sociais. É nesse sentido que, segundo o autor, uma “formação socialmente justa e aprendizagem com e pela diferença constituem as pautas que sintetizam a proposta curricular crítica” (MACEDO, 2011, p. 53).

Cabe esclarecer que, o currículo, enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógico-educacionais, como qualquer dispositivo educacional, atualiza-se de forma ideológica. Neste sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural:

nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas) (MACEDO, 2008, p. 25)

O autor assegura que é nestes termos que, cotidianamente, enquanto concepção e prática, se reproduzem-se as ideologias, bem como permite-se, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É neste momento que o currículo se “configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes” (p. 25). Salieta-se, contudo, que ao realizar opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores, estas realidades culminarão na sistematização da formação por meio do currículo.

Assim sendo “[...] como toda construção social, o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades (politização do currículo), por mais que a sua história seja configurada por ações marcadamente conservadoras (MACEDO, 2009, p. 29). Depreende-se que o currículo, de fato, se dinamiza-se na

prática educativa, e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão dos documentos por si só não permitem esclarecer.

Da mesma forma, Moreira (2001) chama a atenção que o currículo de formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, visto a “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades, infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea (p. 3)”. Segundo esse autor, a complexidade dessas relações, tensões e conflitos extrapola o âmbito da investigação e da reflexão que se desenvolve nas universidades.

Dada essa compreensão, Moreira (2001) levanta alguns questionamentos que são relevantes para se pensar o currículo, a formação inicial de professores e para refletir sobre a pergunta levantada no início dessa reflexão:

Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? [...] Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 5).

Certamente, o currículo a partir de sua perspectiva dará a direção do professor que se deseja formar. Valorizar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente remete a “respeitar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (MOREIRA, 2001, p. 3). Implica ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que não dão voz as diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, igualando-os em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais ponderações têm esclarecido o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de

homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais.

Portanto, a partir desta breve discussão, salienta-se que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, conforme afirma Moreira (2001), reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Contudo, torna-se importante ressaltar a relevância de um processo de formação de professores que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva e que propicie aos professores os meios para uma auto-formação participada (NOVOA, 2009). Assim, o autor ressalta que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, tendo em vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, ou seja, aquilo que somos.

3.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Refletir sobre as dimensões teoria e prática na formação de professores com todas as relações que elas engendram, implica, necessariamente, em se voltar para os seus conceitos, tendo em vista que ao longo da história da humanidade são estas duas dimensões que dão sentido e inteligibilidade às ações humanas.

O termo “práxis” foi “utilizado pelos gregos na antiguidade para designar a ação propriamente dita”, o que se traduz, conforme o autor, na “ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem o seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 29 -30).

Segundo esse autor, tanto o termo “práxis” que se transcreve de origem Grega, quanto o substantivo “prática” da língua portuguesa são utilizados indistintamente, embora, o que prevalece no cotidiano da linguagem comum e da linguagem literária é o termo “prática”. Apesar de, etimologicamente, o termo “práxis”, assemelhar-se ao vocábulo “prática”, não envolve as mesmas conexões semânticas, que tem expressões do tipo: “homem prático”, “resultados práticos”, “profissão muito prático”, etc. Nesse sentido, Vázquez (2011) compreende a “práxis”, como sendo uma atividade consciente e objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” da linguagem comum.

Utiliza-se, entretanto, o vocábulo “Prática” e não “Práxis” no título da pesquisa em questão, pelo cotidiano da linguagem comum, porém, assume-se nesse estudo a perspectiva de mudança que, segundo Vasquez (2011), tanto a teoria quanto a prática proporcionam um conhecimento imprescindível para transformar a realidade. Alves e Oliveira (2012, p. 61) confirmam que [...] “não há práticas que não integrem teorias e que todas as teorias se expressam por meio de práticas e por elas são influenciadas”. As autoras admitem que é necessário superar as dicotomias e separações entre elementos que não podem ser singularizados, ou seja, separados, pressupondo existir um sem o outro.

Concomitantemente, ao refletir sobre teoria e prática na formação inicial de professores vinculados aos seus contextos de trabalhos, é importante destacar que teoria e prática, não são campos diferenciados, sendo assim, segundo Alves e Oliveira (2012), é preciso superar o conceito de que as teorias são pensadas e construídas por intelectuais de alto nível, por isso, são “verdades”, e que as práticas estando no campo das ações cotidianas, sala de aula, estão desprovidas de reflexão e criação.

Vale ressaltar que a formação inicial dos professores do PARFOR, conforme orientações da DEB/CAPES (2013), fundamenta-se na conexão entre teoria e prática integradas com o cotidiano da educação básica, que se constitui em conhecimentos de extrema relevância para o ensino, pesquisa e extensão, incluindo entre os fios dessa rede o equilíbrio entre o conhecimento, competências, atitudes e a ética que deve constituir a identidade do(a) pedagogo(a) a partir dessa proposta. Compreende-se como basilar nos projetos pedagógicos das IES, o direito de aprender dos professores, tendo em vista os princípios expostos na Figura 7.

Assim sendo, a “profissão do professor combina elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO, 2008, p. 230). O autor destaca que, por essa razão, ao se “pensar o currículo e a metodologia da formação inicial, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, como consequência decisiva para formação profissional” (LIBÂNEO, 2008, p. 230).

É salutar que as IES, ao aderirem os editais de oferta de cursos pelo PARFOR, articulem esses princípios em seus projetos institucionais, mas também é preciso considerar as especificidades locais e regionais e em resposta às demandas e aos desafios dos sistemas de ensino. Nesse sentido, as IES, com sua vasta experiência

na formação de professores e aderindo ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, deve qualificar essa formação, integrando a articulação entre teoria e prática fundada nos conhecimentos científicos e didáticos (MORORÓ, 2012).

Figura 7 - Princípios Articuladores da Formação de Professores.



Fonte: DEB/CAPES (2013, p. 14).

Desse modo, conforme o autor, os conteúdos das disciplinas precisam estar integrados, desde o início do curso, em situações práticas que coloquem dilemas e problemáticas que lhes possibilitem experimentar soluções, formando seus próprios conhecimentos e convicções.

Alves e Oliveira (2012) chamam a atenção que:

[...] as ações cotidianas chamadas de práticas, se desenvolvem sempre por meio de diálogos, entre aquilo que advém dos textos e discursos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *teóricopraticantes*⁴⁰ da vida cotidiana (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 63).

40 - Essa forma de grafar tem sido usada para dar conta de superar as dicotomias, e separações entre elementos de expressões que nos parecem ficar melhor quando juntos e não dicotomizados. O aprender aparece antes do ensinar por convicção epistemológica de que a aprendizagem precede o ensino, ou seja, para ensinar é preciso ter aprendido. (ALVES, OLIVEIRA, 2012).

Infere-se assim que o valor social atribuído aos diferentes conteúdos, tanto no campo da produção teórica quanto no das práticas cotidianas e no diálogo entre elas, dependerá do poder de que dispõem para legitimar perspectivas de compreensão das *prácticasteorias* curriculares, em detrimento de outras (ALVES; OLIVEIRA, 2012).

Diante desse entendimento, fica claro que os desafios vivenciados nas práticas cotidianas dos professores em formação inicial, emergidos através das percepções trazidas sobre “alunos carentes”, “alunos agressivos”, “alunos que não aprendem”, “famílias indiferentes”, “comunidade perigosa”, entre outros, constituem-se em objeto de diálogos *teórico-práticos* que apontam para a necessidade de buscar modos de agir mais próximos e compatíveis com as realidades educativas, as quais nem sempre a teoria se aplica totalmente.

É preciso superar os discursos hegemônicos solidificados na insuficiência da prática e na verdade teórica, visto que os processos de *aprendizagem-ensino* são produzidos por meio de enredamentos que incluem escolhas, desejos e possibilidades de todos os envolvidos no processo, tanto na decisão formal do que deve ser ensinado quanto naquilo que efetivamente se faz.

O projeto pedagógico de formação de professores, alicerçado na concepção do professor como agente social, evidencia que é o “exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação” (VEIGA, 2012, p. 82). Por isso, a autora acrescenta que não há formação e práticas pedagógicas definitivas, tendo em vista que há um “[...] processo de criação necessariamente refletido, questionado, reconfigurado” (p. 82).

Nessa perspectiva, o PPC de Pedagogia PARFOR/UFRB (2010) atenta-se para um processo formativo fundamentado em um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos:

cuja consolidação será proporcionada no exercício dialógico teórico-prático com a realidade vivenciada pelo professor em sala de aula, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (UFRB, 2010, p. 19).

No âmbito dessa dimensão institucional, Gatti e Garcia (2011) pressupõem que os docentes do Ensino Superior desenvolvam um trabalho formativo, que implique envolver “atividades de pesquisa e de experimentação em espírito de parceria com os professores, aprendendo a reconhecer e valorizar suas competências recíprocas e a partilhar a definição de objetivos de formação”. Nesse sentido, [...] ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de socialização desses saberes e competências:

Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (TARDIF, 2011, p. 288).

Assim, é pertinente atentar-se para não se limitar as prescrições educativas, tendo o cuidado de saber se o que é dito é transferível para a prática cotidiana dos professores em suas condições de trabalho e no dia a dia da escola.

Considerando a pluralidade de ambientes da atuação do pedagogo, espera-se que o professor cursista, pedagogo egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade do Recôncavo da Bahia esteja preparado, conforme destaca o PPC de pedagogia do PARFOR/UFRB (2010, p. 17) para:

1. Desenvolver ações educativas e técnico-pedagógicas em ambientes escolares e não-escolares de aprendizagem;
2. Planejar ações didáticas ligadas aos diversos contextos da educação básica, especialmente no contexto da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
3. Organizar e avaliar a adequação de materiais didáticos concernentes à educação básica;
4. Contribuir para o desenvolvimento biológico, afetivo, cognitivo, social e político junto aos sujeitos em processo de escolarização;
5. Dominar os conhecimentos relativos aos fundamentos da educação, com o propósito de promoção da práxis pedagógica;

6. Realizar ações de educação no contexto da educação de jovens, adultos e idosos, com vistas ao processo de aprendizagem e cidadania deste público alvo;
7. Desenvolver atividades de gestão e planejamento estratégico e de pessoal em instituições escolares e não escolares; realizar e implementar projetos sociais e educacionais, e aplicá-los junto à comunidade.

Portanto, a formação do professor, centrada na escola e no exercício da profissão docente, não separa os locais de mobilização “[...] dos saberes e competências” (VEIGA, 2011, p. 83). As competências são constituídas por meio de uma ação contextualizada com base na práxis e se ampliam na construção coletiva e nas experiências que circulam os itinerários formativos. Desta forma, “[...] Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2011, p. 50). Assim sendo, são esses saberes e experiências, provenientes de diversas fontes, que fundamentam o ato de ensinar, tais quais:

a formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares nos ambientes formativos, entre eles, a escola. Os saberes que o professor mobiliza, oriundos do próprio processo de trabalho, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (GONÇALVES, FORTES, 2010, p. 308).

Nesse sentido, Tardif (2011, p. 54) reforça essa colocação ao acrescentar que o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.” Assim, o autor acrescenta que os saberes adquiridos a partir da experiência profissional dos professores constituem as bases de sua competência, os quais lhes possibilitam avaliar tanto a sua formação inicial quanto a formação ao longo da sua carreira.

Ao se tratar da formação inicial de professores no exercício da docência, Lima et al. (2013) reconhecem que:

(...) “apesar de todos os problemas que acompanham uma formação em serviço tais como conciliação entre os estudos e às 40 horas de jornada de trabalho na escola”, o PARFOR/ UFRB tem contribuído para que mudanças ocorram no interior da escola pública e para que a formação de professores seja repensada (LIMA et al., 2013, p. 10).

O reconhecimento desses processos complexos e de influência mútuas leva a outro reconhecimento, o da necessidade de uma formação atenta não apenas para o conhecimento teórico, como também, para a mobilização de uma série de fazeres e saberes das práticas educativas cotidianas do professor da educação básica, por entendê-lo ativo nesse processo.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esse capítulo trata da base epistemológica da investigação, a abordagem escolhida, a caracterização do estudo quanto ao seu tipo, técnicas e instrumentos para a recolha de informações e caracterização dos participantes. Além destes, aborda os procedimentos utilizados na análise dos resultados.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA

Para situar o objeto deste estudo, no sentido de demonstrar o caminho teórico-metodológico assinalado, adotou-se a concepção Histórico-Crítica que, incorporada ao materialismo histórico dialético, dá sustentação à teoria pedagógica de base marxista que intenta, de certo modo, transformar a prática social pelo movimento dinâmico das relações históricas e socialmente desenvolvidas na materialidade concreta. Desta forma, o método materialista histórico dialético refere-se a “interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 86), isto é, prática articulada à teoria, desenvolvida com e por meio de abstrações do pensamento, que promove uma compreensão mais consistente da atividade prática. De inspiração crítica, essa teoria, segundo Sarmiento (2003, p. 142) procura articular “[...] a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social”.

Com efeito, quanto à inspiração crítica, o estudo de Reis (2017) esclarece as razões pelas quais essa teoria se define como: materialismo, histórico e dialético:

É materialista porque os indivíduos se organizam socialmente para a produção e reprodução da vida; histórica, uma vez que esse processo se desenvolve ao longo do tempo; e dialética, porque busca superar a dicotomia entre o sujeito e fenômeno do conhecimento (REIS, 2017, p.37).

Assim sendo, Sacristán (1999, p. 28) confirma que, no exercício da sua profissão, o professor agrega e constrói sua prática pedagógica, na relação dialética entre conhecimento e ação, entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, “com o

objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação”. É neste sentido que reside a necessidade de compreender as relações entre sujeito-objeto, bem como a importância de apropriar-se de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (SAVIANI, 2011). Assim sendo, o exercício da docência, enquanto ação transformadora, demanda a construção de novos conhecimentos que não se atém a formação inicial, estendendo-se por toda trajetória profissional do professor.

Simultaneamente, ao nomear o lastro do paradigma crítico nesta investigação, foi assinalada a abordagem qualitativa, inserindo-se numa investigação do tipo exploratório-descritivo para a apreensão dos objetivos elencados, pautando-se também em algumas técnicas convencionalmente utilizadas na abordagem quantitativa, a exemplo das tabelas e gráficos para tabulação dos resultados obtidos. Assim sendo, combinando o uso dessas duas abordagens, foi possível traçar o perfil dos professores participantes desse estudo, bem como as percepções quanto ao processo formativo. No que diz respeito ao uso de informações quantitativas em pesquisas qualitativas, Malheiros (2011, p. 135) assegura que “quantificar a realidade é oferecer subsídios mensuráveis para se tomar decisões”. Desse modo, o método se ampara em instrumentos que auxiliam o pesquisador na concretização do seu objeto de pesquisa, “o método não é um roteiro é uma referência” (GATTI, 2012, p. 69).

De acordo com Severino (2007, p. 46), “A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mantendo as condições de manifestações desse objeto”. Assim, dado o objeto de estudo, considera-se a relevância de informações sobre o seu desenvolvimento, enquanto uma política pública educacional, que culminará nas análises a partir dos dados levantados.

Nessa direção, a abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11) é aquela que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais”. Os trabalhos de estilo qualitativo se desenvolvem, pois, em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, como afirma Triviños (2012).

Considera-se essa abordagem qualitativa como coerente com este estudo, pois para Latorre (1997) os fenômenos educativos são muito complexos, considerando

também que a realidade educativa é dinâmica. Considerando esse aspecto, optou-se por essa abordagem que, conforme Minayo:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1995, p. 21-22)

Teixeira (2005) salienta ainda que na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação. Assim, os motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores que se expõem pela linguagem comum e na vida cotidiana são objetos de abordagem qualitativa.

Convém acrescentar que a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica em maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados no processo. Desse modo, a escolha pela abordagem qualitativa está intrinsecamente relacionada às diferentes formas de perceber a realidade, no alcance considerando o objeto de pesquisa é traduzido em suas subjetividades.

Leopardi (2000) expõe algumas condições que são relacionadas com o tipo de abordagem qualitativa:

Quando não é possível usar instrumentos de medidas preciosos; quando se deseja obter dados subjetivos; quando se pretende fazer estudos de um caso em particular; quando não se dispõe de informações sobre o assunto; quando não se leva em conta o número de vezes que uma variável aparece, mas sim que qualidades elas apresentam (LEOPARDI, 2000, p. 133-135).

Considerando as características descritas acima, optou-se nesta investigação pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, por compreender que o estudo de caso se “desenvolve numa situação natural, onde o ambiente é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 20). O interesse, portanto, incide na

possibilidade de estudar uma situação a partir da compreensão da multiplicidade de dimensões presentes no problema estudado, focalizando-o como um todo.

Haja vista que essa pesquisa trata de uma realidade contextual específica, visto que busca compreender como os professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB percebem a formação vivenciada neste curso e as implicações em sua prática docente, considera-se, dessa forma, que o estudo de caso “tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas” (DEUS et al., 2010, p. 5).

Sendo assim, conhecer a realidade do presente objeto de estudo constituiu-se em um importante desafio enquanto pesquisadora, por ser docente do PARFOR/UFRB e estando implicada com o estudo em questão, gerando a necessidade premente de pesquisá-lo. Dessa forma, compreender como os professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB analisam as implicações da formação vivenciada em sua prática docente, incidiu na intenção de dar uma resposta ao curso quanto ao processo de formação dos professores e, com os professores cursistas, de modo sempre coletivo, conhecer suas percepções quanto o processo formativo bem como suas alegrias, aflições, dificuldades, problemas comuns e a capacidade de criar soluções para resolução dos mesmos.

Em vista de tal horizonte a ser perseguido, ao se analisar os elementos, as dimensões e os traços que formam a base do processo de desenvolvimento da docência, espera-se contribuir para futura tomada de decisão quanto à dinâmica do processo de formação inicial dos professores da educação básica.

4.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A escolha dos procedimentos e técnicas de recolha de dados é uma etapa importante para a pesquisa por permitir a obtenção de informações representativas para fundamentar o estudo. Lakatos e Marconi (1987, p.15), afirmam que “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de

pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Assim, significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados através do emprego de métodos científicos.

Dessa forma, nesta pesquisa o levantamento de informações foi realizado por meio de pesquisa de campo com aplicação de questionário (Apêndice A) e entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas (Apêndice B). O questionário foi elaborado com questões fechadas relacionadas ao perfil dos participantes e suas percepções quanto ao processo formativo. As perguntas relacionadas às percepções dos professores quanto ao processo formativo tiveram a possibilidade de respostas a partir de escala do tipo Likert que apresenta um jogo de indicações da atitude, na qual os “assuntos” são medidos para expressar o acordo ou o desacordo dos indivíduos em relação ao objeto de estudo (TROCHIM, 2002).

Este estudo foi direcionado aos professores egressos do curso que compunham as turmas 1 e 2 (ingressantes em 2011.1) e a turma 3 (ingressantes em 2012.1). As informações relacionadas com as respectivas turmas foram obtidas por listas de matrículas fornecidas pela Secretaria Geral do PARFOR/UFRB, por meio da devida autorização da coordenação do PARFOR/UFRB, nas quais consta o total dos professores egressos, identificação, contatos telefônicos e endereços eletrônicos dos mesmos.

Assim sendo, na primeira fase da pesquisa de campo, foi aplicado o questionário nas escolas de origem dos professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB que totalizaram o universo de noventa e um (91) participantes, sendo: duas turmas de egressos em 2015 compostas por setenta e um (71) pedagogos, e uma turma em 2016, composta por vinte (20) pedagogos. Do total da população de noventa e um (91) possíveis participantes, vinte e quatro (24) não responderam ao questionário. Destes vinte e quatro (24), que não responderam ao instrumento, onze (11) não foi possível estabelecer contato e treze (13) não aceitaram participar da pesquisa, tendo um total de respondentes de sessenta e sete (67) professores. Ressalta-se que o objetivo deste primeiro momento da investigação consistia em identificar o perfil desses

egressos do PARFOR/UFRB e sua percepção acerca do processo formativo vivenciado ao longo do curso.

A partir das respostas obtidas nos questionários, partiu-se para a segunda fase do trabalho: a realização da entrevista semiestruturada que se “desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 34). Nesse sentido, a partir desse instrumento de pesquisa, defrontamo-nos com os sentimentos imersos nas vivências dos professores(as) os quais, ainda que não registrados em sua totalidade, mas os impelem a dizer: o “que eu tenho sido”, o “que tenho produzido”, “como tenho olhado a minha prática”, “como ela tem sido olhada pelos outros”. Assim, adentra-se no conhecimento vivido que fará parte do estatuto de explicação via pesquisa.

Dessa forma, a utilização da entrevista semiestruturada permitiu uma flexibilidade maior para abordar o tema proposto, tendo em vista as informações que os entrevistados detinham e que na realidade constituiu-se a principal razão do referido instrumento.

Assim, a realização das entrevistas permitiu uma melhor interação com os professores, bem como as informações fluíram de forma mais livre, além do aprofundamento de informações relacionadas ao processo formativo, que se tornaram extremamente eficazes para a análise dos dados que compõem os resultados deste estudo.

A partir da escuta atenta, as entrevistas foram gravadas e, quando necessário, houve provocações no sentido de aprofundar detalhes nas falas dos entrevistados. Dos sessenta e sete (67) professores participantes na primeira fase da pesquisa, foram selecionados vinte (20) professores para a realização das entrevistas. Os critérios de seleção basearam-se nos dados obtidos por meio do questionário quanto ao cargo que ocupa na docência: professor na Educação Infantil e professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e no item aceitabilidade em participar das entrevistas. Destes, foram entrevistados onze (11) professores da educação infantil e nove (9) professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com atuação nas escolas dos municípios baianos de Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Cabaceiras do Paraguaçu, Conceição de Feira, São Gonçalo e Santa Teresinha. A aplicação desse instrumento objetivou identificar as percepções dos professores/as

egressos/as do Curso de Pedagogia PARFOR/UFRB quanto ao seu processo formativo e a contribuição do mesmo para a sua prática docente.

Esta etapa do estudo consistiu em verificar, a partir das percepções dos professores egressos do PARFOR/UFRB, se a formação vivenciada ao longo do curso, possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, e quais os efeitos desse processo para a sua prática docente em seus respectivos espaços de atuação. Ressalta-se também que, para levantamento dos dados qualitativos sobre a dinâmica do curso, o seu funcionamento frente às novas demandas políticas do Governo Federal e as ações direcionadas à formação docente, foi realizada uma pesquisa documental.

Segundo Ludke e André (2013, p. 39), “a pesquisa documental constitui uma fonte poderosa de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”. Assim, as informações obtidas acerca dos contextos pesquisados, conforme registro feito na segunda seção deste trabalho, foram fornecidas por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC) (UFRB, 2010), leis, regulamentos, normas, pareceres, além de notas, discursos e notícias publicadas relacionados ao não atendimento à demanda por formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação básica sem a formação exigida. Situação essa que culminou no “Resiste PARFOR”, por consecutivo no recente lançamento do Edital de Nº 19/2018 de abertura de novas turmas dando continuidade ao programa.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os protagonistas deste estudo foram professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB das primeiras turmas de formandos de 2015 e 2016, totalizando sessenta e sete (67) egressos participantes da pesquisa, atuantes na docência em municípios pertencentes ao Recôncavo da Bahia.

Dentre os professores participantes deste estudo, um maior percentual é composto por pessoas casadas, pais ou mães de famílias, com participação na renda familiar, moradores da área urbana e rural, atuantes no magistério nas

escolas municipais, na educação infantil, ensino fundamental de 1º ao 5º ano e nas funções da gestão nas escolas de origem.

Em sua maioria são concursados, porém, encontrou-se também alguns contratados pelo município que fizeram a formação inicial na condição de contratados, os quais estavam, no momento da pesquisa de campo, fora do campo de atuação tendo em vista a mudança de gestão municipal.

A priori, vale destacar que esses professores das escolas públicas municipais enfrentaram os dilemas da inexistência da formação adequada para a etapa de ensino em que atuavam, sendo silenciados muitas vezes por não atenderem a prerrogativa de articular a pedagogia na prática educativa. Sendo assim, a proposta do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, enquanto política pública específica conectou-se à realidade socialmente posta, tendo em vista os empecilhos sócio-históricos destes profissionais da educação.

Desta forma, considerando as dimensões pessoal e profissional como imbricadas, apresentar-se-á detalhadamente os dados e considerações analíticas sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.

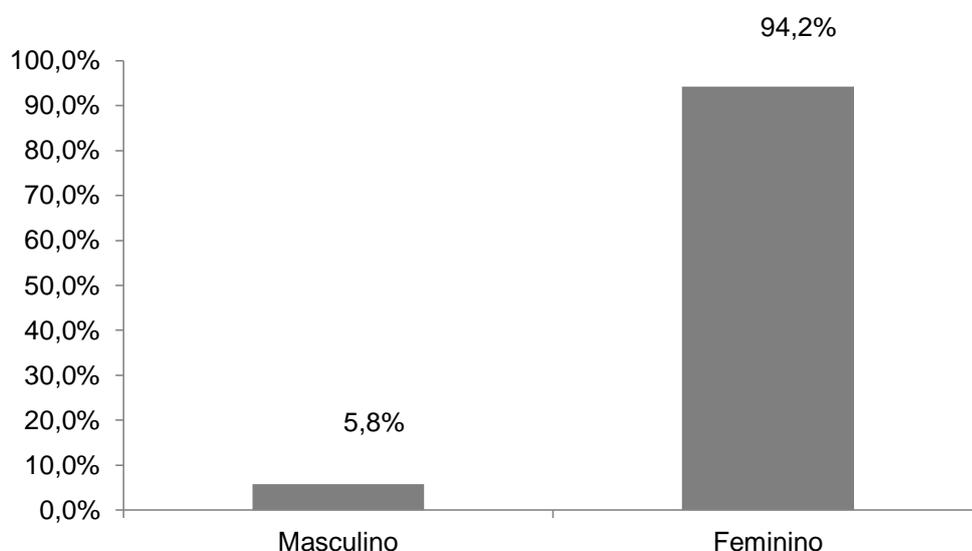
Caracterizar o perfil dos professores egressos do PARFOR/UFRB implica em olhar para os espaços e tempos que estão inseridos na longa carreira da profissão docente. Tal perfil estruturou-se a partir dos dados que vão de aspectos de cunho individual, social até profissional. Assim, a partir dos dados obtidos no questionário, foi possível delinear sobre: sexo, formação, categoria profissional, carga horária de trabalho, número de escolas em que trabalham e cargo de ocupação.

Segundo os dados da pesquisa realizada a partir do questionário, dentre o total de sessenta e sete (67) professores participantes, 94,2% são mulheres e 5,8% homens (Figura 8). A discrepância entre o número de homens e mulheres envolvidos no magistério foi também observada nos estudos de Seniscalco (2003), Pesquisa Nacional da Unesco (BRASIL, 2004).

Conforme o estudo de Schwan e Graup (2015), o contexto histórico e cultural da profissão docente caracterizando-a com atributos à feminilidade, tem possibilitado a carreira docente, especificamente, o exercício da profissão na educação infantil e ensino fundamental como uma alternativa para a profissionalização feminina.

Louro (1997) afirmou que primordialmente perpassa um discurso que a escola é feminina, um lugar de atuação de mulheres, além das [...] “teorias, legislações e, normatizações que buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares” (LOURO, 1997, p. 88). A esse respeito, Fontana (2003) comentou sobre o estudo de Madalena Assunção no qual a pesquisadora traçou a trajetória acadêmica pessoal e profissional das mulheres-professoras, chegando a conclusão das marcas da cultura feminina em toda trajetória dos professores.

Figura 8 - Percentual de professores entrevistados de acordo com o sexo.



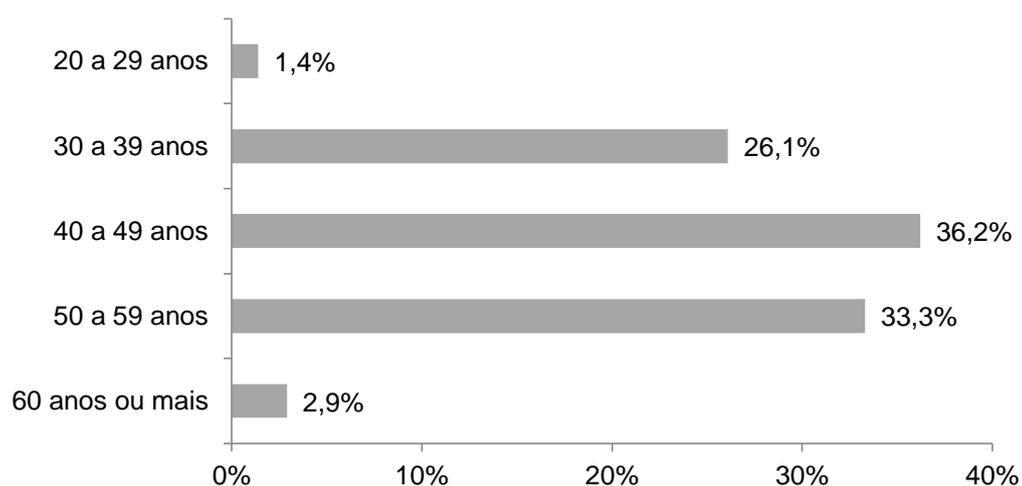
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Salientou-se, entretanto, no estudo supracitado, a superação desses empecilhos apreendidos de supervalorização dos aspectos pessoais, em detrimento da formação acadêmica, ou seja, do aspecto maternal para o profissional, do afetivo para o pedagógico. Considerar e discutir essas relações nos cursos de formação, assim como seus desdobramentos na prática docente é de extrema significância. Contudo, cabe destacar que a categoria gênero⁴¹ não foi problematizada nesta discussão, haja vista que a intenção foi demarcar o percentual masculino e feminino dos entrevistados.

⁴¹ Para saber mais consultar: DAVIS, A. (2016).

Com relação à faixa etária dos entrevistados egressos do PARFOR/UFRB, os dados do estudo apresentam como resultado uma concentração significativa nas faixas de 40-49 anos e de 50-59 anos (36,2% e 33,3% do total, respectivamente) como mostra a (Figura 9). O percentual de entrevistados com mais de 60 anos representou 2,9%, enquanto que a faixa entre 30 a 39 anos representou 26,1%. Os professores mais jovens, na faixa de 20 a 29 anos, totalizaram apenas 1,4%.

Figura 9 - Percentual de Professores de acordo com a faixa etária.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir dos resultados apresentados quanto ao perfil etário dos professores egressos do PARFOR/UFRB, pode-se inferir que a maturidade, em sua maioria, é um reflexo do tempo dedicado ao magistério e, conseqüentemente, a ampliação dos saberes da experiência nas suas respectivas funções. A esse respeito, Tardif (2011) destaca que os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

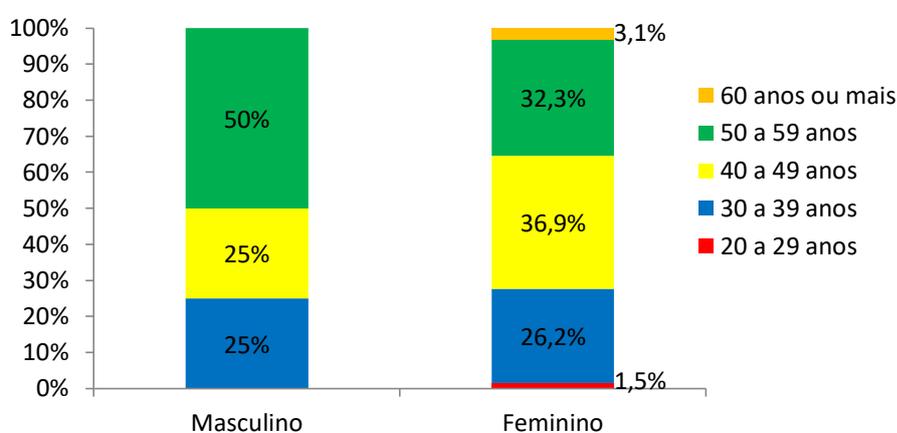
Diante dos dados apresentados quanto ao perfil etário dos participantes desse estudo, é pertinente ressaltar a relevância das políticas públicas de formação, sobretudo a formação inicial de professores e profissionais do magistério da educação básica, dada a sua capacidade de propiciar a equidade no acesso à

formação inicial, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais, consoante ao inciso IX, artigo 2º do decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009).

Portanto, o PARFOR, ao promover a valorização do docente mediante ações de formação inicial de estímulo ao ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009), significou a possibilidade desses profissionais ingressarem no ensino superior em universidades públicas, assim como incorporar a sua experiência profissional os saberes de sua formação inicial, qualificando a educação básica pública a progredirem na carreira do magistério, sobretudo, os que se encontram na faixa entre 40-59 anos, e 60 anos ou mais.

A pesquisa constatou ainda que, na faixa etária entre 50-59 anos, os homens foram representados por 50%, enquanto que as mulheres 32,6%. Na faixa de 40-49, esse percentual foi de 25% para os homens e 36,9% para as mulheres. Na faixa de 30-39, encontrou-se 26% dos homens e 26,2% das mulheres. As faixas etárias de 60 ou mais anos e 20-29 anos só foram encontradas para as mulheres e foram representadas por 3,1% e 1,5%, respectivamente. Na faixa de maturidade compreendida entre 40-59 anos observa-se 75% dos homens e 69,2% das mulheres (Figura 10).

Figura 10 - Distribuição dos entrevistados por sexo, segundo faixa etária.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

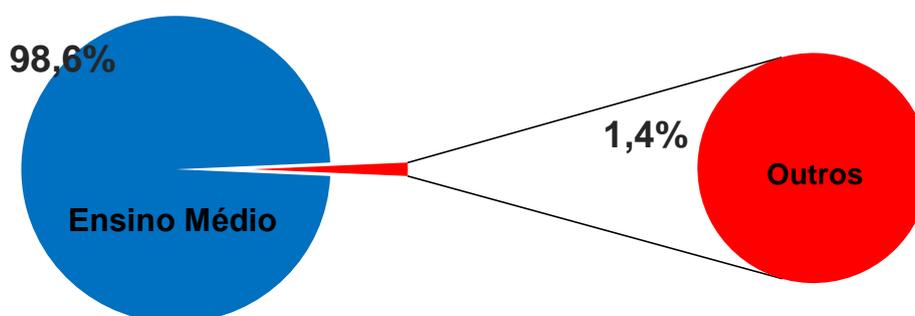
Sobre a formação em nível da Educação Básica dos professores pesquisados, 98,6% deles afirmaram ter concluído este nível de ensino na formação pedagógica

“modalidade normal”, conforme Figura 11. Assim sendo, o perfil apresentado reforça a necessidade de compreender o processo de formação do indivíduo, suas rupturas e continuidades ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, visto que os professores só tiveram acesso ao ensino superior após anos de profissão. Portanto, cabe destacar o caráter emergencial de programas especiais que atendam a formação de professores das redes públicas de ensino da educação básica, no sentido de dar condições para o acesso e a permanência no ensino superior, de modo a atender as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que determinou no artigo 62 que a formação dos professores para atuar na educação básica:

Far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Tal preceito reforçou a necessidade do nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental.

Figura 11 - Formação dos professores entrevistados no Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

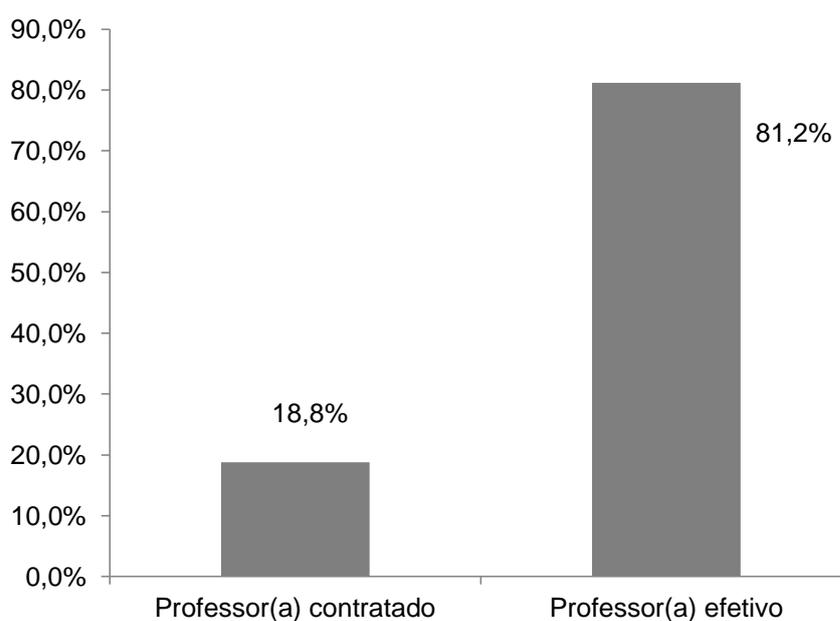
Contudo, as condições adversas de implementar os preceitos legais em diferentes regiões do país, dada as dificuldades de acesso desses profissionais ao

ensino superior, reforça a sua importância de ser considerada a continuidade de oferta de “um programa de natureza emergencial (o PARFOR), de intuito a correção dos déficits significativos em relação formação de professores” (ANDRADE; MORORÓ, 2017, p. 10-11) e pela sua abrangência nacional. A aprovação de tal política, portanto, atenta para promoção da equalização das oportunidades de formação inicial e continuada desses profissionais do magistério.

Segundo o perfil dos entrevistados, quanto à categoria profissional, observou-se que 81,2% são professores efetivos. Ainda assim, 18,8% dos professores são contratados. A pesquisa revelou também que esse percentual não foi absorvido no quadro de docentes dos municípios onde atuavam, tendo em vista mudanças de ordem política.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender os diferentes aspectos de operacionalização e efeito dessa política, revelando uma fragilidade quanto a esse aspecto (Figura 12). Ressalte-se que a política, tal como originalmente proposta, visa atender a professores em exercício com a chancela das secretarias municipais de educação.

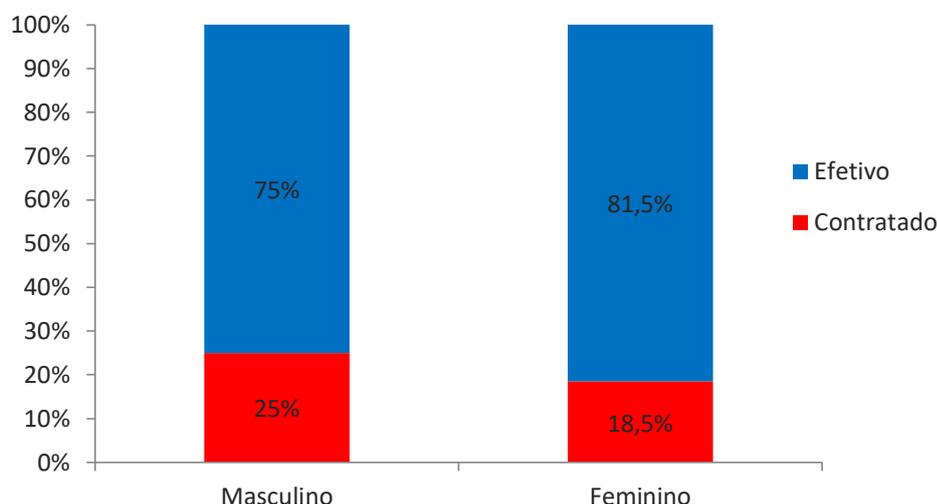
Figura 12 - Categoria profissional dos entrevistados (%).



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A distribuição das categorias profissionais em função do sexo revelou que 81,5% das mulheres são efetivas, ao passo que 75% dos homens. Com relação aos contratados, 25% são homens e 18,5% são mulheres (Figura 13).

Figura 13 - Distribuição (%) da categoria profissional de acordo com o sexo.

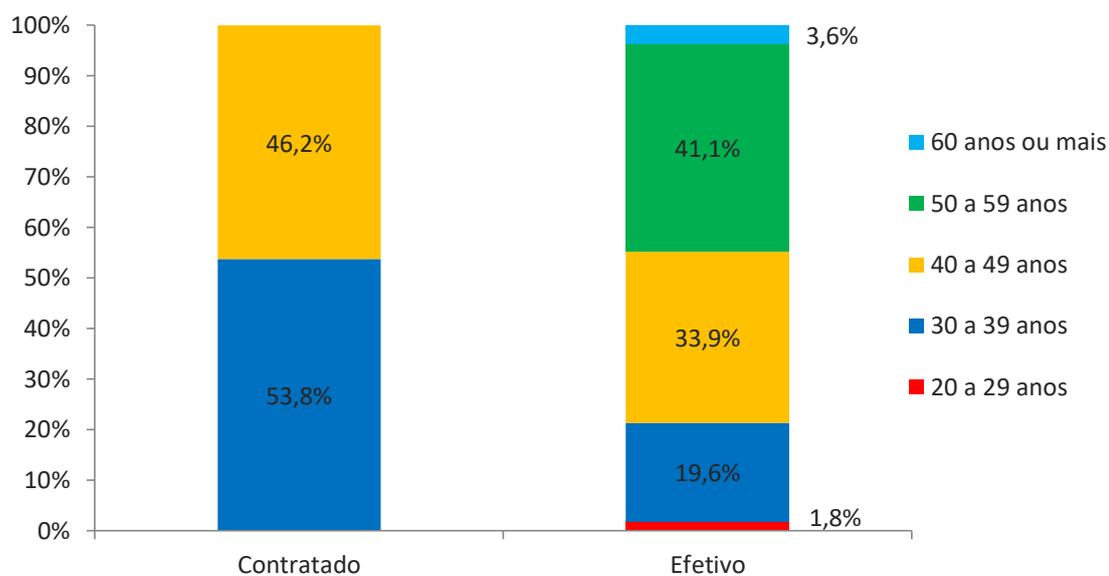


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

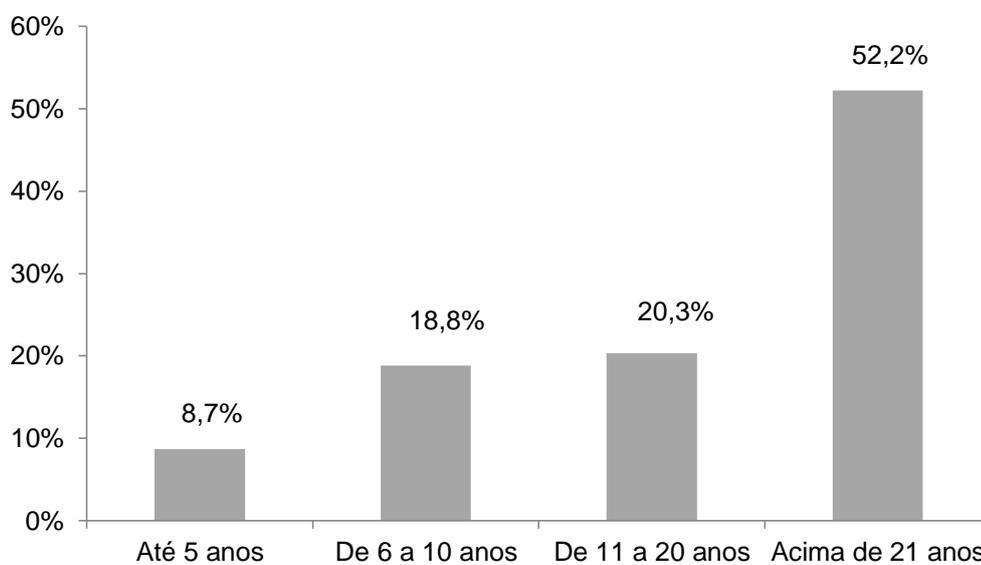
Considerando a distribuição das categorias profissionais por idade, verificou-se que o grupo dos contratados (homens e mulheres) foi representado por duas faixas etárias, uma de 30-39 anos (53,8%) e outra de 40-49 anos (46,2%). Já o grupo dos efetivos, há cinco faixas etárias, sendo que a maior foi representada pela faixa 50-59 anos (41,1%) (Figura 14). A faixa de maior maturidade (40-59 anos) foi representada por 75% dos efetivos.

O perfil do entrevistado também revelou que 52,2% dos professores possuem mais de 21 anos de exercício no magistério, seguido de 11-20 anos (20,3%) e de 6-10 anos (18,8%). Apenas 8,7% dos professores possui até 5 anos de magistério (Figura 15).

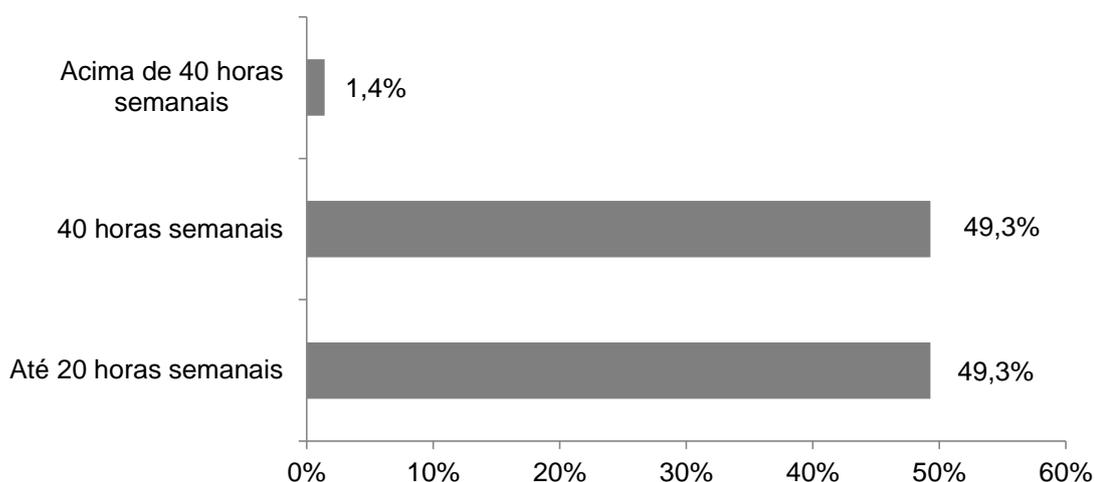
A distribuição da carga horária de trabalho foi equilibrada entre os entrevistados, sendo que os que exerceram até 20 horas semanais e os que exerceram 40 horas semanais representaram 49,3%, cada um. Apenas 1,4% exerceram acima de 40 horas semanais (Figura 16).

Figura 14 - Distribuição (%) das categorias profissionais por idade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 15 - Distribuição (%) dos professores entrevistados de acordo com o tempo de atuação no magistério.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

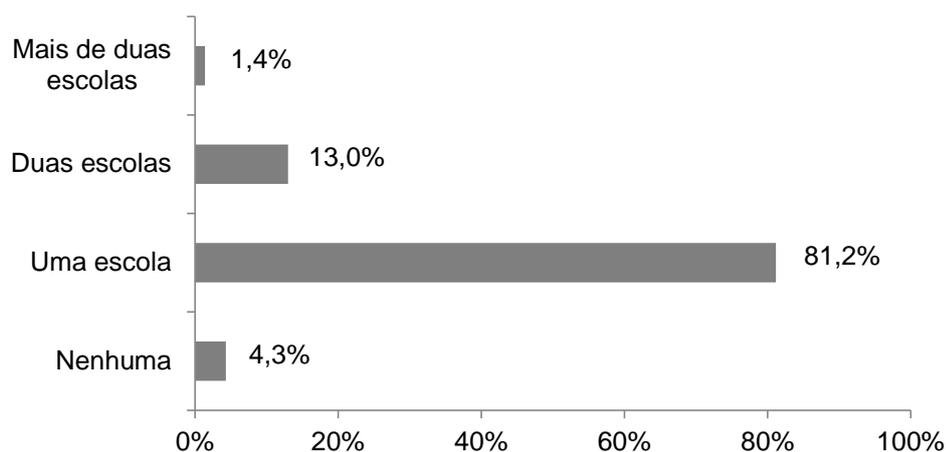
Figura 16 - Distribuição (%) da carga horária de trabalho pelos professores entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O número de escolas em que atuaram os entrevistados também variou (Figura 17). Observou-se que 81,2% atuaram em apenas uma escola, 13% em duas escolas e 1,4% em mais de duas escolas. Esse grande percentual de docentes atuando em apenas uma escola é considerado como um dado positivo, por favorecer ações pedagógicas concentradas em um contexto social específico, sobre o qual se pode construir mais familiaridade e inserção mediadora.

Chamou a atenção que 4,3% não estavam inseridos nas escolas enquanto professores durante a entrevista, porque foram desligados e/ou afastados pelas suas respectivas prefeituras, embora tenham concluído as suas formações. O desligamento é decorrente da aposentadoria, e o afastamento das funções dos professores contratados decorre das mudanças políticas ocorridas nos municípios em questão. Neste campo, configura-se o desafio para construção de políticas referentes à formação e valorização do magistério, no que tange ao perfil apresentado, conhecer como esse profissional tem se constituído professor, quais as condições em que ele vem atuando, para subsidiar não apenas os pressupostos políticos-pedagógicos dos cursos de formação inicial, bem como os aspectos referentes à carreira e sua dignidade profissional.

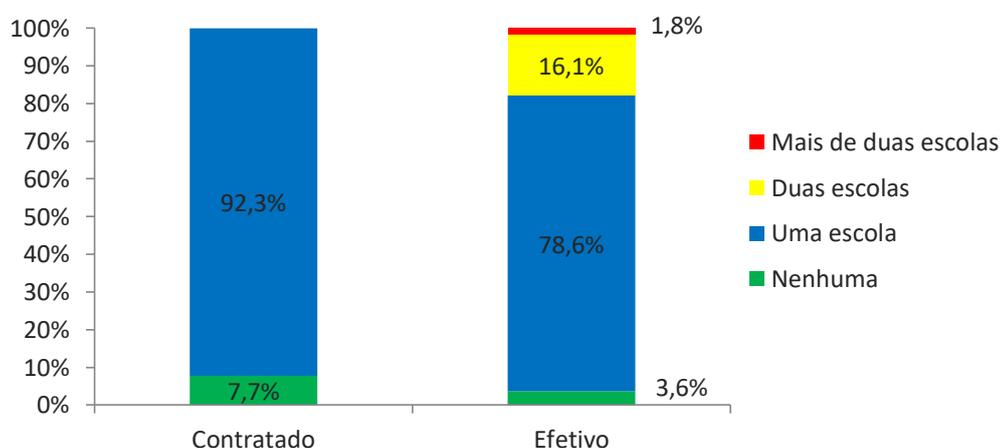
Figura 17 - Distribuição (%) do número de escolas em que atuam os professores entrevistados.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Esta última situação pode ser encontrada tanto entre os professores contratados (7,7%), quanto entre os efetivos (3,6%) (Figura 18). Observa-se que 92,3% dos contratados atuam em apenas uma escola, ao passo que 78,6% dos efetivos. Apenas os professores efetivos tiveram participação em duas escolas (16,1%) e mais de duas escolas (1,8%).

Figura 18 - Distribuição (%) por número de escolas em que o entrevistado atuava por categoria profissional.



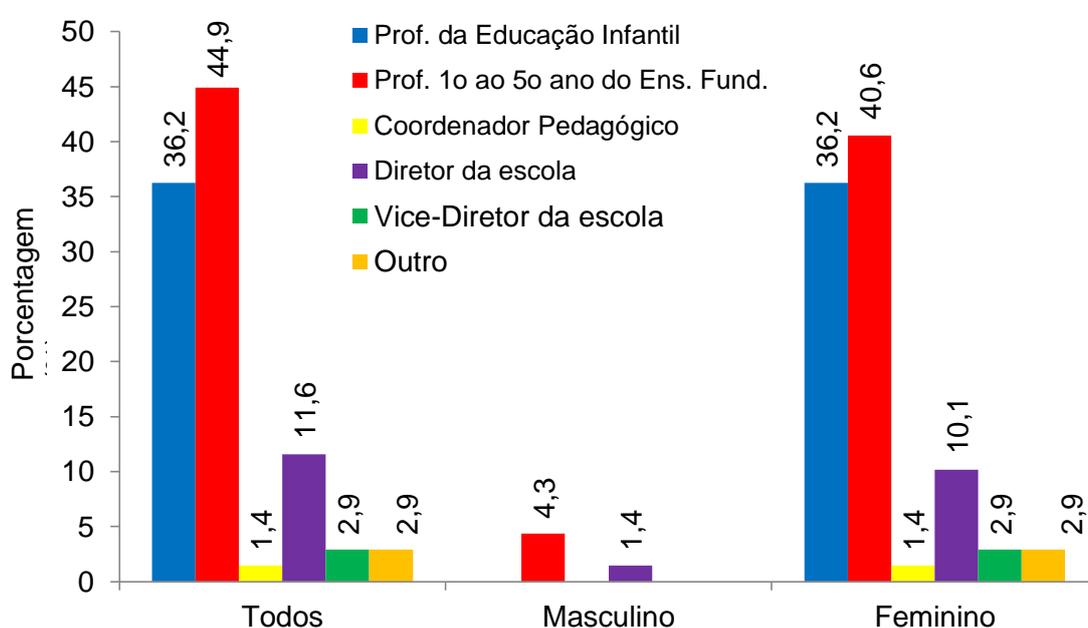
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em muitas situações, a atuação em mais de uma escola acontece devido a inexistência de carga horária disponível na escola de origem e da necessidade de percepção salarial maior, impelindo o professor efetivo a atuar em duas ou mais escolas.

A distribuição dos professores de acordo com a ocupação nas escolas revelou que 44,9% são professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 36,2% são professores da Educação Infantil e 18,8% atuam na gestão escolar como Coordenadores pedagógicos, Diretores de Escola, Vice-Diretores e outros (desligados ou afastados) (Figura 19).

Nesta mesma Figura 19, a distribuição das ocupações por sexo revela que 40,6% das mulheres são professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 36,2% são professores da Educação Infantil e 17,3% atuam como Coordenadoras pedagógicas, Diretoras de Escola, Vice-Diretoras e outros (desligados ou afastados). Ou seja, 100% dos professores da Educação Infantil, dos Coordenadores pedagógicos, dos Vice-Diretores e dos Outros são mulheres. Os homens participam como Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (4,3%) e Diretores de escola (1,4%).

Figura 19 - Distribuição (%) da ocupação dos professores(as) entrevistados(as).



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.4 ANÁLISE DE DADOS E CRITÉRIOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho de campo ocorreu entre os meses de julho a agosto de 2017. Assim sendo, na primeira fase da pesquisa, foi aplicado o questionário aos 67 professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Todas as informações contidas no questionário foram organizadas com uso do software Statistical Package for Social Science (SPSS), frequentemente usado pelas Ciências Sociais, pois favorece a análise de informações quantitativas. Por meio do cruzamento de variáveis, o programa facilita o aprofundamento do estudo. Para tanto, é necessário cadastrar e preencher todas as variáveis, bem como codificá-las (FIELD, 2009).

As informações tratadas a partir do SPSS subsidiaram a construção das figuras relacionadas ao perfil dos participantes, bem como apresentação de tabela com dados coletados a partir da escala de Likert para expressar o acordo ou o desacordo dos participantes em relação ao objeto de estudo.

Na segunda fase desse estudo, foram feitas as entrevistas com as 20 professoras, sendo onze entrevistas com professores da Educação Infantil e nove com professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao final das entrevistas, foi realizada a transcrição dessas e, posteriormente, a sua leitura, possibilitando, assim, a codificação, a enumeração e o recorte das mensagens em unidades de registro, de acordo com os temas abordados e questionamentos realizados.

A organização, análise e categorização dos dados das entrevistas, foram feitas a partir da análise de conteúdo (AC) de Bardin (2011), que o conceitua como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos, “conteúdos e continentes”, extremamente diversificados. A autora acrescenta que, enquanto esforço de interpretação, a AC oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial do inédito, do não-dito retido por qualquer mensagem.

Desse modo, este aspecto permitiu produzir interpretações e explicações quanto ao objeto de estudo, a partir das percepções dos diferentes atores investigados, suas falas, seus saberes e seus fazeres.

Minayo (2006), em consonância com os estudos de Bardin (2011), enfatiza as três etapas para a análise de conteúdo em uma pesquisa: 1. pré-análise, na qual foi feita a organização do material a ser analisado, a partir da leitura fluente das entrevistas transcritas no sentido de estabelecer contato com a tessitura do texto, com as impressões e orientações que ele traz, guiando para a realização da análise. 2. exploração do material a ser analisado, procedendo à codificação dos dados da entrevista, neste estudo, por exemplo, os dados contidos no texto das entrevistas dos professores foram transformados de forma que permitiram uma representação do conteúdo ou da sua expressão. A organização da codificação se deu pelo recorte (escolha das unidades de registro), pela enumeração (escolha das regras de contagem) e pela classificação e agregação (escolha das categorias) e 3. tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Essa fase ocorreu a partir de informações do princípio de tratamento qualitativo, sendo utilizado também dados quantitativos.

Severino (2000) ressalta que a análise de conteúdo compreende:

uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos". [...] as mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. [...] Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação, e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos (SEVERINO, 2000, p. 121-122).

Sendo assim, a partir da abordagem teórico-metodológica citada, foram estabelecidas categorias de análises (descritas no capítulo 5) para o tratamento das informações obtidas a partir das falas dos professores egressos que participaram da entrevista. A conceituação de cada categoria foi analisada a partir de indicadores que sinalizarão, a partir das percepções dos egressos, as mudanças significativas em sua prática docente, favorecida pela integralização curricular do curso em questão ou a análise da escassa articulação com o conhecimento teórico e prático no processo de formação. Segundo Mitchell (1997, apud RANGEL, 2012):

[...] um indicador é uma ferramenta que permite a obtenção de informações sobre uma dada realidade. Sua principal característica é poder sintetizar um conjunto complexo de informações, retendo apenas o significado essencial

dos aspectos analisados. É visto ainda como uma atividade sintomática as atividades exercidas pelo ser humano dentro de um determinado sistema (MITCHELL, 1997 apud RANGEL, 2012, p. 28-29).

Assim, os referidos autores acrescentam ainda que o indicador contribui para facilitar o processo de tomada de decisão, bem como, ajudar a identificar as ações relevantes.

Após, a categorização e descrição dos dados, seguiu-se, então, com o processo de interpretação dos mesmos. De acordo com Bardin (2011), “a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, da etapa de descrição à etapa de interpretação” (p. 45). A interpretação se deu a partir das significações que as mensagens forneceram à luz do referencial teórico e dos objetivos desta pesquisa, possibilitando chegar à compreensão sobre o papel atribuído à formação inicial e sua importância para a prática docente.

Quanto aos critérios éticos, ressalta-se o consentimento, informado aos professores, com relação a sua participação no estudo e aos seus objetivos, o respeito ao seu anonimato e à confidencialidade, assim como o respeito à trajetória histórica e social, percebidos nas falas dos mesmos que foi determinante para compreensão do objeto de estudo. Na pesquisa educacional, “ética refere-se a garantir que os interesses e o bem-estar das pessoas não venham a ser prejudicados, em razão da realização da pesquisa” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 93). Desta forma, vincular a ética na pesquisa em educação ajuda a identificar critérios e princípios a serem obedecidos pelos pesquisadores ao conduzirem as investigações formais.

Para assegurar o cumprimento desses critérios éticos, este estudo foi cadastrado na Plataforma Brasil, vigente para todo o território nacional, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 65427017.2.0000.0056. Depois de catalogado, foi encaminhado para submissão do Comitê de Ética e Pesquisa da UFRB para validação, com todos os documentos comprobatórios anexados, sendo aprovado no dia 05/04/2017 para sua aplicação em seguida. Ainda para assegurar os critérios da ética, com respeito ao sigilo na identificação dos participantes, os professores participantes da pesquisa foram numerados nas transcrições de suas falas.

5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM PEDAGOGIA NO PARFOR/UFRB E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo evidenciam-se os resultados da pesquisa de campo realizada com egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB, cujo objetivo geral foi analisar as percepções dos professores licenciados nesse curso acerca das implicações da formação vivenciada em sua prática docente. Já os objetivos específicos buscaram: 1. Identificar as percepções dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB acerca do processo formativo vivenciado ao longo do curso; 2. Verificar, a partir da perspectiva dos professores egressos, as possíveis contribuições do processo formativo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB para a prática docente e 3. Propor, a partir das falas dos egressos, um instrumento de avaliação do processo formativo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB, a fim de auxiliar futuros gestores no processo de tomada de decisões.

Os resultados e discussões trazidos nesta seção estruturam-se em dois eixos: o primeiro refere-se à análise quantitativa, tendo como instrumento principal o questionário de pesquisa (Apêndice A), o qual evidencia uma análise acerca das percepções dos professores quanto ao seu processo formativo no PARFOR/UFRB. Já o segundo eixo denota a análise qualitativa deste estudo, tendo como ferramentas principais as falas provenientes das entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) e a linguagem no processo de interação entre pesquisadora e participantes.

Ao perseguir os passos da pesquisa científica, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) foi utilizada para a codificação dos dados brutos (falas), extraídos das entrevistas semiestruturadas, as quais foram transcritas e submetidas à análise categorial temática. Após a leitura flutuante identificou-se cinco categorias de análise, desdobradas em algumas subcategorias, que serão apresentadas na sequência:

1. Percepções acerca do processo formativo vivenciado no PARFOR/UFRB: 1.1. Contribuições do PARFOR/UFRB para a relação teoria-prática; 1.2. Distinção e reconhecimento das especificidades de espaços escolares e não escolares; 1.3 Envolvimento com os processos de ensino/aprendizagem e alternativas metodológicas relativas à EJA; 1.4 Contribuições do curso para construção da identidade docente;

2. Contribuições do processo formativo vivenciado no PARFOR/UFRB para mudanças na prática docente: 2.1. Quanto ao planejamento das aulas; 2.2. Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem; 2.3. Quanto à resolução de problemas diante dos desafios da prática; 2.4. Quanto à percepção de como a aprendizagem acontece; 2.5. Quanto às modificações na forma de perceber o aluno;

3. Repercussões das mudanças na prática docente no interesse e envolvimento dos discentes

4. Implicações da formação na vida dos egressos: 4.1. Repercussões do curso na vida pessoal dos egressos; 4.2. Implicações para a vida profissional, a educação e a escola; 4.3. Repercussão do curso na interação com outros atores escolares.

5. Sugestões para o curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB.

As categorias elencadas são chamadas ao debate atual, sobretudo ao evidenciar a necessidade de políticas públicas direcionadas para formação docente, tendo em vista a continuidade e/ou aprimoramento do PARFOR/UFRB uma vez que este, enquanto política pública vem contribuindo para o enfrentamento do problema da inserção dos sujeitos excluídos socialmente dos processos de formação e qualificação docente.

5.1 PERCEPÇÕES ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO VIVENCIADO NO PARFOR/UFRB

Você conseguiu me arrancar lágrimas, mas foi assim, muito especial para mim, foi uma oportunidade muito valiosa, da qual eu abracei, e se tivesse que fazer novamente, eu faria tudo de novo (PROFESSORA, 7).

O exercício da profissão docente e o convívio com professores/professoras em diferentes espaços de formação constituem-se “o desejo de estudar, de perto os processos pelos quais se tem constituído, em nós, nosso “ser profissional”, na rede móvel e multifacetada de relações sociais (que são relações de poder) por nós vividas” (FONTANA, 2003, p.14).

A identidade docente é um espaço em construção que permeia a vida profissional, desde a escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde se desenvolve a profissão (VEIGA, 2014). Segundo a autora, uma das condições para a profissionalização do professor é a construção de sua identidade profissional, e isto envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, integrado ao contexto sóciopolítico. Assim, a identidade profissional constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor:

confere a atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem a sua vida o ser professor (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Professores/Professoras são “pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem” (VASCONCELOS et al., 2003, p. 12). “[...] Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios-relações familiares, de classes, condições de gênero, idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros” (VASCONCELOS et al., 2003, p. 12). Assim sendo, cada um desses fios é matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades.

Nesse entendimento, conhecer as percepções dos professores acerca da sua formação e as contribuições da mesma para a prática docente implica perceber o espaço de formação inicial como um *lócus* de construção de saberes que não são estabelecidos, mas suscetíveis a mudanças, reformulações. Nesse sentido, Freire (1999) afirma que os homens e as mulheres são entendidos em suas vivências histórica, cultural e social. Segundo o autor, cada um constrói o seu caminho, neste percurso também se expõem ou se entregam e assim se refazem.

Visando pôr em evidência as percepções dos professores quanto às atribuições conferidas a sua formação no PARFOR/UFRB, foram analisados quantitativamente os dezoito (18) enunciados do questionário da dimensão percepções dos professores quanto ao processo formativo (Tabela 2). Desses enunciados analisados, todos receberam mais de 65% das indicações no grau de concordância “concordo totalmente” (grau máximo), com exceção dos enunciados “Contexto da educação de jovens, adultos e idosos” (58%) e “Disponibilidade da coordenação institucional e do curso” (53,6%). Nesses dois enunciados, 36,2% e 43,5%, eles assinalaram o grau de concordância “concordo parcialmente”, respectivamente.

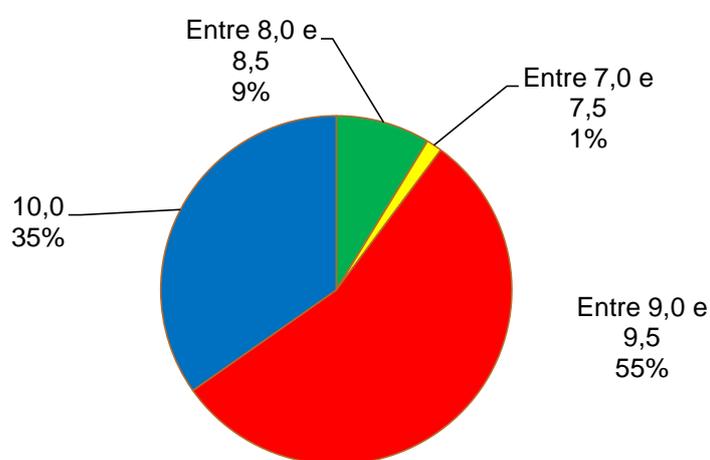
Tabela 2 - Percepções quanto ao processo formativo. PAFOR/UFRB 2015-2017.

Enunciados:	Grau de concordância (%)				
	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Dinâmica do curso	0,0	0,0	0,0	20,3	79,7
Componentes básicos	0,0	1,4	0,0	20,3	78,3
Componentes específicos	0,0	1,4	2,9	14,5	81,2
Currículo	0,0	1,4	0,0	15,9	82,6
Conhecimentos relativos	1,4	0,0	0,0	20,3	78,3
Componentes curriculares	0,0	1,4	1,4	26,1	71,0
Contexto da educação de jovens, adultos e idosos	1,4	2,9	1,4	36,2	58,0
Saberes dos professores cursistas	0,0	1,4	1,4	20,3	76,8
Contexto sociocultural dos professores cursistas	0,0	1,4	1,4	29,0	68,1
Preocupação com a dimensão afetiva	1,4	0,0	0,0	30,4	68,1
Preocupação com estratégias de aprendizagem	1,4	0,0	4,3	26,1	68,1
Participação em atividades formativas	1,4	0,0	0,0	7,2	91,3
A formação no curso - satisfação profissional	1,4	0,0	1,4	8,7	88,4
A formação no curso - satisfação pessoal	1,4	0,0	0,0	18,8	79,7
Disponibilidade da coordenação institucional e do curso	0,0	1,4	1,4	43,5	53,6
Dinâmicas das semanas presenciais	0,0	1,4	2,9	8,7	87,0
Projeto Integrado	1,4	0,0	0,0	8,7	89,9
Ambiente Virtual de Aprendizagem	1,4	0,0	1,4	21,7	75,4

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017

O maior percentual de indicação foi para enunciado de “Participação em atividades formativas” com 91,3% das indicações em “concordo totalmente”. As atividades formativas promovidas pelo curso de pedagogia do PARFOR/UFRB foram relevantes para inserção desses professores em debates, discussões, troca de experiências formativas que foram importantes para o seu exercício profissional. Esses resultados demonstram o sucesso atingido pelo PARFOR/UFRB no período 2015-2017, segundo a percepção dos entrevistados quanto ao processo formativo, corroborando com a nota atribuída pelos entrevistados (Figura 20), quando 90% atribuíram nota igual ou superior a 9,0 (nove ponto zero).

Figura 20 - Distribuição (%) da nota atribuída pelos entrevistados ao PARFOR/UFRB.



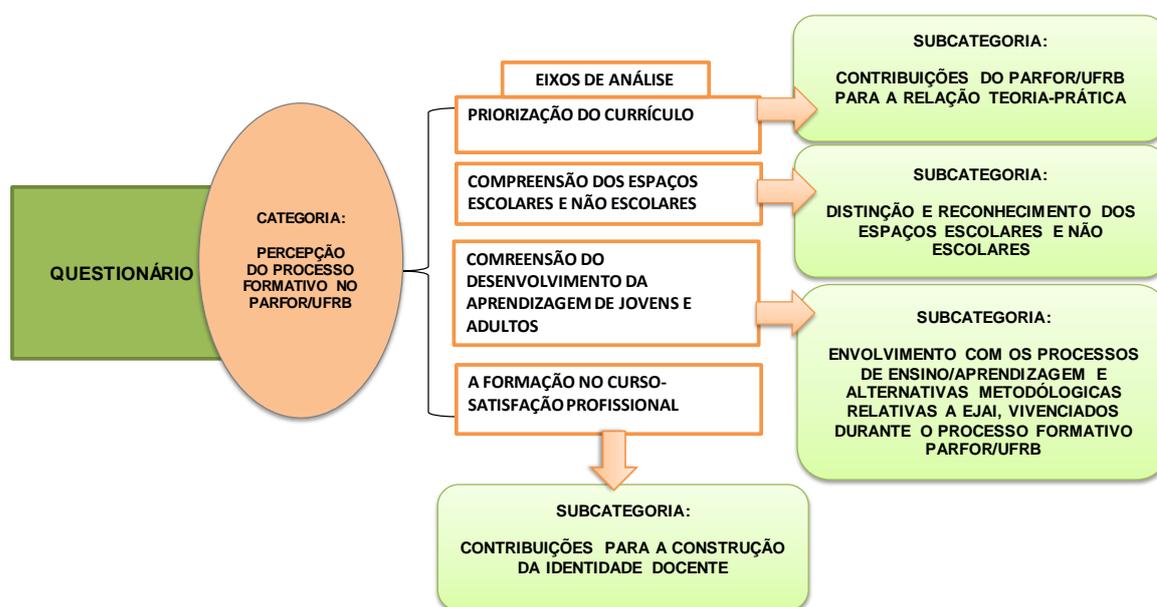
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Esse alto grau de satisfação com o curso demonstrado pelos entrevistados revela o quanto a formação inicial em nível de graduação foi percebida como relevante para a vida pessoal e profissional dos professores que dela participaram.

A análise de conteúdo das entrevistas possibilitou fazer um levantamento de características presentes nas falas dos professores na categoria “Percepção acerca do processo formativo vivenciado no PARFOR/UFRB” sendo possível, o agrupamento de quatro subcategorias analíticas: 1. Contribuições do PARFOR/UFRB para a relação teoria-prática; 2. Distinção e reconhecimento das

especificidades de espaços escolares e não escolares; 3. Envolvimento com os processos de ensino/aprendizagem e alternativas metodológicas relativas à EJA; 4. Contribuições do curso para construção da identidade docente, conforme mostra a (Figura, 21).

Figura 21 - Categorias e subcategorias de análise elaboradas a partir do questionário.



Fonte: Elaboração própria, 2018.

5.1.1 Contribuições do PARFOR/UFRB para a relação teoria-prática

Ao refletir sobre teoria e prática na formação inicial de professores vinculados aos seus contextos de trabalhos, é importante destacar que teoria e prática não são campos diferenciados, sendo assim, segundo Alves e Oliveira (2012), é preciso superar o conceito de que as teorias são pensadas e construídas por intelectuais de alto nível e, por isso, são consideradas “verdades” e que as práticas, estando no campo das ações cotidianas, sala de aula, por exemplo, estão desprovidas de reflexão e criação.

Nessa perspectiva, o sentido atribuído a tais questões pode ser observado nas falas das professoras entrevistadas quanto ao lugar que ocupa o profissional da educação na constituição de sua práxis, enquanto sujeito ativo e decisivo nesse

processo formativo. Assim, quanto a contribuição do processo formativo para a compreensão da relação teoria-prática, foi destacado pelos professores o que segue:

na medida em que você ia estudando lá, você confirmava alguns saberes que lá eram dito e você observava que na sua sala realmente aquilo acontecia. A outra repercussão são coisas que acontecia em sua sala no seu cotidiano, você poderia levar pra lá pra ser indagado, questionado você apresentava situações que acontecia, você levava pra lá pra que junto com a turma, junto com o professor... você investigava aquilo que estava acontecendo e pudesse apontar caminhos, horizontes para poder compreender toda aquela situação do seu cotidiano da escola. “[...] O curso alinhou a questão da teoria a prática, então, antes eu não tinha um olhar, assim: vamos dizer assim com certa qualificação né... eu ensinava, mas, não tinha um olhar mais apurado. E o curso me deu esse olhar mais pedagógico. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 2).

[...] aprofundou a minha prática com as teorias que foram desenvolvidas no PARFOR. [...] Mas o PARFOR contribuiu muito para minha formação, principalmente no sentido científico, acadêmico [...] Com os conhecimentos específicos, e com, até mesmo com as aulas de campo, principalmente que adquirir maiores conhecimentos [...] com estudiosos que eu não conhecia, não fazia parte da minha vida e hoje eu tenho respaldo teórico para minha prática docente (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 14).

Os elementos formativos se fazem com a “teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se têm durante o percurso da formação profissional” (MELO; MORAIS, 2016, p. 197). Os autores acrescentam que o professor é um ator social que, nas interações entre os pares, contribuem para a constituição de uma sociedade democrática, suas posições e escolhas são, portanto, fatores essenciais para a realização de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, Freire (2001, p.45) ressalta que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”. Esse aspecto pode ser evidenciado na fala da Professora 19, ao reconhecer que o contato com as bases epistemológicas possibilitou mudanças no trabalho docente em sala de aula.

Após a minha inserção no curso de pedagogia do PARFOR/UFRB foi possível perceber grandes mudanças na minha prática em sala de aula, pois eu já sabia da necessidade de dinamizar as minhas práticas, contudo os suportes teóricos apreendidos naquele lócus foi de grande valia. Posso

ressaltar ainda que este curso teve um diferencial porque esteve interligado com a prática e a teoria “[...] Esse curso repercutiu de forma positiva por despertar em mim o desejo de ressignificar a minha prática, pois o ponto principal deste curso foi que o mesmo não anulou os nossos saberes, os mesmos muitas vezes eram perceptíveis nos saberes teóricos (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 19).

Os relatos apresentados revelam a relevância tanto pedagógica, quanto social dessa temática, e o quanto essa questão precisa ser revisitada pelas IES, no sentido de qualificar a formação, integrando a teoria e prática, como fundamentais para o exercício da docência.

Também com base nos dados da pesquisa quantitativa, realizada a partir da aplicação do questionário, os enunciados relacionados aos componentes básicos e específicos do currículo, do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB, bem como a priorização da docência no currículo tiveram o maior nível de aceitação na escala (LIKERT) em “concordo totalmente”. Foi possível perceber esse nível de aceitação nas entrevistas a partir do reconhecimento de que a “apropriação dos fatos e teorias foram basilares para a construção dos processos educativos em sala de aula” (PROFESSORA 1), visto que esses conhecimentos se destacam como ponto de partida para uma análise crítica dos fatos e contextos do espaço sala de aula.

Assim sendo, teceram-se considerações quanto aos saberes específicos, pedagógicos e a valorização da pesquisa no ensino como estratégia para superar os desafios da docência:

Eu me sinto preparada, tenho certeza em dizer que me sinto preparada pela formação que eu tive, na formação aprendi a enfrentar os desafios que eu possa encontrar, [...] porque o curso me ensinou a tá na busca, sempre lendo e buscando autores que embasam a minha pratica. Então eu tô sempre, assim, quando os desafios aparecem eu busco conhecimentos que me ajudem a superar (TRECHO DA ENTREVISTA PROFESSORA, 2).

Minha prática docente necessitava de bases teóricas o que o curso de magistério não possibilitou. O dialogo com teóricos como Freire, Magda Soares, Arroyo dentre outros promoveram uma mudança no meu olhar sobre a aprendizagem da criança e a importância da escola na vida profissional e social (TRECHO DA ENTREVISTA PROFESSORA, 6)

A minha prática docente mudou bastante porque devido ao histórico que nós trabalhamos durante o semestre do PARFOR, eu pude observar que houve um grande ganho é... perante a minha prática educacional pois, através de Paulo Freire, Vigostky, de Wallon, eu pude rever os meus

conceitos em relação ao meu nível de escrita, de leitura, de aprendizagem com os meus alunos (TRECHO DA ENTREVISTA PROFESSORA, 8).

Esse curso repercutiu de forma positiva por despertar em mim o desejo de ressignificar a minha prática, pois o ponto principal deste curso foi que o mesmo não anulou os nossos saberes, os mesmos muitas vezes eram perceptíveis nos saberes teóricos. [...] os suportes teóricos apreendidos naquele lócus foi de grande valia. Posso ressaltar ainda que este curso teve um diferencial porque esteve interligado com a prática e a teoria (TRECHO DA ENTREVISTA PROFESSORA, 19).

O processo de formação PARFOR/UFRB⁴² é composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação é proporcionada no exercício dialógico teórico-prático com a realidade vivenciada pelo professor em sala de aula, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Ainda assim, é necessário destacar sobre a importância dos fundamentos sobre os quais se organizam o currículo das licenciaturas, considerando as transformações sociais, políticas, culturais, econômicas, tecnológicas e ambientais que circundam as questões da educação (SILVA, 2009).

Tais princípios são percebidos em falas como a da “Professora 20” quando aponta que o “curso me possibilitou um novo olhar, no viés da educação para o favorecimento da aprendizagem do público alvo que são os alunos”. (TRECHO DA ENTREVISTA PROFESSOR, 20).

5.1.2 Distinção e reconhecimento das especificidades de espaços escolares e não escolares

A perspectiva de uma formação articulada com o contexto real da prática profissional aproximará os docentes na busca de soluções autorais, adequadas e fundamentadas nas teorias que, quando ressignificadas, ganham sentido. Assim, do ponto de vista do eixo de análise compreensão dos espaços escolares e não escolares, os professores em resposta aos questionários demonstraram que os

42 - A informações relacionadas com a proposta curricular do curso de Pedagogia PARFOR/UFRB se pautaram no PPC de Pedagogia (PARFOR/UFRB, 2010).

componentes curriculares possibilitaram a compreensão desses espaços ao atribuírem em sua maioria o percentual de 71% para esse enunciado.

No que tange às entrevistas, ficou evidenciado a importância dos componentes curriculares que perpassaram esses espaços de aprendizagem, destacando-se, no entanto, a aprendizagem de que o trabalho do pedagogo não se limita à escola, mas se estende aos espaços sociais de educação.

Deste modo, foi enfatizada por parte das professoras a importância da inserção de pedagogos em espaços educacionais não formais no sentido de abrirem novas oportunidades de trabalho, bem como futura possibilidade de trabalhos em projetos sociais após aposentadoria. Os trabalhos desenvolvidos no componente projeto integrado, durante o curso, propiciaram experiências com esses espaços, sendo importante para o reconhecimento dos mesmos.

5.1.3 Envolvimento com os processos de ensino/aprendizagem e alternativas metodológicas relativas a EJAI

A formação de profissionais é a missão da universidade de maior impacto social, tanto pela quantidade de pessoas que abarca quanto pelo efeito multiplicador da ação de seus egressos, os quais deverão enfrentar os problemas da sociedade relacionados com a sua área de atuação profissional (SOARES, 2013). Nesse sentido, o desafio para a universidade é formar profissionais “comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade na qual está inserida, e não tecnocratas, autômatos replicadores de fórmulas sofisticadas” (SOARES, 2013, p. 226).

Soares (2013, p. 229) ainda chama a atenção quanto “[...] a visão de conhecimento como produto pronto e acabado, dogmatizado, descontextualizado e sem história, resultante de pesquisas produzidas por especialistas-cientistas”. Essa visão desafia uma mediação docente que privilegia o questionamento,

a crítica e a possibilidade de resignificação da teoria pelos estudantes, que os estimule, na prática, a se constituírem sujeitos cognoscentes, problematizadores, criativos e críticos, capazes de transformar a realidade

externa e a si próprios, em um movimento dialógico em interação com o contexto e com seus pares (SOARES, 2013, p.229).

Pressupõe-se, neste sentido, um processo de ensino-aprendizagem no qual professores e estudantes se situem respectivamente como “ensinante e aprendizes sujeitos e objetos de sua própria transformação” (SOARES, 2013, p. 229).

No âmbito compreensão do processo de ensino e aprendizagem realizado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), foi assinalado pelos professores no questionário, com 58% de concordância, que ações promovidas pelo curso atenderam ao processo de desenvolvimento, aprendizagem e cidadania desse público alvo. No entanto, embora em suas falas tenha ficado evidenciado a importância desse componente curricular, foi salientado que o curso deveria ampliar as experiências com esse público.

Conforme pontua Lins (2011, p.1), na formação de educadores é importante que se ampliem as experiências formativas, tendo em vista que trabalhar com esse público requer “a definição de materiais didáticos, a organização dos tempos de aprendizagem, dentre outros elementos que compõem a EJA”, visando o atendimento daqueles que não tiveram efetivado o direito à educação em menor idade.

É preciso salientar que pensar nos processos formativos que envolvem a educação desse público alvo implica em compreender que os jovens, adultos e idosos não abandonaram a escola gratuitamente:

Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (LEÔNICIO, SOARES et al., 2005, p. 30).

Nesse contexto, os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria podem e devem “ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio e apoiados com recursos que os façam recomeçar sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso” (CURY, 2008, p. 300). Diante desse contexto, a aproximação entre os cursos de formação de professores com essa realidade

histórico-social ainda é algo necessário e, por isso, precisa ganhar tratamento mais amplo.

5.1.4 Contribuições do curso para construção da identidade docente

Em que consiste a profissão de professor? O que significa ser professor? “A identidade profissional é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam o trabalho do professor” (LIBÂNEO, 2008, p. 81).

Assim, a profissão do professor assume sua identidade profissional, conforme cada momento da história e em cada contexto social, como foi esboçado nos capítulos sobre os processos que envolvem as dimensões históricas, teóricas e práticas da atividade profissional docente. Assim sendo, a identidade docente é construída ao longo da vida em sua trajetória profissional e pessoal.

Como prática social, a educação emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstância (FRANCO, 2008). Nesse sentido, munindo-se de sua ação (*práxis* educativa), a educação possibilita a superação dos aprendizes da condição de objeto da história, fruto de imposições que lhes são alheias, direcionando-os para a sua emancipação como sujeitos de sua história.

Diante das entrevistas documentadas cientificamente, depara-se com os relatos de vida pessoal e profissional de professores que convivem com o cotidiano das escolas públicas. Para os egressos do PARFOR/UFRB, participantes dessa pesquisa, as suas trajetórias de vida foram marcadas por lutas que envolvem a opção inicial, ou não, pelo magistério e a identificação com a profissão. Tais caminhos vêm imbricados de questões mais profundas que envolvem a garantia de ocupação, ampliação do espaço público, bem como a possibilidade política de interferência nesse espaço, a ideia religiosa e romântica de fazer algo para o bem comum, e as expectativas que a sociedade reserva para os professores. Assim relatam alguns entrevistados:

Hoje me sinto mais confiante, e com um embasamento teórico bem fundamentado que fortalece as ações educativas no âmbito escolar e social. Sabemos que ensinar nos dias atuais não está nada fácil, no entanto não

podemos desanimar diante dos percalços encontrados, e a graduação nos encorajou a seguir com perspicácia, criatividade e motivação (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 17)

Quando eu entrei no PARFOR, pra falar a verdade, eu não gostava muito do ser professora. Eu entrei no PARFOR pra fazer pedagogia, não pela primeira opção, foi a opção por estar já docente, mas eu tinha vontade de sair da docência. Ai a partir do PARFOR eu gostei do curso de pedagogia, gostando do curso de pedagogia eu também comecei a gostar da docência, porque conhecendo o curso de pedagogia eu também conheci mais a minha profissão, então ampliou o meu olhar, ampliou de certo modo a minha paixão pela profissão. Abriu um leque e me levou a gostar da profissão (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 2).

Mas até hoje eu sempre me avalio como docente. Então, eu sempre fico buscando aonde eu posso melhorar pelo respaldo que eu tive, pelo conhecimento adquirido no curso, na própria formação eu posso me avaliar e perceber aonde posso melhorar pra atingir aqueles níveis de aprendizado que preciso para atingir o que é determinado pra que a gente consiga com o aluno. Então através do curso, eu pude me exigir mais, me cobrar mais me perceber mais como docente. Olha, eu não tenho como agradecer a Deus e as pessoas que fizeram parte da minha vida durante a caminhada e da minha formação. Hoje eu me vejo como uma profissional melhor, ainda não estou no nível que eu gostaria de tá, eu gostaria de sempre tá buscando né, tá sempre refletindo. A reflexão é importante por isso e o curso está sempre enfatizando essa reflexão: a gente se olhar. Então eu aprendi isso no PARFOR [...]. Eu me considero uma profissional melhor, mas ainda tenho muito caminho, muita coisa a percorrer, muita coisa ainda precisa ser melhorada (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

A formação de professores “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente” (NOVOA, 1997, p. 25). Assim, há que se considerar a importância de políticas públicas direcionadas para os profissionais em exercício do magistério que ainda não possuem a formação inicial, tendo em vista, dar um estado ao saber da experiência:

Ah o curso de pedagogia foi... eu costumo dizer que me deixou muito feliz porque inclusive no PARFOR foi colocado assim... em cima da nossa realidade. Foi um curso pensado em cima da docência, foi um curso que abriu mais novos horizontes, onde nós podemos ter mais criatividade, onde nós podemos não cruzar os braços pra educação, apesar de tudo o que tá acontecendo no país [...] a classe dos professores nunca ser valorizado... Mas eu acho assim que a partir do momento que você se dedica, que você tem amor pelo que faz você vai, não importa quanto você ganha. Mas, o curso do PARFOR nos fez mostrar sim que a gente deve ter amor e dedicação a nossa profissão (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 7).

Segundo Tardif (2011, p. 229), a construção constante de sua identidade profissional advém da “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional”. Assim, as falas das professoras destacadas nessa categoria evidenciam que:

Eu me sinto bem preparada depois do PARFOR, porque antes eu vim do magistério de uma educação tradicional e aí com o PARFOR a gente abriu um leque de informações, eu me sinto mais segura pra assumir qualquer turma, qualquer sala de aula mediante a formação (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 10).

Me tornei mais forte dentro da minha carreira de docente, deixando com que eu ficasse mais firme, né? para quando os problemas... quando vim... eu estar preparada para saber resolver (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 11).

Para mim o PARFOR me fez rever a minha carreira de forma onde ela estava estagnada e lá adquirindo novos conhecimentos. Essas condições veio para favorecer o ambiente de trabalho (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 14).

De acordo com Nóvoa (1995), os critérios de definição de *status* docente indicam que os professores não dispõem de uma posição social elevada, mesmo com as frequentes declarações sobre a importante missão que desempenham na sociedade. Desse modo, essa questão é retratada no depoimento da professora 12 sobre a não efetivação do direito de progredir na carreira profissional do magistério após dois anos de concluída a formação inicial.

Contribuiu muito né? na minha qualificação profissional. Mas, por outro lado, ainda no nosso município está deixando a desejar porque nós já temos dois anos de formada, não recebemos o incentivo. Nós buscamos, foi muito difícil ir para cruz das Almas fazer esse curso pra nos qualificarmos (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 12).

Vê-se, portanto, que a qualificação profissional e a conseqüente construção da identidade docente, por vezes não vêm acompanhadas de valorização social e econômica. Isso indica que a luta pela valorização da docência ainda é um processo apenas iniciado.

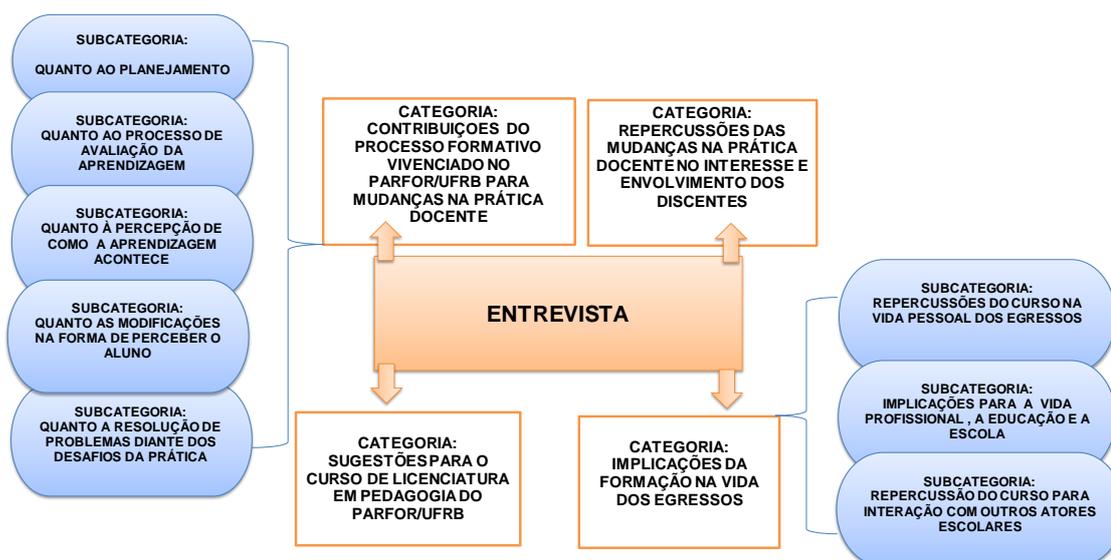
5.2 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO VIVENCIADO NO PARFOR/UFRB PARA MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE

O debate sobre a formação para a docência tem espaço garantido nas instituições formadoras, tendo em vista a necessidade de se investir na qualidade do fazer pedagógico no espaço formativo escolar. Neste sentido, trazer a tona categorias que ampliem o conhecimento sobre o processo de formação dos professores em exercício na educação básica e suas implicações na prática docente subsidiará as reflexões sobre os fundamentos que norteiam a proposta de formação do PARFOR/UFRB.

Desta forma, intenta-se analisar a categoria que envolve as mudanças compreendidas na prática docente a partir da formação no PARFOR/UFRB a fim de conhecer e problematizar a realidade formativa do curso de Pedagogia. Pauta-se, dessa forma, nas categorias elencadas a fim de perceber se os encaminhamentos postos no PPC do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB direcionam-se para promoção da articulação das teorias educacionais e pedagógicas com a prática docente, de modo que a complexa tarefa docente na educação básica possua um cunho libertário, emancipatório, ou se o campo de estudo em questão tende a desenvolver uma formação docente que fortalece a manutenção do *status quo*.

Assim, a fim de verificar, a partir da perspectiva dos professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB, as possíveis contribuições do processo formativo para a prática docente, foram levantadas cinco subcategorias: 1. Quanto ao planejamento das aulas; 2. Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem; 3. Quanto à resolução de problemas diante dos desafios da prática; 4. Quanto à percepção de como a aprendizagem acontece; 5. Quanto a modificações na forma de perceber o aluno (Figura 22).

Figura 22 - Categorias e subcategorias de análise elaboradas a partir das entrevistas.



Fonte: Elaboração própria, 2018

A seguir, as subcategorias elencadas são discutidas tendo como base as teorias que até o momento têm subsidiado este estudo.

5.2.1 Quanto ao planejamento das aulas

O ato de planejar se constitui como um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, visto que esta ação tem como características básicas: “evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, a partir dos resultados da avaliação da própria ação” (PADILHA, 2001, p. 30).

Assim sendo, entende-se que, para os professores em exercício da docência o planejamento é algo que faz parte de sua rotina diária, no entanto, essa ação, quando (re)significada, passa a ser vista e compreendida em seu contexto social, visto que os principais protagonistas do planejamento integram uma dinâmica social permeada por influências econômicas, políticas e culturais. Por isso, o planejamento é uma atividade de reflexão e de escolhas acerca daquilo que será efetivado em

sala de aula, direcionado a um determinado público alvo. Acerca dessa questão foi colocado pelas professoras que:

O curso foi de muita importância, grande valia nessa linha, porque através do curso a gente percebe o que pode fazer, o que está certo e errado, se pode ir adiante ou se é para parar, replanejar, refazer, porque sendo o planejamento flexível, dá oportunidade de refazer, procurando, da melhor maneira possível, alcançar os objetivos desejados (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 4).

Os entrevistados abordaram também o planejamento como uma ferramenta que possibilita a ousadia de parar, olhar de outra forma, buscar novas possibilidades, tanto no trabalho quanto na vida diária, como foi relatado nas seguintes falas:

É como nós dizemos hoje com toda OUSADIA, PLANO B...(risos)...a gente sempre vem com a aula preparada que é o PLANO A e a gente também traz hoje com a experiência do PARFOR...o plano...os componentes curriculares que ensinou a gente... que nós hoje chamamos PLANO B. [...] Quando eu percebo que:... aquele dia que o planejamento não deu certo que os alunos não tiveram aqueles resultados que achava que eles deveriam alcançar, eu volto a aula, o planejamento, planejo novamente, busco novas estratégias e vou observando qual foi o método que eu utilizei que foi mais fácil pra eles e aonde foi que eles encontraram dificuldades, aí eu tento fazer um...um replanejamento mesmo das estratégias (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA,1).

O curso... em si... é... modificou a rotina das minhas aulas, as minhas aulas eram tipo assim: rotineiras; eu não tinha assim uma visão ampla de planejamento, mas, o PARFOR [...] abriu assim: um leque de conhecimentos para que você pudesse entender o planejamento de outra forma (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 3).

Olha, antes do curso eu sempre [...] tive muita dificuldade com o planejamento, não só na minha atuação como docente, mas na vida toda. Na minha vida, no meu cotidiano, na minha vida pessoal. Eu sempre tive dificuldade com o planejamento e até isso o PARFOR me ajudou, porque através do curso eu pude aprender a me organizar, a me planejar para ter uma melhor ação, principalmente, no meu trabalho ainda com um pouco de dificuldade, mas fazendo sempre com a prática vai aprendendo e no cotidiano vai se habituando e o curso de pedagogia me ajudou bastante na minha ação profissional, como também na pessoal. [...] Como eu já citei né. Eu sempre vou me avaliando... então, quando eu percebo que a aula não foi bem planejada, não foi bem elaborada, que eu poderia fazer melhor, eu tento no outro dia novamente, até sentir que teve ou surgiu efeito. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5).

Além disso, merece destaque o posicionamento das professoras quanto às mudanças no desempenho do seu trabalho pedagógico ao enfatizar que mudou a sua visão do ato de planejar no sentido de observar as especificidades de cada turma, de olhar as possibilidades que a ludicidade oferece para tornar o planejamento da prática educativa mais prazeroso, mais dinâmico:

A partir do momento que o trabalho renova a minha prática como professor pesquisador, renovando todos os dias à forma de levar [...] novidades que incentive todos os dias a sala de aula. Mudei muito, hoje sei que a criança aprende brincando, faço jogos, dinâmicas, trabalho com músicas, colagem. Procuro reformular e dar continuidade no outro dia seguinte. A partir da grade curricular em que discutido sobre planejamento na educação infantil as leituras e aulas durante o curso, ensinou que quando não der certo o planejamento, refazer e não desistir da aula. Procurar resolver de maneira que atenda as necessidades dos alunos. O curso me ensinou a nunca desistir e sim ter uma visão de conhecimento que atenda as especificidades da aula (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 20)

É o planejamento tem que ser flexível, a gente não pode trazer um planejamento achando que tem que levar aquele planejamento porque tá no papel, se os alunos tem dificuldade na aula eu mudo na hora o meu planejamento e refaço, dou uma aula totalmente diferente do que eu planejei, aí eu estou sentido mais segurança por parte deles e por parte minha também. Então, tudo isso eu agradeço ao PARFOR que me ensinou também essa questão da flexibilidade no planejamento (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

Assim, é perceptível o tom de satisfação pela possibilidade de vivenciar na prática pedagógica possibilidades que outrora não faziam parte da vida diária em sua experiência em sala de aula.

5.2.2 Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem

Quanto à avaliação da aprendizagem, as entrevistadas destacam palavras como “cotidiano”, “processual”, “participação”, “interesse”, “potencialidades individuais”, “sistema escolar”. Tais conteúdos acenam para uma visão de avaliação mais humanizada, um instrumento auxiliar do professor, mostrando-se conscientes das atribuições nas quais se distingue a prática escolar e seus correlatos - livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo.

Faz-se necessário enfatizar que os programas de formação docente se defrontam com problemas direcionados para a lógica do sistema escolar e estes não podem ser reduzidos a consecução dos discursos externo dos programas de avaliação elaborados para todos os níveis de ensino. Desse modo, é importante aos professores:

[...] questionar e entender as lógicas e os valores estruturantes do próprio sistema escolar, da própria condição docente e da relação pedagógica. [...] Defrontam-se com diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempos de ensino-aprendizagem legitimados em princípios universais. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-lo (ARROYO, 2008, p. 16-17).

Esse entendimento ficou evidenciado nas falas das professoras quando destacaram que antes formação inicial, tinham uma concepção de avaliação focada de forma prioritária, ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos, basicamente a avaliação era considerada como um instrumento sancionador no qual o sujeito era o aluno e o seu objeto eram as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. Porém, os docentes destacaram que após o curso passaram a entender que a avaliação não se limita a valoração dos resultados:

Antes do PARFOR...a gente só analisava aquele aluno através da nota, da prova e hoje não... [...] Ele é analisado processual e contínuo, através da evolução dele...das atividades proposta que nós fazemos... Então, a gente hoje analisa ele como todo (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 1).

Antigamente eu achava que avaliar era só a questão da prova, da nota e hoje não, eu percebo que ele traz... é um processo de avaliação. Então eu avalio até a organização, a participação e antigamente não, eu fazia avaliação para só cobrar a nota. E hoje não, tudo o que eles fazem eu avalio e isso eu aprendi também no PARFOR. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 9).

Esta concepção de avaliação pode ser percebida também na fala da Professora 20 e da Professora 19 quando afirmam:

De acordo a cada atividade processual, o aluno está sempre construindo conhecimento e isto é considerado: o processo de aprendizagem em construção. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 20)

O processo de avaliação dos meus alunos se aplica em todo o contexto, busco valorizar cada ação, reforçando as potencialidades individuais. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 19).

Desse modo, as professoras entrevistadas concordam em dizer que os componentes curriculares do curso favoreceram ampliar a concepção de avaliação que passou de um olhar focado apenas no aspecto quantitativo da “nota” para os contornos do desenvolvimento dos educandos:

Oh, eu vejo a avaliação da seguinte maneira: eu acho que a avaliação se dá no cotidiano. À medida que, o aluno chega à sala, ele já começa ser avaliado, em todos os sentidos: na participação, interesse, desenvolvimento, desempenho. Eu acho que a avaliação, ela se dá a todo o momento, é processual. É tanto que às vezes eu faço assim: eu faço prova, porque é uma questão do sistema é uma exigência do sistema, mas, se não fosse necessário pra mim eu não faria nenhum tipo de diferença, porque têm alunos que têm uma boa memória, grava, brinca o tempo todo, na hora da avaliação ele acerta e a gente no processual, no dia a dia, a gente avalia o aluno, se ele tá aprendendo, se ele não tá, se ele é inteligente, se ele não rende o seu interesse, desempenho, o compromisso. [...] O curso promoveu isso pra gente, mostrou que a avaliação se dá no decorrer do processo, não só em um único dia (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 4).

Olha, eu entendo e o curso me ajudou, que a gente tem que avaliar o aluno no todo e no decorrer de processo de aprendizagem, que a gente não pode avaliar somente a provinha com nota. A gente tem que avaliar o desenvolvimento como o todo, o dia a dia, o cotidiano, porque às vezes o aluno vai... a gente vai passar um teste pra avaliar a nota, mas naquele dia o aluno não tá bem. Aí o curso ajudou a entender que nem sempre que a gente não deve avaliar só por notas. [...] esses componentes me ajudaram bastante a ampliar essa visão de que a gente não deve avaliar o aluno só por nota (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5).

Observa-se nas falas transcritas que, muito mais que uma mudança na prática avaliativa desses docentes, o curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB proporcionou uma mudança conceitual acerca da avaliação como processo.

5.2.3 Quanto à resolução de problemas diante dos desafios da prática

No capítulo que discorre acerca da relação teoria e prática na formação de professores, Alves e Oliveira (2012) chamam a atenção para a questão das ações cotidianas chamadas de práticas, as quais consideram que se desenvolvem por meio de “diálogos entre o que está explícito nos textos e discursos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *teórico-praticantes* da vida cotidiana” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 63).

Assim sendo, o valor social atribuído aos diferentes conteúdos, tanto no campo da produção teórica quanto no das práticas cotidianas e no diálogo entre elas dependerá do poder de que dispõem para legitimar perspectivas de compreensão das *práticas-teorias* curriculares, em detrimento de outras (ALVES; OLIVEIRA, 2012).

Diante desse entendimento, fica claro que os desafios vivenciados nas práticas cotidianas dos professores em formação inicial apontam para a necessidade de buscar modos de agir mais próximos e compatíveis com as realidades educativas, as quais nem sempre a teoria se aplica totalmente.

É preciso superar os discursos hegemônicos solidificados na insuficiência da prática e na verdade teórica visto que os processos de *aprendizagem-ensino* são produzidos por meio de enredamentos que incluem escolhas, desejos e possibilidades de todos os envolvidos no processo, tanto na decisão formal do que deve ser ensinado quanto naquilo efetivamente que se faz.

Os problemas que as entrevistadas enfrentaram diante dos fluxos e desafios da prática são explicitados como “fortes e agravantes”, porém possíveis de soluções.

Um dos problemas que mais eu enfrento [...] é a questão das dificuldades de aprendizagens... As dificuldades de aprendizagem são FORTES mesmo, AGRAVANTES mesmo, na sala, e sempre a gente tá buscando meios de tá intervindo nesses problemas. E... É difícil ainda. Eu sei que é um problema muito difícil, mas a partir do PARFOR, por exemplo, a gente já consegue identificar algumas coisas né, não vamos dizer que é possível dizer qual é, diagnosticar aquela criança tem aquela dificuldade, aquele problema, mas a gente consegue ver os meios e o porquê ela não aprende. Não é porque ela não quer, é porque existem muitas... coisas por trás disso que ocasiona aquela situação (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 2).

É sempre com reflexão né, quando acontece problema que naquele momento eu não consigo resolver; eu vou refletir e vou me policiar pra quando houver uma próxima... uma nova oportunidade ou aparecer um problema, vou tentar agir melhor. Porque a gente não pode tá sempre colocando na balança o peso negativo e deixar o problema de lado, deixar se esconder, tem que tentar resolver... E o curso o PARFOR me ensinou que a gente precisa enfrentar e resolver e não deixar de lado (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5).

De acordo com Freire (2011, p. 157) “a práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada”. Neste sentido, cabe mencionar que é de fundamental importância a tomada de consciência dos sujeitos sobre a realidade que o cerca, posicionando-se criticamente, e tomando decisões que possam interferir e alterar a realidade a partir do diálogo e da ação. Nesse sentido, ficou evidenciado nas entrevistas que apesar de algumas inseguranças no trato com as questões consideradas adversas, a tomada de consciência se constituiu como um fator positivo para a tomada de decisões:

Fico um tanto angustiada quando percebo que todo o meu sacrifício não fluiu no momento em que almejei, mas sem perder as esperanças e expectativas. Cada discente tem a sua capacidade de armazenar conteúdos diferentes do outro. Daí quando deparei com algumas informações e exemplos vividos no curso fiquei um pouco mais tranquila, exceto a preocupação em alcançar os resultados que o sistema nos cobra (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 18).

Existe problema pró que me deixa triste e desgastada, momentos até de eu chorar. Quando eu fui selecionada pra ficar com a turma do quinto ano eu fiquei desesperada, porque eu nunca tinha ensinado a turma de quinto ano. Aí minha diretora sentou comigo “professora você é capaz, não fique assim, não fique desesperada”. [...] Aí pró, o que foi que eu fiz com a minha turma? Sempre fui da educação infantil... aí então, eu já estava assim... eu sei ensinar uma turma de quinto ano, mas eu não tinha a prática. Então, o que foi que eu fiz, tive que pesquisar. Eu fui correr atrás do que os meus alunos realmente necessitavam e aí tive que estudar. Quem me ensinou a fazer essa busca foi o PARFOR. O PARFOR me orientou a fazer essa busca, a pesquisar para eu por em prática o que os meus alunos necessitavam. E assim, eu tenho visto que isso é resultado da minha formação. (TRECHO DE ENTREVISTA PROFESSORA 8).

Diante dos desafios vivenciados em sala de aula, em particular da escola pública, os quais incidem na prática docente, fica a convicção de que a solução

partirá da convivência diária, do enfrentamento da realidade. Neste sentido, Freire (1999, p. 97) pontua que “Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórico, cultural e socialmente existindo como seres fazedores do seu caminho”.

5.2.4 Quanto à percepção de como a aprendizagem acontece

Na análise desta subcategoria foi possível identificar nas falas das professoras entrevistadas que os conhecimentos estudados e vivenciados no curso contribuíram para o seu processo de apropriação da relação de aprender e ensinar, ensinar e aprender:

foi a formação que me ajudou através das metodologias das disciplinas que me ensinou muito, qual a forma mais fácil deles aprenderem matemática, ciências... Então isso aí ajudou. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 2).

[...] a maneira que o professor passa o conteúdo é que inquieta o aluno e essa inquietação que prejudica a aprendizagem (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 4).

Nessa direção, Libâneo e Alves (2012) destacam o papel do ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, afetivo, cognitivo, ético, estético entre o aluno e o objeto do conhecimento, sem perder de vistas condições concretas para tal. Neste sentido, é perceptível nas falas representadas pelas professoras mudanças em relação aos processos de *ensinaraprender*:

Olha a minha formação facilitou muito no meu trabalho, teve algumas questões que a gente teme em fazer com medo que os meninos não pudessem acompanhar. No entanto, após esse curso nós vimos assim que as crianças... que eles trazem uma bagagem que pode ser desenvolvida aqui na escola né... como seminários ou pequenos seminários. Eu ficava sempre lembrando do PARFOR. Eu tinha muita vontade de fazer em sala de aula também, seminários com eles, a gente já ia preparando eles para o Ensino Fundamental e até pra uma Faculdade, também. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 7).

É, me vejo antigamente tinha uma mente fechada, eu achava que o meu aluno só aprenderia daquela forma, daquela maneira. Também vejo assim pró que concordo com o PARFOR, que hoje não podemos trabalhar com os

alunos com o tradicionalismo, mas também vejo que em alguns momentos precisamos voltar um pouco para o tradicionalismo, porque a gente só sabe se o nosso aluno aprende se a gente o trouxe pra perto, pra ele ler. Ele só escreve se a gente fizer com que ele escreva, se eu não corrijo os erros dos meus alunos, eles sempre vão escrever errado. Então, assim, o PARFOR nos ajudou muito, porque ele também tem nos mostrando que através dos erros nós... não vou dizer ao meu aluno tá errado, eu tenho que sentar com ele, falar com ele: “observa aqui o que você tá vendo de diferente aqui?” Então através dali ele vai perceber se ele escreveu correto ou não. Eu percebo dentro da minha sala hoje os meus alunos, que eles já estão fazendo assim: às vezes eu escrevo, aí eles escrevem, aí pergunto “olha aqui se não está diferente do meu”, aí eles dizem “ah pró tá faltando isso, tá faltando aquilo”, você escreve uma palavra ortográfica simples, mas que eles/a maioria escreve do jeito que fala. Então o PARFOR também tem contribuído muito pra isso, pra minha formação, pra que eu possa assim, tá ajudando o meu aluno, pra que ele reveja o que não está correto, mas de uma forma prazerosa (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 18).

A percepção da aprendizagem dos alunos centrada na utilização da ludicidade como estratégia metodológica fez-se presente na fala dos entrevistados, tendo em vista que esta estratégia possibilita experimentações que contemplam as reais necessidades dos estudantes.

A partir desses depoimentos pode-se afirmar que a proposição do Curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFRB, direcionada aos docentes em exercício da profissão, traz à luz o desafio da melhoria do exercício na Educação Básica pública, pois possibilita a formação de profissionais que estejam preparados para o exercício de uma prática contextualizada que conforme Gatti, Barreto e André (2011) não visa apenas competências cognitivas no ato de ensinar, mas também valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional flexível, atenta para as especificidades do momento, a cultura local e a diversidade dos estudantes.

5.2.5 Quanto às modificações na forma de perceber o aluno

O exercício da docência atrelado a formação inicial ganha sentido na medida em que contribui para (re)significar os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Desse modo, Imbernón (2001) pontua que a “formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento:

suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

Assim, no exercício da profissão docente a consciência da reflexão crítica sobre sua prática envolve o “movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, (FREIRE, 2001 p. 42). Assim sendo, a “profissão do professor combina elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO, 2008, p. 230), por essa razão o autor acrescenta que ao se “pensar o currículo e a metodologia da formação inicial, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, como consequência decisiva para formação profissional” (p. 230).

Desse modo, conforme o autor, os conteúdos das disciplinas precisam estar integrados desde o início do curso em situações práticas que coloquem dilemas e problemáticas que lhes possibilitem ao licenciando experimentar soluções formando seus próprios conhecimentos e convicções.

Com as entrevistas realizadas evidenciaram-se as contribuições do curso de Pedagogia quanto à forma de perceber as individualidades dos discentes conforme representado pelas referências nas falas em destaque:

Oh, assim, ela contribui bastante para a minha mudança em sala de aula... é, principalmente em lidar com criança né, porque pra gente entender o desenvolvimento da criança a gente tem que entender o desenvolvimento dela e isso abriu muito a minha mente lá no PARFOR, porque a gente tem que entender o comportamento dela para a partir daí, a gente tá podendo ajudar essa criança na aprendizagem dela [...] (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

[...] houve mudanças positivas na minha ação. Eu pude reavaliar o meu trabalho, reavaliar a importância da educação, a importância das práticas, do cognitivo das crianças e com o curso eu pude melhorar bastante a minha prática. O curso de Pedagogia ajudou bastante a gente perceber de que forma pode tá... ajudando o aluno, direcionando o nosso ensino pra vida cotidiana do aluno né, tentando aliviar algumas situações ocorrentes. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5).

[...] eu já tinha uma experiência profissional né, em sala de aula, antes do PARFOR e depois do PARFOR eu tive grande contribuição. Eles contribuíram muito na minha prática, posso enfrentar qualquer problema em relação às crianças, inclusive que venham trazendo de casa, que possa estar colocando esses problemas na sala de aula com... tipo assim, eles podem vir indisciplinado, com problemas de disciplina... e com as práticas

que eu aprendi, eu posso tá contornando essa situação (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 3).

[...] a gente precisa parar pra rever que às vezes a gente culpa muitos os alunos, mas tem dias que você chega cheia de gás para dar uma boa aula, mas as vezes você chega tão pra baixo, tão desmotivada que você pode até culpar o aluno, achar que não teve êxito a aula por conta do aluno, mas a gente também tem que fazer uma análise: onde eu errei, o que eu posso corrigir na minha prática, porque a gente tem que fazer essa auto avaliação (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 7)

Observa-se nas falas transcritas que o aluno passou a ser visto como alguém que interage com a proposta trazida pelo professor, deixando a ideia de aluno como passivo, receptáculo de um conteúdo pronto e acabado. Essa percepção muda, inclusive a noção de disciplina/indisciplina na sala de aula.

5.3. REPERCUSSÕES DAS MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE NO INTERESSE E ENVOLVIMENTO DOS DISCENTES

No que diz respeito às repercussões do interesse e envolvimento dos alunos na aula, ficou evidenciado a partir dos conteúdos das entrevistas que a formação propiciou o entendimento sobre a importância de estruturar interações educativas necessárias para envolver os discentes nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, se faz necessário planejar a atuação docente, sem perder de vistas a flexibilidade e a adaptação as necessidades dos alunos em todo processo de aprendizagem, tal como expresso na fala da Professora 5 a seguir:

[...] Eu acho que o interesse do meu aluno parte do meu interesse na aula, a partir do que eu levo pra aula, da minha energia, do meu posicionamento, do meu psicológico, então eu percebo, da minha noção. Entendeu? Então o meu aluno vai interagir de acordo com a minha interação. Aí a formação ajudou, trouxe bastante conhecimento sobre isso. Como eu já tinha uma noção disso, a minha formação esclareceu, me clareou. Entendeu? Então, eu entendo que a interação do aluno vai depender da minha interação com eles, eu não espero do aluno só. Eu sei que o primeiro passo ou a maioria dos passos tem que ser meu primeiro... (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5)

Além disso, ficou evidente, a partir dos conteúdos extraídos das entrevistas, a importância de contar com as contribuições e conhecimentos prévios trazidos pelos

alunos, de ajudá-los a encontrar sentido naquilo que eles estão fazendo para fortalecimento de sua autonomia, estabelecendo metas mediante a realidade dos estudantes:

[...] A partir do momento que eu trago [...] trago a vivências dos meninos, trago assim... conhecimentos de mundo que eles já têm para sala de aula e trabalho esses conhecimentos que eles já trazem (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 3).

A promoção de canais de interação em sala de aula que conduzam os processos de participação e construção da aprendizagem, potencializando progressivamente a autonomia dos estudantes, revela-se também importante na compreensão dos conteúdos explícitos nas entrevistas:

porque hoje eu tenho mais propriedade para expressar os conteúdos unidos a prática e a teoria. Aumentando a interação entre professor e alunos na sala de aula. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 20).

[...] Eu percebo porque [...] a partir do curso você fica de certo modo uma pressão, assim, que você tem que fazer uma aula diferente porque o curso ensina isso, o curso lhe prepara pra isso (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 2).

Identificou-se também nas falas das professoras que a estratégia da ludicidade é uma forma atraente e eficaz de envolver o aluno na aula, pois a partir da brincadeira seus estudantes serão instigados para aprender, refletir, interagir e descobrir o mundo que os cerca. Tal afirmativa pode ser verificada nas falas:

Hoje eles se envolvem mais, porque a minha aula hoje é mais lúdica, antigamente a minha aula era mais teoria, era lousa, era muita atividade e hoje eu trabalho mais de forma lúdica. Agradecendo ao PARFOR que ensinou principalmente na hora da matemática, de como trabalhar a ludicidade na matemática e na leitura, jogos matemáticos, então hoje eles se envolvem bastante. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

Em termo de interesse dos alunos, assim: coisas diferentes que a gente traga pra sala de aula, chama mais atenção a eles. Então, isso foi um aprendizado muito bom, no lúdico. [...] Trabalhando algo diferente, que saia do quadro, da sala de aula [...] (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 15)

Com a minha formação pude oferecer sugestões de aulas dinâmicas e interativas, de modo que as crianças se envolvem e sentem-se motivadas, aprendendo com prazer, envolvendo nas brincadeiras. Assim acontece o desenvolvimento integral das mesmas. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 17).

As falas dos docentes demonstram que o curso repercutiu positivamente também no contexto do processo de aprendizagem dos alunos da escola básica, ressaltando a relevância social do mesmo.

5.4 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA VIDA DOS EGRESSOS

Essa categoria a luz dos conteúdos explícitos pelos professores traduz-se na importância expressa pelas vozes que se ergueram para relatar o que significou esse processo de formação para sua vida pessoal e profissional. São sentimentos, emoções, que não estão nos textos, nos debates, nas pesquisas, em sala de aula, porque estes estão explícitos no olhar, nos gestos, nas lágrimas de emoção que certamente não será possível traduzi-los.

Assim sendo, os excertos de falas aqui transcritas serão divididos em subcategorias: 5.4.1 Repercussões do curso na vida pessoal dos egressos; 5.4.2 Implicações para a vida profissional, a educação e a escola; 5.4.3 Repercussão do curso na interação com outros atores escolares.

5.4.1. Repercussões do curso na vida pessoal dos egressos

As falas que compõem essa subcategoria trazem à tona a representação do curso na vida pessoal dos professores. Pode-se perceber em suas falas traços e marcas que se imbricam na vida desses professores egressos:

[...] O PARFOR foi muito importante pra mim porque se fosse pra fazer dez mil vezes, eu faria de novo, (...) porque assim éh, me abriu os olhos né? (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 10).

[...] Para mim é de muita importância esse curso. Eu sempre quis estudar mais não tinha condições de chegar a uma instância maior. Com esse curso

foi realizado os meus sonhos e hoje eu sou uma profissional bem melhor do que eu era antes. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 11).

Foi um curso muito proveitoso, apesar de muitas dificuldades. Mas hoje eu já posso me expressar com mais liberdade, já falo até demais porque assim... antes a gente ficava com vergonha de se expressar em público com naturalidade. Hoje eu me vejo uma PROFISSIONAL mais comunicativa, uma profissional com minha autoestima elevada. Entendeu? Porque esse curso nos proporcionou isso (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 12).

O PARFOR teve essa importância na minha vida, na minha vida profissional e também até mesmo eu costumo dizer na minha vida pessoal, porque torna-se pessoa com influências acadêmicas. Com um curso que nós fizemos e de causar invejas (risos) em muitos aqui.(risos) (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 14).

Após a conclusão do curso me tornei uma profissional de respeito, sinto mais confiante, capacitada e motivada a enfrentar os desafios que a educação oferece (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 17).

Observa-se nas falas das professoras a relevância do curso em sua dimensão social, de valorização docente. Esse é um fato importante a ser destacado no processo de avaliação de cursos que formam professores em serviço.

Ressalte-se, ademais que as políticas educacionais, entre elas, a política de formação de professores, são eminentemente sociais. Em face de sua natureza, tais políticas devem ser elaboradas, desenvolvidas e avaliadas, em suas dimensões:

científica, ideológica, política, interventiva no campo da educação e nos sistemas nacionais, estaduais e municipais com vista à emancipação dos sujeitos que se formam e se preparam para o mundo do trabalho (BRZEZINSKI, 2017, p. 8).

Assim sendo, conforme mencionado no capítulo que discorre acerca PARFOR/UFRB, o curso de Pedagogia, ora em análise, foi destinado aos professores sem licenciatura que, no exercício da docência, precisam de formação inicial em nível superior, assim como, a professores que fizeram uma segunda licenciatura por trabalharem fora da área de sua formação.

A relação dialética da teoria com a prática durante a formação, cujos princípios estão previstos na concepção do PPC de Pedagogia do PARFOR/UFRB a partir do trabalho com os componentes, tanto os de fundamentos, como os da área pedagógica, foram também consideradas importantes para o crescimento

profissional e pessoal, sobretudo no sentido de aguçar a criticidade frente aos processos que envolvem a profissão docente. Isso ficou evidenciado nas falas em destaque:

[...] hoje eu me vejo, vou dizer aqui uma palavra até... me vejo pedagoga de VERDADE (risos)... OUSADA (risos).... Hoje eu grito a minha INDEPENDÊNCIA... porque eu aprendi, valeu a PENA, valeu a pena tu-do que a gente passou, porque hoje a gente está ver-da-dei-ra-men-te graduada. [...] Eh a valorização profissional. O PARFOR teve muitos docentes, muitos componentes que refletiam muito sobre isso, pra valorização do ser professor e isso também, me deu autoestima de valorizar a minha profissão e correr atrás dos meus direitos, dentro dessa profissão. Então, eu acho que foi uma coisa muito forte do PARFOR. Nos deu um olhar político sobre o nosso exercer a docência, deu um olhar político muito forte, deu assim de certo modo pra você [...] eu me orgulho de dizer que ser professor qualificado, um professor que estuda não uma simples PROFESSORINHA DE MAGISTÉRIO, mas você quer ser uma pesquisadora, você quer ser uma psicopedagoga, você quer fazer um mestrado em educação, você quer estudar a educação do campo, você quer estudar psicopedagogia. Eu tenho todos esses anseios por causa do PARFOR (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 1).

[...] sou representante da “irmandade da boa morte”, a única irmã que é formada em Pedagogia pela UFRB de Cruz de Almas com todo orgulho. Recebo parabéns lá por todo mundo, porque é a única... que as outras não houve... nem fazer a alfabetização, ter essa oportunidade. Elas assinam o nome sim... lê também, mas não tem uma graduação, não tem uma formação. Eu me sinto honrada de fazer parte dessa irmandade com essa formação e o PARFOR me alentou nisso. A UFRB me contribuiu muito... eu só tenho que dizer obrigado e obrigado a UFRB e o PARFOR (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 13).

[...] depois de a gente ter estudado e ter aprendido as ferramentas essenciais para estar em sala de aula não tem porque temer. O curso contribuiu em tudo, porque a gente tem a noção, mas tem medo de estar errado e o curso lhe possibilita e lhe dá propriedade, essa propriedade que você precisa, autonomia para que você possa tá exercendo a coisa da maneira que ela precisa ser (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 14).

Desse modo, Pimenta (1997, p. 42) aborda essas questões ao afirmar que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Tradições que segundo a autora, se consagram a partir da reafirmação de práticas culturais que permanecem significativas e que resistem a inovações porque são preces de saberes válidos às necessidades da realidade:

do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p. 42)

É evidente nas falas dos entrevistados os conteúdos que indicam o que o PARFOR representou para a sua vida, entre os quais, “mudança”, “coragem”, “autonomia”, “alegria”, “preparação” e “determinação”. Essas palavras estão expressas nas falas que seguem:

Portanto, ao concluir a minha formação é perceptível a relevância e as contribuições do curso, não somente na minha atuação profissional, mas, também grandes transformações pessoal e social que provocaram mudanças significativas no campo profissional. Consequentemente, foi confiada a responsabilidade de coordenar uma creche e um Centro de Atendimento Multidisciplinar a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, e com práticas inovadoras adquiridas ao longo do curso. Agregando a teoria as minhas experiências e vivências profissional venho promovendo formação continuada e articulando encontros pedagógicos, onde o planejamento acontece com efetivas discussões acerca da criança como centro deste, e para desenvolvermos ações que promovam o desenvolvimento integral das mesmas em um campo fértil que acontece a troca simultânea de saberes (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA17)

Dar continuidade no estudo é uma coisa que a gente deveria priorizar e também essas políticas públicas deveriam priorizar essa continuidade na nossa formação, porque quando a gente chega nu e cru; chegamos com bagagem do cotidiano, mas teve muita coisa, muito conhecimento que a gente adquiriu no PARFOR que serviu como uma luz em nossas vidas, na vida como o todo; foi muita melhoria. Se essa formação fosse continuada, com certeza, o ganho seria muito maior pra região, pra o desenvolvimento da região e do ensino, já que a nossa região nordeste é visada por estas questões que muitos profissionais ganhariam muito e também a comunidade, a sociedade, pra educação básica, principalmente. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5).

Hoje eu sinto preparada, eu me vejo uma pedagoga, uma alfabetizadora, eu venho trabalhar com alegria. Eu tô preparada pra trabalhar com aquilo que eu escolhi para a minha vida e o PARFOR contribui significativamente em minha prática em sala, como alfabetizadora, como professora, como pessoa. Então, o meu profissional como docente hoje éh.., eu resumo em uma palavra: preparação e determinação, tudo isso com a minha força de vontade e com o que eu aprendi lá no PARFOR (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

O curso contribuiu em tudo, porque a gente tinha a noção, mas tinha medo de estar errado e o curso lhe possibilita e lhe dá propriedade, essa propriedade que você precisa, autonomia para que você possa tá exercendo a coisa da maneira que ela precisa ser. (TRECHO DA ENTREVISTA, PROFESSORA 4).

Desta forma, as percepções dos egressos acerca das implicações do processo formativo vivenciado ao longo do curso para as suas vidas revelou o reconhecimento por parte das professoras quanto à mudança de perspectiva, autoestima, reconhecimento e valorização profissional. Certamente esses sentimentos repercutem de modo positivo e impactante em suas práticas profissionais.

5.4.2. Implicações para a vida profissional, a educação e a escola

Entende-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na perspectiva de uma “política pública gerada para melhorar a educação básica e para que o ‘cidadão’ alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional” (SOUZA, 2014, p. 638).

A aprovação de tal política, portanto, atenta para promoção da equalização das oportunidades de formação inicial e continuada desses profissionais do magistério. Nessa perspectiva, Gatti, Barreto e André (2011, p.18) argumentam que “a formação inicial deve merecer atenção especial das políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Diante desses desafios é importante salientar que, os princípios pedagógicos do PARFOR que estão explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009) reafirmam o direito de aprender de crianças e jovens, sendo que este princípio se estende aos seus professores.

Dessa forma, evidenciou-se nas falas dos docentes participantes da pesquisa a importância da formação inicial para a atuação profissional na educação básica, bem como a noção de estabilidade, solidez e segurança quanto ao processo formativo conforme explicitado nas falas dos seguintes entrevistados:

[...] Contribuiu com uma boa formação pedagógica, visando à atuação na educação básica, mas também, nos conhecimentos que me possibilitou colocar de forma criativa e crítica as demandas e desafios da vida contemporânea (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 20).

[...] Antes de entrar no PARFOR a gente trabalhava sem nenhuma formação, tipo não tinha esclarecimentos de tudo. As pessoas que a gente

trabalhava era tudo do mesmo nível que a gente e depois do PARFOR não. Depois do PARFOR foi de muita importância, fundamental importância, porque a gente tá fazendo a coisa, sabendo o que está certo e o que está errado (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 4)

Eu me sinto preparada, tenho certeza em dizer que me sinto preparada pela formação que eu tive, a formação me ajudou a enfrentar esses desafios, me mostrou quais são esses desafios que lá na frente eu possa encontrar... e também por mim mesma, porque o curso me ensinou a está na busca, sempre lendo, buscando autores que embasam a minha prática. Então, eu estou sempre assim, quando os desafios aparecem eu estou buscando conhecimentos que façam superar (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 2).

São tantas coisas que eu nem sei explicar [...] (risos). Transformou a minha vida. Na realidade O PARFOR, ele contribui trazendo ensinamentos, conhecimentos, mais conhecimentos [...] para que eu pudesse aperfeiçoar a minha prática mais ainda em sala de aula. O PARFOR nos ensinou, me ensinou quando/como aperfeiçoar uma prática, me ensinou/nos ensinou. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 3)

Ah, O curso contribuiu muito porque ele nos proporcionou muitas melhoras na nossa prática pedagógica. O conhecimento prévio que a gente tinha foi transformado no estudo de teorias. Aí, a prática da gente houve melhoras e no convívio também, a gente troca experiência. É, o curso contribuiu muito para minha/na formação. Eu me sinto profissional com PREPARO para exercer minha função. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 16).

Os docentes cujas vozes se imbricam nesse texto concordam em dizer que:

O curso de Pedagogia do PARFOR repercutiu em todos os sentidos, tanto no cotidiano do profissional quanto no dia a dia (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 4).

(...) deu subsídios, ferramentas porque até então muitas coisas a gente não tinha conhecimento (...), ajudou muito. (TRECHO DE ENTREVISTA PROFESSORA 13).

Cabe destacar que a dinâmica do curso, a partir das atividades nele desenvolvidas, foi fundamental para (re)significar conceitos, erros e acertos no que tange a vida pessoal e ao exercício da profissão na realidade da escola pública, tudo reforçado pela referência a 'TRANSFORMAÇÃO', conforme relatou a professora 1:

[...] o PARFOR fez vários trabalhos com a gente integrado...fez a gente rever os nossos conceitos, quando a gente estava também, né... errando...

e a gente tem que sempre buscar, buscar novas expectativas. Não que a escola não tem isso ou aquilo que nós não somos capazes. Hoje eu falo com toda a AUTORIDADE, somos capazes de fazer a TRANSFORMAÇÃO, de buscar, de melhorar a escola, melhorar a educação, através de muita PRÁTICA que nós aprendemos com o PARFOR (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA, 1).

As entrevistas destacadas a seguir também traduzem as vozes dos professores quanto as implicações dessa política para a educação, escola e para a sua vida profissional.

Bem, o PARFOR contribuiu nesse sentido, de visar sempre a melhoria da escola, de onde eu vou procurar fazer sempre o melhor, me doar da melhor maneira e sempre tá melhorando a escola, com relação aos alunos, fazendo por eles. Infelizmente, o reconhecimento profissional não vem como a gente espera, como deveria ser, mas dizem que o pedagogo vive de esperança, então a gente fica na esperança de um dia esse olhar se volte para as nossas necessidades, não só as necessidades financeiras mas, as necessidades de valorização como profissional da educação, porque não é só o financeiro que a gente percebe essa desvalorização, mas hoje em dia, a gente percebe que na profissão, um olhar dos pais como profissional, mesmo que antigamente tinha o total respeito, entendeu? É o desrespeito, o desrespeito vem tanto da comunidade como dos grandes GESTORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, dos governos que gere isso aí. Então, infelizmente, a gente tem esperança que um dia isso mude (TRECHO DA ENTREVISTA, PROFESSORA 5).

As falas também destacam a importância do espaço e tempo das Práticas de Ensino no currículo reiterando a contribuição das mesmas para aprendizagem da docência, da profissão docente.

O curso do PARFOR foi desenvolvido com uma proposta curricular fundamentada em *dimensões*, articuladas por linhas de Pesquisa e Práxis Pedagógica, compreendendo-se pesquisa como a ação investigativa do professor em seus espaços de atuação sob princípios acadêmicos. O eixo da Pesquisa perpassa todas as dimensões, inclusive por ser esse o elemento articulador, que nutre e sustenta a teoria e a prática. Assim, é importante afirmar que este contribuiu para melhoria do meu trabalho e para o profissional pesquisador que me tornei” (TRECHO DA ENTREVISTA, PROFESSORA 17).

Reafirma-se, conforme exposto na discussão teórica, que não tem como elevar a qualidade da formação de professores nas escolas de educação básica sem uma política nacional que lhes assegurem a formação, tanto a inicial quanto a continuada,

como previsto nos artigos 61º, 62º e 63º da LDBN nº 9.394/96, quando preconiza que a “formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável (BRASIL, 2014, DEB, 2009-2014). Diante desses princípios, é possível destacar a relevância da implantação do curso de pedagogia na UFRB para o recôncavo, no que se refere a formação inicial dos professores da educação básica que estão inseridos principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

5.4.3 Repercussão do curso para a interação com outros atores escolares

A análise desta categoria, caracterizada pela palavra interação, traduz-se no “intercâmbio”, no “diálogo”, na “influência recíproca” da “ação”, do “trato”, pontos centrais que envolvem a prática docente e as relações estabelecidas no *locus* de seu trabalho.

Os estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 16) caracterizam o trabalho docente como uma “profissão humana interativa”, incluindo interações específicas entre professor, discentes e outros atores escolares. Nesse sentido, Tardif (2011) ainda afirma que os saberes da experiência do professor é um saber interativo que se move no âmbito das relações entre o professor e os outros atores educativos. “[...] Ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.” (TARDIF, 2011, p.109). De acordo com o autor, o docente raramente atua sozinho, pois se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. Neste sentido, a atividade docente é realizada:

concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de

interpretação e decisão, os quais por vezes possuem caráter de urgência (TARDIF, 2011, p. 50)

Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneira de ser, etc, exigindo, portanto do professor, não um saber sobre o objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática, mas, sobretudo o saber de manter-se em interações com pessoas. Este estudo mostrou que tal entendimento foi assimilado pelos professores a partir das seguintes falas:

A interação é muita boa, principalmente, porque todos os docentes daqui é... fomos colegas do curso, então, fomos colegas de estudo de grupo, de estudos e aí continuou até hoje, sempre aqui na escola, LF mesmo, ela é professora a gente sempre está trocando estratégias:..., trocando saberes, conhecimentos. A gente tenta fazer o melhor e o curso contribuiu bastante. A questão de trabalhar em grupo, mesmo, foi bem forte no PARFOR, porque existem muitas atividades em grupo e a gente sempre teve aquela união de está um ajudando o outro nessas atividades, fazendo grupos de estudos mesmo, para poder tá se engajando no curso (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 2).

[...] até mesmo na questão da influência. Hoje eu sou referência para os meus colegas pelo fato de ter feito o curso do PARFOR UFRB e melhorou muito, até mesmo o nossa/nosso diálogo. Porque hoje eu tenho embasamento teórico, eu tenho assuntos com os meus colegas [...] e sou referência para aqueles que não têm e [...] hoje eles têm interesse de fazer o curso do PARFOR, assim como nós fizemos. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 14).

Sim, a escola em que eu atuo é uma escola pequena. Ela tem três salas, três turmas só, e os docentes são comprometidos e a gente interage muito bem, graças a Deus, a gente tem como uma família, e sempre estamos um tentando ajudar o outro. É assim que eu entendo que a gente tá pra colaborar não só com o aluno, mas também com a escola, a gente tá pela escola. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5).

Segundo Vasconcelos (2012, p. 26) o ser humano necessita exercer a “capacidade de estabelecer múltiplas relações para conhecer o mundo que o cerca, para conhecer-se, para gerar novos conhecimentos, para estar, enfim, no mundo inserido, nele atuando como sujeito”. Assim, observa-se que o curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB contribuiu para favorecer essa interação do professor egresso com o mundo da instituição escolar onde está inserido, conforme colocações das entrevistadas.

O curso favoreceu esse aprendizado como eu falei, anteriormente, a gente sempre procurava solucionar os nossos problemas e também as nossas vitórias, a gente procura socializar (...). O curso favoreceu bastante com e seminários, com trabalhos em grupo, serviu para por em prática, serviu também para poder, no caso, aprender a ouvir a opinião do colega, a ouvir o grupo, também porque muitas vezes a gente acha que é o dono da verdade, aquilo é certo, certo, mas não é certo não. E através do componente de gestão, dos seminários que a gente participou, todo final de semestre a gente tinha que se reunir. Quantas vezes a gente saía daqui pra se reunir com as colegas lá... Então, tudo foi de grande proveito (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 6).

Nós temos uma relação muito boa! Nessa escola nós sentamos, nós discutimos temos nossos momentos de ganhos, nós éh... a coordenadora geral marcou um dia com todos os professores da escola e ela fez um tipo uma formação conosco, ela juntou todos os professores, a gente fez um.. discutimos, explicamos pra ela nossas necessidades, dos nossos alunos e em cima de tudo isso que nós passamos pra ela, ela mandou pra gente estratégias para que pudéssemos trabalhar com os nossos alunos. É... como isso tem favorecido a mim e ao meus colegas as vezes aprendi, eu passo pra eles, entendeu? Nós, assim, passamos uns para os outros, se deu certo na minha sala eu não fico só pra mim, eu passo pra o meu colega, eu explico pra ele, oh na minha sala deu certo, por que você não tenta na sua sala pra ver se não dá certo também? Nos ajudamos. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 8).

Na verdade o ambiente de trabalho sempre foi bom, graças a Deus! Eu trabalho com professoras, com a zeladora, com a merendeira são pessoas dedicadas, são pessoas que sabem o que quer, que se preocupam na formação do aluno. Então eu nunca eu tive problemas graças a Deus no meu ambiente de trabalho mas, o PARFOR com certeza melhorou muito a minha interação com os outros profissionais. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

Algumas falas também evidenciaram uma dificuldade anterior à formação de estabelecer interações entre os atores escolares, e a superação destas a partir dos conhecimentos adquiridos a partir dos componentes curriculares.

O PARFOR contribuiu para essa questão de compartilhar o que eu aprendi com as minhas colegas. Antes a gente tinha isso assim: “isso aqui é meu, eu que preparei” e hoje não, há um compartilhamento. O planejamento a gente senta e faz tudo junto, um buscando orientar o outro. Então, de certa forma, eu agradeço essa parte também, no envolvimento com os outros docentes” (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

As vezes eu ficava presa, fazia as coisas sozinha, não buscava outras opiniões e depois do curso, eu percebi, eu aprendi que a educação não anda só, que a educação se dá no conjunto, porque não existe saber e sim existem saberes e na educação não precisa ter um saber, na educação precisa dos saberes e na educação não precisa ter um saber, na educação precisa dos saberes, da união de todos. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 4).

Ainda foi ressaltada nas falas das professoras a importância da convivência, da troca de experiência e das interações em meio as normas, obrigações, prescrições como modo a facilitar sua integração:

Promoveu assim... na forma de convivência né... com os outros colegas de trabalho. Porque é uma troca de experiência, de aprendizagem e conhecimento. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 16).

Então o curso nos ensinou que através de discussões, do conselho escolar, dos conselhos pedagógicos, dos ACs, através desses momentos, as conversas, nós dialogamos e chegamos a uma conclusão. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 3).

Portanto, cabe salientar que a proposta pedagógica do PARFOR/UFRB, expressa em seu PPC (PARFOR/UFRB, 2010), abrange um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação é proporcionada no exercício dialógico teórico-prático com a realidade vivenciada pelo professor em sala de aula.

5.5 SUGESTÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB

Conforme já referido anteriormente, a proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB é norteada pelas orientações contidas nas DCNs para o Curso de Pedagogia (BRASIL, MEC/CNE, 2006). Assim sendo, insere-se em um contexto social que determina e é determinado pela ação dos sujeitos atuantes.

Entendendo que a valorização da docência no ensino superior ocorre conforme os contextos institucionais em que se realiza, o curso de Pedagogia na modalidade presencial, direcionado aos docentes em exercício da profissão na região do Recôncavo da Bahia, traz à luz o desafio da melhoria das condições de trabalho na Educação Básica pública, presumivelmente traduzidos pela Universidade, quanto a formar profissionais que estejam preparados para o exercício de uma prática

contextualizada. Em decorrência dessa finalidade, os princípios que o fundamentam baseiam-se na convicção de que os espaços institucionais devem ser democraticamente construídos, contemplando a diversidade e a pluralidade de pensamento, bem como a participação nos processos decisórios, o que implica novamente erguer as vozes entrevistadas para esboçar proposições que, certamente, não encerrarão no ponto final desse estudo.

Assim, nas sugestões dos egressos como forma de contribuir para reflexões e quiçá modificações em futuras propostas de cursos, os participantes sinalizaram algumas necessidades, dentre elas: maior investimento na produção de textos acadêmicos; avaliação da proposta formativa, considerando-se as experiências vivenciadas pelos professores; proposição de cursos de formação continuada em nível de pós-graduação; ampliação da escuta dos professores em formação durante o curso; ampliação da oferta do curso para professores auxiliares de classe; inserção de mais atividades práticas e de pesquisa; aumento da carga horária de Educação Especial e Educação Infantil. Todas essas sugestões são perceptíveis nos excertos das falas dos professores.

Eu acho que deveria contemplar mais [...] sobre a questão de escrita, produção de texto acadêmicos/PRODUÇÃO ACADÊMICA. Preparar mais para produção de trabalhos, como produção de artigos, porque a gente tinha muita dificuldade nisso. Houve algumas, houve a prática, mas eu acho que deveria ter sido mais intenso. Assim, de certo modo, já que todo mundo quer fazer uma pesquisa, então, eu acho que deveria dar continuidade nesse sentido. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 2).

Eu acho que satisfiz tudo, agora eu acho que deveria fazer o seguinte: nós professores saímos de lá, deveria dá um a oportunidade pra gente trabalhar lá no PARFOR, trazendo nossas experiências daqui da escola, porque temos experiência antes do PARFOR, temos experiência de sala de aula de muitos anos e o PARFOR deveria levar pra lá com essas experiências de sala de aula, porque vencemos muita coisa em sala de aula, né [...]? E nós poderíamos contribuir, levando a nossas vivências pra lá. Poderia pegar esse pessoal todo que já fez o curso e já estar em sala de aula há tempo e levar essas experiências, porque tem muitas pessoas que vão fazer o curso e ainda não tem experiência nenhuma. Seria necessário que as turmas que já concluíram o PARFOR aparecesse lá e sentasse em uma mesa redonda pra gente discutir falar tudo que o PARFOR fez de diferencial em nossa vida, pra que nós pudéssemos discutir e motivar esses alunos a não desistirem, porque assim como nós conseguimos, eles, também, podem conseguir. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 3).

Apesar das dificuldades enfrentadas foi muito satisfatório pra mim. A única coisa que me deixou e que me deixa ainda é essa questão da continuidade que eu achei que deveria priorizar essa continuidade nessa formação, não deixar que a gente parasse, porque deu gás, deu a linha, depois puxou,

então a gente parou novamente, estagnou. Então, eu acho que deveria ter dado continuidade. Uma formação continuada para os professores do PARFOR, em nível de graduação de pós-graduação, de mestrado, porque alguns colegas acham distante esse sonho de mestrado, mas, eu acho que a maioria tem essa vontade, esse desejo e a gente não encontra essa porta aberta com facilidade. Vocês que estão na área, vocês sabem, se houver, se abrisse essa porta pra gente, a UFRB, o plano do PARFOR para os professores que já foram da casa e que tem essa vontade de continuidade, seria muito importante também para nós (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 5).

Proporcionou boas coisas, mas eu acho que deveria proporcionar ainda mais, já que fez um curso de formação do professor poderia agora fazer uma formação de pós-graduação pra que a gente possa dá continuidade com o mesmo olhar, com aquele mesmo trabalho inicial. Fazer um curso de pós-graduação pra aqueles alunos do PARFOR (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 6).

Até onde eu percebi é um curso muito interessante. Eles pensaram em tudo ou talvez em quase tudo, mas, assim, precisava dessas possibilidades dos alunos ser mais ouvidos, ter mais reuniões que tinha mais com os líderes. Eu achava mais importante ter mais com os alunos pra expor a realidade. Mas foi um curso que eu só tenho a agradecer a Deus pela a oportunidade de ter feito e do lado de vários professores, a pró LF que pensava o tempo todo na gente, foi um curso que muito me emocionou (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 7).

O curso.... além de nos proporcionar um aprendizado, eu gostaria que ele fosse mais além, porque nós fizemos a formação, nós nos graduamos, então eu queria que ele desse seguimento a pós-graduação, porque muitas vezes têm professores que não têm condições de fazer uma pós-graduação. Então assim, o curso do PARFOR nos favoreceu muito, nos ajudou muito porque tivemos noites cansativas, tivemos, mas, o PARFOR é ajudou professores que não tinha condições de pagar uma faculdade particular e com o ensino do PARFOR nós tivemos acesso a uma rede pública federal e que ...nós tivemos grande proveito, grande valia, tivemos a prova do....como é mesmo o nome meu Deus da prova que avalia o curso? Esqueci o nome.... (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 7).

O PARFOR poderia ir mais além, poderia continuar, não deve parar, acho que eles também poderiam favorecer os auxiliares de turma dos professores, porque eles também... assim, o sucesso da minha sala não requer só a mim, porque ele também me ajuda muito, o meu auxiliar, exatamente. Acho que deveria abri espaço pra ele também, até porque nós sabemos que são os concursos que prevalecem, eles com graduação também iriam ajudar eles muitos, assim, existem auxiliares que não deixam a desejar, eles ajudam e muito na ausência de professor, eles dão conta do trabalho, então eu gostaria que o PARFOR além de nos proporcionar uma graduação abrisse pra eles também (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 8)

Éh.. a pesquisa de campo, porque a minha turma foi a primeira turma do PARFOR, a gente não saiu lá do ambiente escolar pra fazer pesquisas, pra fazer éh.. no campo, a gente consegue melhorar o que a gente aprendeu na teoria com a prática. Então eu acho que deveria privilegiar mais a prática, porque a gente ficou muito na parte teórica e ficou essa parte da construção de jogos, principalmente os jogos matemáticos, acho que deveria ser melhor. As aulas de libras deveria ser mais direcionadas até aumentar mais

o currículo, porque eu acho que foi pouco a carga horária de libras, porque no dia a dia, a gente lidar com muitos alunos com dificuldades e o que a gente viu na parte dos alunos com necessidades especiais foi muito pouco. Eu mesma tenho um aluno que tem dificuldades, têm necessidades especiais, ela é autista e nessa questão eu ainda não me sinto preparada, eu não sei muito bem como lidar com ela. Então eu acho que o curso o PARFOR deveria privilegiar essa questão da pesquisa de campo, a gente ir nesses ambientes que lidam com esses meninos com problemas, com essas necessidades educacionais especiais e visitar museus eu senti essas necessidades. Sair mais do teórico, indo pra prática (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 9).

O curso, em diversos momentos, privilegiou muito a nossa prática pedagógica, não nos viu como uma tábula rasa. Nos viu, como profissionais atuantes que estava precisando apenas de teoria, dos conhecimentos específicos de estudiosos que nós não tínhamos. (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 14).

Creio que o curso deveria ter uma vertente mais específica para educação infantil (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 20).

A gente veio aprender com o PARFOR, e o governo tem que rever...quantos professores hoje tá capacitado...tá bem em sala de aula... a educação tá TRANSFORMADA e tá crescendo e o IDEB tá subindo enh...(risos) (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 1).

Desta forma, as percepções dos egressos acerca do processo formativo vivenciado ao longo do curso revelou o reconhecimento por parte dos entrevistados quanto à importância da formação inicial tanto para a vida profissional quanto para a vida pessoal, para a educação básica, conforme as vozes erguidas durante a entrevista, quando relacionaram os resultados da formação com os vocábulos “firmeza”, “transformação”, “enfrentamento dos desafios”, “repercussão na vida diária”, “ferramenta para autonomia” e “preparo”, assim como foi possível verificar as lacunas e dificuldades do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB, as quais poderão subsidiar ações de gestão em posteriores oferta do curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo objetivou analisar as percepções dos professores licenciados em Pedagogia pelo PARFOR/UFRB acerca das implicações da formação vivenciada em sua prática docente, tendo como questão norteadora: como os professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB analisam as implicações da formação vivenciada em sua prática docente? Na empreitada de realização desse estudo de caso e para alcance dos objetivos propostos, foram elucidados resultados quantitativos e categorias analíticas que emergiram da pesquisa de campo. Os protagonistas desse estudo foram 67 professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB, sendo duas turmas egressas em 2015 e uma turma em 2016, os quais se dispuseram a participar do estudo.

Simultaneamente, foi optou-se por uma abordagem qualitativa, inserindo-se numa investigação do tipo exploratório-descritivo para a apreensão dos objetivos elencados, pautando-se também em algumas técnicas convencionalmente utilizadas na abordagem quantitativa, para tabulação dos resultados. Assim sendo, combinando o uso dessas duas abordagens, foi possível traçar o perfil dos professores participantes desse estudo, bem como suas percepções quanto ao processo formativo e quanto às implicações desse processo na prática docente.

Dessa forma, os resultados e discussões estruturaram-se em dois eixos: o primeiro referiu-se a análise quantitativa que teve como instrumento principal o questionário, o qual evidenciou uma análise acerca das percepções dos professores quanto ao seu processo formativo no PARFOR/UFRB. Já o segundo eixo, denotou a análise qualitativa deste estudo, tendo como ferramentas principais as entrevistas semiestruturadas e a linguagem no processo de interação entre a pesquisadora e os participantes deste estudo. Posteriormente, foi realizada a transcrição das entrevistas, sua leitura e a categorização temática.

Mediante a análise categorial e a partir das orientações conforme Bardin (2011), foi possível a construção de cinco categorias de análise, desdobradas em algumas subcategorias conforme foram apresentadas anteriormente.

As análises dos dados do questionário permitiram verificar o nível de aceitação dos professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFRB acerca do seu processo formativo cujos resultados quantitativos demonstram o sucesso atingido pelo PARFOR/UFRB no período formativo 2015-2016 pelas avaliações atribuídas às dimensões do currículo do curso.

Quanto as implicações do processo formativo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB para a prática docente, as análises dos conteúdos temáticos revelaram os seguintes entendimentos:

1. No que diz respeito aos componentes básicos e específicos do currículo do curso de pedagogia do PARFOR/UFRB, bem como a priorização da docência no currículo, foi considerado que a apropriação dos fatos e teorias foram basilares para a construção dos processos educativos em sala de aula, visto que esses conhecimentos se destacam como ponto de partida para uma análise crítica dos fatos e contextos do espaço sala de aula. Sendo assim, os egressos sentem-se preparados para enfrentarem os desafios da docência.
2. Do ponto de vista da compreensão dos espaços escolares e não escolares, as falas substanciaram que os componentes curriculares possibilitaram a compreensão desses espaços, destacando a importância de pedagogos em espaços educacionais não formais no sentido de abrirem novas oportunidades de trabalho, bem como futura possibilidade de trabalhos em projetos sociais após aposentadoria.
3. No âmbito compreensão do processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens, Adultos e idosos (EJAI), ressaltaram a importância que foi esse componente curricular para aprendizagem de questões específicas relativas a essa modalidade de ensino, no entanto, salientaram que o curso deveria ampliar as experiências com esse público alvo nas atividades propostas pelos componentes.

Quanto às contribuições do processo formativo para a compreensão da relação teoria-prática, foi demonstrado o entendimento de que teoria e prática, não são campos diferenciados e que o profissional da educação ocupa um lugar decisivo na constituição da *práxis* pedagógica no processo formativo.

Em relação às mudanças promovidas na prática docente, os professores ressaltaram as contribuições do curso para aspectos como: visão do planejamento,

processo de avaliação da aprendizagem, a resolução de problemas diante dos desafios da prática, a percepção de como a aprendizagem acontece e modificações na forma de perceber o aluno. Assim, esses conhecimentos impactaram a percepção dos docentes quanto a sua efetividade na prática, considerando, de forma geral, o planejamento como uma ferramenta que possibilita a ousadia de parar, olhar de outra forma, buscar novas possibilidades, tanto no trabalho quanto na vida diária bem como, modificações no desempenho do seu trabalho pedagógico ao enfatizar a mudança de visão quanto ao ato de planejar no sentido de observar as especificidades de sua turma.

Quanto à avaliação da aprendizagem, foram realçadas pelas entrevistadas palavras como “cotidiano”, “processual”, “participação”, “interesse”, “potencialidades individuais”, “sistema escolar”. Tais conteúdos acenaram para uma visão de avaliação mais humanizada, um instrumento auxiliar do professor, porém, conscientes das deliberações do sistema de avaliação da educação básica.

Em relação à resolução dos problemas diante dos desafios postos em sala de aula e, em particular da escola pública, os quais incidem na prática docente evidenciou-se a convicção de que o processo formativo contribuiu para o entendimento de que a solução dos problemas deveria partir da convivência diária, do enfrentamento da realidade. Dessa forma, as entrevistas revelaram que, apesar de algumas inseguranças no trato com as questões adversas, o conhecimento construído se constituiu como um fator positivo para enfrentamento dos problemas e tomada de decisões.

Quanto à “percepção de como a aprendizagem acontece”, foi possível identificar nos conteúdos das falas das professoras entrevistadas que os conhecimentos estudados e vivenciados no curso contribuíram para o processo de apropriação da relação aprender e ensinar, ensinar e aprender, bem como o destaque para a utilização da ludicidade como estratégia metodológica de *ensinoaprendizagem*. No tocante as modificações na forma de perceber o aluno, foi destacada a importância da formação inicial no sentido das reflexões relacionadas aos saberes da profissão os quais necessita de um processo constante de auto avaliação. Nesse sentido, a forma de perceber as individualidades dos discentes se constituiu conforme as falas dos entrevistados como importante contribuição do curso.

No que diz respeito às repercussões do interesse e envolvimento dos alunos na aula a partir das mudanças promovidas pelo curso na prática docente, ficou evidenciado que a formação propiciou o entendimento sobre a importância de estruturar interações educativas necessárias para envolver os discentes nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário planejar a atuação docente, sem perder de vista a flexibilidade e a adaptação às necessidades dos alunos em todo processo de aprendizagem. É perceptível nas falas dos entrevistados conteúdos que indicam que o PARFOR representou para a sua vida: “mudança”, “coragem”, “autonomia”, “alegria”, “preparação” e “determinação”.

Portanto, suas trajetórias de vida foram marcadas por lutas que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério, porém, foi possível construir a identificação com a profissão. Tais caminhos são imbricados de questões mais profundas que envolvem a garantia de ocupação, ampliação do espaço público, bem como a possibilidade política de interferência nesse espaço.

Quanto às implicações com a educação e a escola foi destacada a importância do espaço/ tempo das Práticas de Ensino no currículo de formação inicial, reiterando a contribuição das mesmas para aprendizagem da docência, da profissão docente e a importância do PARFOR. As falas também evidenciaram uma dificuldade anterior à formação de estabelecer interações entre os atores escolares, e a superação destas a partir dos conhecimentos adquiridos mediante os componentes curriculares.

Quanto às recomendações direcionadas as políticas de formação docente, foi ressaltada a importância da sua continuidade na formação inicial e continuada, além da oferta de mestrado relatado como um sonho na carreira profissional, assim como a relevância dessa formação para melhoria dos resultados obtidos pelo IDEB. Ressaltou-se também a necessidade de que se proporcione uma maior inserção na pesquisa científica, extensão, ampliação da carga horária de libras e componentes mais específicos relacionados à Educação infantil.

As categorias elencadas neste estudo são chamadas ao debate atual, sobretudo ao evidenciar a necessidade de políticas públicas direcionadas para a formação docente, tendo em vista a continuidade e/ou aprimoramento do PARFOR/UFRB uma vez que este, enquanto política pública, vem enfrentando o problema da inserção dos sujeitos excluídos socialmente dos processos de

formação e qualificação docente. Os resultados demonstraram a efetividade dessa política para a educação, para a vida pessoal e profissional dos professores.

Essa importância é representada no espaço social dos professores, tanto dos egressos quanto dos professores em formação, que cotidianamente em seu discurso reconhecem a importância de ingressar na UFRB, espaço que, até então, era considerado inatingível.

Assim sendo, tratar da formação de professores no contexto atual implica repensar os fundamentos sobre os quais se organizam o currículo das licenciaturas, considerando as transformações sociais, políticas, culturais, econômicas, tecnológicas e ambientais que circundam as questões da educação.

Portanto, a inserção do PARFOR na UFRB, cujas ações abrangem diferentes níveis de formação inicial, representou um importante investimento e, principalmente, um trabalho expressivo com o objetivo de promover mudanças na Educação Básica.

Nesse sentido, considera-se a importância dessa pesquisa, ao vislumbrar junto às turmas de professores(as) egressos(as) do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB que compõem o estudo, o universo pleno de postulados e desafios ao trabalho docente que tem uma característica peculiar. Aspectos como avanços, tensões e possibilidades, sob a ótica dos participantes envolvidos no processo estudado, são pontos estruturantes nos cursos de formação de professores e, por esse motivo, precisam ser analisados, visando o aperfeiçoamento dessa política no cenário de formação de professores.

Assim sendo, foi perceptível o tom de satisfação por parte dos professores pedagogos, pela possibilidade de vivenciar na prática pedagógica possibilidades que outrora não faziam parte da vida diária em sua experiência em sala de aula.

Desta forma, espera-se, pois, que os resultados obtidos nesta pesquisa impliquem em um novo olhar dos entes⁴³ envolvidos no novo formato da política de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da rede pública da Educação Básica, para que os profissionais em exercício do magistério tenham

⁴³ ENTES: Refere-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), prefeituras municipais, Instituições de Ensino Superior (IES), escolas, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pelos dispositivos legais da Educação Nacional.

Assim sendo, os questionário e entrevistas foram instrumentos importantes na obtenção de informações que fizeram parte das vivências dos participantes do PARFOR/UFRB e se tornaram norteadores de informações que por vezes não constam em relatórios.

Apresenta-se a seguir algumas recomendações prévias com base nas entrevistas e respostas aos questionários, a fim do aprimoramento da execução da política de formação de professores por meio do PARFOR/UFRB quais sejam:

1. Articular as novas ofertas de formação inicial e Continuada de professores da Educação Básica através do PARFOR/UFRB para o período de 2018-2022 na Plataforma Freire.
2. Propor formação continuada, buscando garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mediante a oferta de cursos de especialização e mestrado.
3. Enfatizar no currículo do curso a produção de textos científicos que vise a divulgação do trabalho na educação básica e o aperfeiçoamento quanto a essa produção textual.
4. Ampliar a oferta de formação inicial de professores da educação básica, mantendo os princípios de articulação entre teoria e prática.
5. Formalizar a adesão do PARFOR à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo um importante passo para o fortalecimento das ações PARFOR/UFRB.
6. Ampliar a oferta de formação inicial de professores da educação básica para os auxiliares de classes, tendo em vista a necessidade explícita pelos professores regentes de assegurar essa formação para os seus auxiliares de classes, visto a sua participação direta com os estudantes em sala de aula.
7. Trazer para o ambiente acadêmico a experiência da formação inicial dos professores egressos, para incentivar os professores em formação a dar continuidade ao curso e propor mecanismos de fomento à produção acadêmica.

8. Ampliar a divulgação das ações do PARFOR/UFRB.
9. Explorar algumas áreas de conhecimento e vivenciar a interdisciplinaridade dos conteúdos além do teor previstos pelas ementas, tais como a dimensão do Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e Jovens e Adultos (e Idosos), destacando-se os seguintes componentes curriculares: Educação de Jovens e adultos, Língua Brasileira de Sinais, conhecimentos da Educação Infantil.
10. Estabelecer parcerias com os governo municipal, que visem melhorar as condições de formação do professor não-licenciado no sistema público de ensino básico, atentando-se para as situações específicas dos professores que efetivamente não são concursados mas fazem parte do quadro de professores das escolas em seus respectivos municípios, os quais, com as mudanças de governo, não retornam as salas de aulas. Estabelecer essa parceria com a condição de permanência desses profissionais para dar um retorno ao município durante determinado período.
11. Ampliar as ações que visem mais oportunidades de experiências com a Educação de Jovens adultos e idosos.
12. Propiciar encontros para discussão entre gestores do programa e discentes, acerca das dificuldades enfrentadas durante o curso, buscando soluções conjuntas para melhoria das mesmas.

Diante disso, as recomendações prévias intentam o aperfeiçoamento das ações de formação do PARFOR/UFRB, tendo em vista a percepção dos egressos participantes desse estudo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. M. de M. **Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes**: um estudo de caso no seio do Programa Rede Uneb 2000. 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- ANDRADE. S. S.; MORORÓ. L. P. Política Educacional: o Parfor para professores da educação básica. In: Seminário Gepráxis, 2017, Vitória da Conquista. **Anais**. v. 6, n. 6, 2017, p 3577-3589. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7455/7225>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- ANJOS, J. C. dos. **Formação de professores no curso de Pedagogia/ PARFOR**: desafios contemporâneos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ARANHA, M. L. de A. **Historia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAUJO, M de. M. Plasticidade do plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira (1952-1964). **Goiânia Educativa**, v.10, n.1, p. 9-27, jan.-jun. 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BAHIA, Decreto n. 8.523, de 14 de março de 2003. Regulamenta a modalidade de formação presencial para professores em exercício. Salvador, 2003.
- BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr. 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/Micro/Downloads/3394-5463-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Micro/Downloads/3394-5463-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 25 abr. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRETO, F. C.; ROCKENBACK, N. **Educação escolar**: evolução histórica, teorias, práticas docentes e reflexões. São Paulo: Érica, 2014. (Série Eixos).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOULLOSA, R. Por uma mirada ao revés nas políticas públicas: apresentação de um percurso de pesquisa. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão

social. Território em movimento: caminhos e descaminhos da gestão social e ambiental, 7, 2013, Belém. **Anais**. Belém: ENAPEGS, 2013. Disponível em: <<http://www.anaisenapegs.com.br>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1937). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. LIFE. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: maio 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 19/2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/25052018-Edital-19-2018-SITE.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica na Modalidade Presencial** – Manual Operativo, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>>. Acesso em: maio 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES n. 82, de 17 de abril de 2017. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

_____. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de julho de 1946. Lei orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes [...]. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2018a.

_____. Emenda Constitucional (EC) n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018 b.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 44, de 14 de agosto de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/Micro/Downloads/Resolucao44_140809%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Micro/Downloads/Resolucao44_140809%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 maio 2018c.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 01 abr. 2018

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 jul. 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9424.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 abr. 2018

_____. Lei n.º 1.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 14 de jun. de 2018.

_____. Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 02 mai. 2017

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação - CFE. Parecer n. 349, de 06 de abril de 1972. Brasília: MEC/CFE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. PDE. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. Plataforma Freire. Ministério da Educação - MEC. Plano Nacional de Formação de Professores, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Plano de formação de professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 38, 2017, São Luís. **Anais**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textoiriabrzezinski.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMINI, L. PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela educação: Estratégias de Participação e Gestão na fase de Formulação e Implantação. In: PERONI, V. M. V. ROSSI, A. J. (Org.). **Políticas Educacionais em tempos de Redefinições no Papel do Estado: implicações para democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 159- 174.

CAMPOS, D. L. de. MARTINO, V. de F. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 1, 2014, Franca, **Anais**. Franca: **SIPPEDES, 2014**. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/diego-lobes-de-campos.pdf>>. Acessado em: 14 abr. 2018.

- CASTANHA, A. P. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. Online **HISTEDBR**, Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art02_32.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- CASTRO, L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan.-jun. 2003.
- CURY, C. R. J. A. Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- CLARK. J. U.; FARIA. E. S. de. o Ideário Republicano e a Propagação da Educação durante a Primeira República (1870 a 1930). **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE – Foz do Iguaçu-PR. 2017.
- DAMIS, O. T. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 89-120.
- DE DEUS, A. M.; CUNHA, D. E. S. L.; MACIEL, E. M. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação**: uma metodologia. In: VI. Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010.
- DESAULNIERS, M. P., et al. **Crise d'identité professionnelle et professionnalisme**. Quebec-Canada: Presses de l'Université du Québec, 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1819/1819.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por Hegemonia. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p 385-404, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, W.E. (org.) **Perfis da Educação: Bernardete A. Gatti – Educadora e Pesquisadora**, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação**. Brasília: Líber Livro, 2012.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

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

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao Governo Lula**. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

GOMES, A. V. A., BRITTO, T. F. DE. (Org.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. (Série em Parceria, n. 8).

GONÇALVES, M. de C. P. B.; FARTES, V. L. B. O trabalho docente na educação profissional de jovens e adultos. In: TENÓRIO, R. M.; SILVA, R. S. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 305-324. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/329/pdf/tenorio-9788523208912-18.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IBGE. Estatísticas do IDEB 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portaledb/planilhas-para-download>>. Acesso em: jul. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JENKIS, W.; HOWLWT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2013.

LAKATOS, E.M. e MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LANKSHEAR C., KNOBEL M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: GRAÓ, 2003.

LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Palloti, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

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

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005

_____. J. C., *et al.* **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em Formação).

_____. ALVES, N. (Orgs.). (2012). **Temas de pedagogia**: diálogo entre didática e currículo. São Paulo: Cortez.

ALVES, N. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: ALVES, Nilda e LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Tatiana P. P. de; ALMASSY, Rosana C. B.; SILVA, Neilton; ALMASSY JÚNIOR, Alexandre A. O programa nacional de formação de professores (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB): um caleidoscópio de olhares. In: **Anais** do XIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Buenos Aires, Argentina, 2013.

LINS, M. J. de F. Sujeitos da educação de jovens e adultos: tempos de juventudes, de adultez e de velhices. In: Seminário Políticas Sociais e Cidadania, 3, 2010, Salvador. **Anais**. Salvador: UCSAL, 2010 Disponível em: <

<http://www.uneb.br/neja/files/2011/12/SUJEITOS-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-Maria-Jose-de-Faria-Lins.pdf> >. Acesso em: 30 jun. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACEDO, R. S. **Currículo**: educação, currículo e avaliação. Pedagogia módulo 4, volume 2 – EAD / Elaboração de conteúdo. Ilhéus: EDITUS, 2011. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/curriculo/modulo-curriculo.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. (Série Educação).

MELO, E. S. N.; MORAIS, E. M.; Estágio Supervisionado e Formação Docente: desafios e perspectivas de uma práxis em construção. In: BITTENCOURT, R. L. de; CAMERINI, N. C. (Org.). **Perspectivas atuais na formação de professores**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016. p. 197-217. (Série Perspectivas atuais na formação de professores). v. 1.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. do (Org). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/Micro/Downloads/2066-4036-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

MORORÓ, L. P. A expansão da formação em serviço de professores: contexto e dificuldades do PARFOR na Bahia. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia. **Anais**. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-20.

_____. A Formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2012.

_____. A política nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, R. M. de; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. (Org.). **As**

redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas, perspectivas multidisciplinares. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

_____. L. P. SILVA, R. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 189-208, set./dez. 2015.

NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras: 1824.** Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

NOGUEIRA, S. M. A. de; MOURA, S. A. de. Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da *Associação Nacional de Política e Administração da Educação*, 26, 2013, Recife. **Anais.** Recife: Anpae, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SoniaMartinsdeAlmeidaNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PAIXÃO, P. B. **Formação continuada no espaço da escola.** 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-BATISTA-PAIXAO.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2015.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: a era de Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **História da Educação.** 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP - Santa Clara Editora, 2005, p. 61-74. (Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação).

PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. In: _____ (Org.). **A privatização do público: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado:** implicações para democratização da educação. Porto Alegre: Editora UFPEL, 2011.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002. 183p.

PIMENTA, S. G., ANASTASSIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**, São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1., ago. 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf> >. Acesso em: 14 jun. 2018.

RANGEL, S. (Org.). **Gestão estratégica: uma visão multidisciplinar**. Salvador: Quarteto, 2012.

REIS, D. S. **Professores de jovens com doenças falciformes: contornos, nuances e imagens de viagem**. 2017. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUA, M. das G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEPP, 2014. v. 1.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, E.; RAMAL, A. (Org.). ROCHA, A. A. W. N. da., *et.al.* **Currículos: Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. (Série Educação).

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e Sociedade. In: Seminário da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: ANPED-SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>>. Acesso em: 18 fev. 2018

SANTOS, M. G. dos., JESUS, W. P. de. Estado brasileiro e formação de professores: uma análise à luz das intersecções históricas entre dominação de classe e legislação educacional a partir de 1930. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, n.2, jul.-dez. 2013.

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

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

_____. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 15-43.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4, 2008, Campinas, **Anais**. Campinas: CBHE, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2018.

SARMENTO, M. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa: pesquisas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHEIBE, L. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2015. p. 45-85.

SCHEIBE, L.; VALLE, I.R.; A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. Salvador: **EDUFBA**, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2018

SCHUELER, de A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. [Online] **Tempo**. v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

SCHWHAN, A. M. M. P.; GRAUPE, E. M. Formação e profissionalização docente em nível de ensino médio: feminização do magistério e gênero. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22283_10972.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação Brasileira: do Período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Atlas, 2015.

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

SILVA, J. M. M. da. Fórum nacional de coordenadores institucionais. FORPARFOR. nota 1/2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, L. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. EJA, Estudos e Pesquisas, 2005.

SOARES, S. A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 224-245, abr.-ago. 2013. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2725/2678> >. Acesso em: 14 jun. 2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul-dez 2006.

SOUZA, V. C Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014

STOPILHA A. L. de S. **O projeto Rede UNEB 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento**: um estudo de caso no Município de Valença (BA). 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC/INEP, v. 65, n.150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

_____. E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

TUDE, J. M. Conceitos gerais sobre políticas públicas. In: TUDE, J. M.; FERRO, D.; SANTANA, F. P. de A. (Org.). **Políticas Públicas**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto de Formação Inicial de Professores.

Cruz das Almas, 2010 Disponível em:

<https://www.ufrb.edu.br/parfor/images/PPC_Pedagogia_do_PARFOR_vers%C3%A3o_final.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Projeto de autorização do Curso de Licenciatura Plena em pedagogia – Rede UNEB 2000. Salvador: PROGRAD/UNEB, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Campus IX – Barreiras/UNEB, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática. Campus VIII – Paulo Afonso/UNEB, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Relatório de Atividades. Pró-Reitoria de Planejamento/ PROPLAN. Janeiro/abril de 2017.

VASCONCELOS. M. L. **Educação Básica**: a formação do professor, relação professor aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA. I. P. A. Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. et.al., (Org.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2015. p.61-86.

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

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR/UFRB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL

ROTEIRO DE QUESTÕES

DISCETE: Simone Santana Damasceno de Carvalho.

ORIENTADORA: Susana Couto Pimentel.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Formação de Professores e Prática Docente na Educação Básica: Um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB.

Nº do questionário: _____

PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Sexo:

1. () Masculino
2. () Feminino

2. Faixa Etária:

1. () De 18 a 19anos
2. () De 20 a 29 anos
3. () De 30 a 39 anos
4. () De 40 a 49 anos
5. () De 50 a 59 anos
6. () 60 anos ou mais.

3. Tempo de docência:

1. () Até 5 anos
2. () De 6 a 10 anos
3. () De 10 a 20 anos
4. () Acima de 20 anos

4. Carga horária de trabalho na Instituição:

1. () Até 20 horas
2. () 40 horas
3. () Acima de 40 horas

5. Cargo:

1. () Professor Educação Infantil
2. () Professor 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
3. () Coordenador pedagógico
4. () Diretor da escola
5. () Vice-diretor
6. () Outro Qual? _____

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS DO
PARFOR/UFRB QUANTO AO PROCESSO FORMATIVO**

6. Para as questões seguintes, indique o seu grau de concordância colocando um (x) abaixo do número que corresponde a sua escolha, seguindo a seguinte legenda:

1. CONCORDO TOTALMENTE
2. CONCORDO PARCIALMENTE
3. DISCORDO TOTALMENTE
4. DISCORDO PARCIALMENTE
5. NÃO CONCORDO, NEM DISCORDO

ENUNCIADOS	1	2	3	4	5
1. A dinâmica do curso favoreceu a reflexão sobre as experiências no cotidiano escolar, teorizando sua ação, superando a dicotomia teoria-prática.					

<p>2. A Dimensão Básica do currículo do PARFOR/UFRB (componentes básicos) contribuiu para uma formação teórico-prática que favoreceu a apropriação dos fatos e teorias que serviram de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e contextos.</p>					
<p>3. A Dimensão Específica do currículo do PARFOR/UFRB (componentes específicos para a prática docente) possibilitou uma qualificação do pedagogo para os diferentes campos, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional e as dimensões do saber: Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico:</p>					
<p>4. Na minha formação, a docência foi priorizada no currículo.</p>					
<p>5. Os conhecimentos relativos aos fundamentos da educação contribuíram de fato, para a promoção da práxis pedagógica.</p>					
<p>6. Os componentes curriculares possibilitaram a integração com os espaços escolares e não escolares.</p>					
<p>7. No contexto da educação de jovens, adultos e idosos, as ações de educação promovidas pelo curso, atenderam ao processo de aprendizagem e cidadania deste público alvo.</p>					
<p>8. Os saberes dos professores cursistas eram levados em conta na hora do planejamento e da intervenção educativa pelos docentes PARFOR/UFRB.</p>					
<p>9. Foi considerado no trabalho realizado pelos docentes em sala de aula, o contexto sociocultural dos professores cursistas.</p>					
<p>10. Percebia-se por parte dos docentes do PARFOR/UFRB, uma preocupação com a dimensão afetiva dos professores cursistas.</p>					
<p>11. A preocupação com estratégias de aprendizagem que promovessem o envolvimento efetivo dos professores cursistas foi um diferencial no PARFOR/UFRB.</p>					

12. A participação em atividades formativas promovidas por esta Universidade foram importantes para o exercício da profissão.					
13. A formação possibilitou satisfação profissional.					
14. A formação possibilitou satisfação pessoal.					
15. Durante o curso percebia-se a disponibilidade da coordenação institucional e da coordenadora do curso de pedagogia para o acompanhamento das atividades acadêmicas.					
16. As dinâmicas das semanas presenciais foram muito importantes para concluir o curso.					
17. O Projeto Integrado a cada semestre contribui para a promoção da liberdade de expressão e a conexão de saberes a partir dos diferentes componentes curriculares.					
18. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por meio dos <i>chats</i> , vídeo-aulas, fórum, lista de discussão, correio eletrônico, mural, enquete, portfólio e perfil foi uma importante ferramenta utilizada na dinâmica do curso, por possibilitar a comunicação entre os participantes do AVA e a integração entre os componentes curriculares e os conteúdos ministrados.					

7. Em uma escala de 0 a 10 qual a nota que você atribui ao PARFOR/UFRB, sendo 0 (zero) a pior nota e 10 (dez) a melhor.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES EGRESSOS
SELECIONADOS POR MUNICÍPIO E SEGUNDO ÁREA DE ATUAÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

DISCETE: Simone Santana Damasceno de Carvalho.

ORIENTADORA: Susana Couto Pimentel.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Formação de Professores e Prática Docente na Educação Básica: Um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB

QUESTÕES

1. Quais foram às contribuições do PARFOR/UFRB para a sua formação profissional?
2. Qual a sua opinião sobre a valorização da profissão docente, pelo PARFOR/UFRB?
3. Qual a sua opinião sobre a articulação entre teoria e prática docente durante o processo formativo no PARFOR/UFRB?
4. Houve mudanças em sua prática docente em função do processo formativo do PARFOR/UFRB? Quais foram? Se não houve, você poderia apontar quais foram os motivos?

5. Os componentes curriculares do curso atenderam a perspectiva de uma formação pedagógica para a atuação profissional nos espaços de educação? Explique.
6. Você se sente preparado(a) para planejar, desenvolver e gerir sua prática docente de forma reflexiva, crítica e flexível no atendimento a diversidade do espaço escolar e do seu entorno? Por quê?
7. Como você percebe o seu aluno hoje? De que forma você tem contribuído para a formação dos seus alunos?
8. Você se sente preparado(a) para enfrentar os desafios presentes na prática educativa em sala de aula? Por quê?
9. Como você avalia o compromisso do PARFOR/UFRB com a qualidade da formação docente?
10. O que, em sua opinião, o curso deveria privilegiar na formação inicial dos professores?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Simone Santana Damasceno de Carvalho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), professora orientadora Profa. Dr^a. Susana Couto Pimentel lhe convidamos para participar desta pesquisa com título “Formação de Professores e Prática Docente na Educação Básica: Um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB”, com o objetivo de analisar as percepções dos professores Licenciados em Pedagogia pelo PARFOR/UFRB com relação à formação vivenciada, bem como, a repercussão desta com o a prática docente.

. Os dados coletados serão tratados de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome do participante em qualquer fase do estudo. Quando for necessário

exemplificar determinada situação, sua privacidade sua será assegurada. Os dados coletados serão utilizados nesta pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas. A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar ou retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que você estudou. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas em questionário e por meio de entrevistas que será gravadas em áudio para posterior transcrição.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do telefone (75) 981956705 ou no e-mail ssdcarvalho2011@gmail.com.br. E para qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRB, Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro, Cruz das Almas - BA, telefone: (75) 3621-6850, e-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br. Desde já agradecemos a colaboração!

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

____/____/____.
Local, Data

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu -----, SIAPE -----, Coordenadora Institucional do Plano Nacional de Professores da Educação Básica-PARFOR, vinculado a Pró-Reitoria de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, estou ciente e autorizo, a pesquisadora ----- desenvolver nesta instituição o Projeto de Pesquisa Intitulado “Formação de Professores e Prática Docente na Educação Básica: Um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB”, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humano, em especial a Resolução CNS466/12. Declaro estar ciente que a instituição proponente có-reponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pela pesquisadora e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e o bem estar dos participantes da pesquisa.

Cruz das Almas, 14 de Fevereiro de 2017

Assinatura e carimbo do responsável institucional