



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

HÉVILA DOS SANTOS BEZERRA

**IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR
NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BRAGANÇA - PA
2019

HÉVILA DOS SANTOS BEZERRA

**IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR
NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação, Campus Universitário de
Bragança/UFPA, para a obtenção de grau de
Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues
Cardoso

BRAGANÇA - PA
2019

HÉVILA DOS SANTOS BEZERRA

**IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR
NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, Campus
Universitário de Bragança/UFPA, para a obtenção de grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Aprovado em: ___/___/___

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora - Prof^ª. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Universidade Federal do Pará - UFPA

Avaliador - Prof^º Dra. Maria da Conceição Azevedo
Universidade Federal do Pará – UFPA

Avaliador - Prof^ª. Msc. Maria Natalina Mendes Freitas
Universidade Federal do Pará - UFPA

A minha família, que não mediu esforços para que eu conseguisse concluir essa trajetória, e em especial ao meu amado irmão Hélder Santos (*in memoriam*) que sempre me incentivou e acreditou na minha capacidade de chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente, por ter sido meu guia nos momentos mais difíceis e ter me dado forças para conseguir concluir esse momento tão importante na minha vida.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional em meio a tantos desafios e dificuldades que enfrentamos nesses últimos anos. Essa conquista não teria sido possível se não fosse todo o esforço dedicado durante a minha vida, e principalmente durante minha graduação.

À minha irmã Halina, que em meio as nossas diferenças nunca deixamos de apoiar a outra.

À Nazaré Pinheiro e sua família, que me acolheu nesses quatro anos permitindo que eu concluísse essa jornada, serei sempre grata pelo que fizeram por mim.

Ao meu grupo de trabalho, em especial à Joyce e Mateus, que se tonaram amigos para além da Universidade. Partilhamos momentos especiais que certamente ficarão marcados nas nossas memórias, as nossas vivências ao longo desses anos nos permitiram cultivar um laço de amizade muito especial que será sempre lembrado por mim com carinho.

À minha parceira de iniciação científica Mayara, que nesses últimos meses se tornou uma grande amiga, sempre me incentivando e celebrando cada passo dado na elaboração desse trabalho, sou grata pelos conselhos, pelas risadas, pelos momentos que compartilhamos durante a nossa participação no projeto.

À minha orientadora Prof. Dr^a Maria Gorete Rodrigues Cardoso pela oportunidade que me deu em participar do projeto de pesquisa do qual resultou esse trabalho, agradeço por todas as contribuições na construção do mesmo.

À Universidade Federal do Pará, que por meio do seu corpo docente contribuiu de maneira significativa para minha formação.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para realização dessa conquista.

RESUMO

O presente trabalho traz resultados da pesquisa *Impactos da formação inicial no curso de Pedagogia PARFOR nas práticas curriculares de docentes da educação Infantil*. O objetivo é analisar se as práticas curriculares dos docentes em exercício na Educação Infantil estão passando por alterações significativas em razão da formação inicial recebida, em nível superior. Os dados foram coletados por meio de memoriais de formação e profissionalização docentes elaborados pelos participantes durante o componente curricular da disciplina *Didática e Formação Docente*, aplicação de questionário semiaberto, constituído dos eixos perfil profissional, prática curricular anterior ao ingresso no curso e percepção das mudanças ocorridas, e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam que uma das mudanças mais evidentes nas práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, com base na percepção dos mesmos, foi com relação à metodologia de ensino, tendo em vista que esta constava como uma das principais dificuldades enfrentadas no planejamento pedagógico antes do ingresso no curso. Outra alteração percebida foi com relação ao conhecimento das teorias educacionais que os docentes não tinham entendimento, enquanto contavam apenas com a formação de magistério em nível médio, o que nos permite considerar que esta formação se seu deu de forma precária. As permanências prevaleceram com relação ao método de avaliação através de pareceres, as organizações das turmas permanecem entre divisão de grupos ou individual de acordo com a proposta de cada atividade, e as sequências didáticas e projetos continuam sendo a principal forma de organização de conteúdos de ensino.

Palavras chave: Práticas curriculares. Formação inicial. PARFOR.

ABSTRACT

The present work brings results of the research Impacts of the initial formation of the PARFOR Pedagogy course on the curricular practices of preschool teachers. The objective is to analyze if the curricular practices of the teachers in exercise in Childhood Education are undergoing significant alterations due to the initial formation received, in higher level. The data were collected through training memorial and teacher professionalization elaborated by the participants during the curricular component of the course Didactics and Teacher Training course project, application of a semi-open questionnaire, consisting of the professional profile axes, curricular practice prior to enrollment in the course and perception of changes, and semi-structure interviews. The results point out that one of the most evident changes in the pedagogical practices of the teachers participating, based on their perception, in the research was with regard to teaching methodology, considering that this was one of the main difficulties faced in the pedagogical planning before entering the course. Another perceived change was regarding to the knowledge of the educational theories that the teachers had no understanding, whereas they only counted on the formation of teaching in the middle level, which allows us to consider that this formation was its precarious form. The permanencies prevailed with regard to the evaluation method through opinions, the organizations of the groups remain between division of groups or individual according to the proposal of each activity, and the didactic sequences and projects continue being the main form of organization of contents of teaching.

Key-words: Curricular practices. Initial formation. PARFOR.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual quanto ao tempo de experiência	26
Gráfico 2 – Principal motivação para o ingresso no magistério	27
Gráfico 3 – Nível de atuação anterior ao curso	29
Gráfico 4 – Maiores dificuldade no planejamento pedagógico curricular	33
Gráfico 5 – Principais referências para selecionar conteúdo de ensino	34
Gráfico 6 – Como se dava a organização de conteúdos de ensino	35
Gráfico 7 – Instrumentos mais utilizados para avaliar os alunos	36
Gráfico 8 – Materiais curriculares mais utilizados	36
Gráfico 9 – conhecimentos e ou assuntos que tinham a expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia	38

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CONTEXTOS HISTÓRICOS E ATUAIS	15
2.1	Aspectos históricos sobre formação e profissionalização de professores no Brasil	15
2.2	A emergência do Parfor como política de formação de professores em serviço	19
3	PERFIL PROFISSIONAL, TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E IMPRESSÕES SOBRE A PRÁTICA: O DISCURSO DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA	25
3.1	Quem são os professores em formação no Parfor?	25
3.2	As trajetórias formativas e sentidos dados à docência	29
3.3	A conformação da prática pedagógico-curricular antes do ingresso no curso de Pedagogia Parfor	31
4	PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DO PARFOR: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	39
4.1	Percepções das mudanças produzidas durante a formação no curso de Pedagogia	39
4.2	Discurso acerca da mudanças produzidas após a conclusão do curso	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
	ANEXO A - Termo de consentimento	50
	ANEXO B - Roteiro de entrevista	51
	ANEXO C – Orientações para elaboração do memorial	52
	ANEXO D – Questionário	54

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é resultado do plano de trabalho *Impactos da formação inicial do curso de Pedagogia PARFOR nas práticas curriculares de docentes da Educação Infantil*, vinculado ao projeto de pesquisa *Impactos da formação inicial nas práticas curriculares de docentes da educação básica do Estado do Pará em formação no PARFOR/UFPA*, executado no âmbito da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, no qual atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – PRODOUTOR, no período de dezembro de 2018 a julho de 2019. O envolvimento com o tema também surgiu a partir da minha convivência com alguns desses profissionais em processo de formação, foram pessoas que acompanhei de perto os desafios e lutas incansáveis para conseguir a formação em nível superior.

O PARFOR é um programa de formação inicial integrante da Política Nacional de Formação de Professores para Educação Básica, colocada em ação a partir do Decreto Federal 6.755, de janeiro de 2009, com a finalidade de desenvolver, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada de professores para o magistério na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), o Campus Universitário de Bragança por meio do PARFOR, tem tido um alcance na formação inicial dos professores da Região Bragantina. Nesse sentido, interrogar sobre os impactos desta formação no fazer docente dos professores em formação e dos egressos é um empreendimento de pesquisa que acreditamos ser de grande relevância, visto ser a formação de professores um dos elementos centrais das políticas educacionais para educação básica colocadas em ação no Brasil nas duas últimas décadas.

Cabe ressaltar que o movimento em torno da formação de professores em nível superior emerge, no Brasil, posteriormente à promulgação da Lei nº. 9.394/96 (LDB), que estabeleceu que a formação dos professores para atuar na Educação Básica deveria ocorrer em cursos de Licenciatura em nível de graduação, admitindo-se como formação mínima para atuação na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação no curso de magistério, em nível médio. A questão da formação dos professores, de acordo com o que previu a LDB, passou a ser compreendida como um dos aspectos fundamentais que interfere na qualidade da educação oferecida pela escola básica. Esse processo formativo, além de

atender às exigências legais, foi defendido como necessário à qualificação do trabalho do professor de forma a produzir impactos significativos na sua prática didático-pedagógica.

Concebemos a formação como um processo contínuo e inacabado que visa o aperfeiçoamento da prática educativa e o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professor (NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999). Assim, defendemos que a formação inicial impacta na prática de professores leigos, mas consideramos que esse impacto não se estabelece numa relação de causalidade direta entre formação e prática, mas está imbricado pela tessitura e complexidade da própria prática num determinado contexto histórico e cultural (MINASE, 2008).

Para realização da pesquisa, traçamos como objetivo geral analisar os impactos da formação inicial no curso de Pedagogia PARFOR, ofertado pela Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Bragança, nas práticas curriculares de docentes em exercício na Educação Infantil nas redes públicas de ensino de municípios da região Bragantina, estado do Pará. Os objetivos específicos: fazer uma reconstituição histórica da trajetória da formação e profissionalização de professores no Brasil; identificar as características que conformam as práticas curriculares dos professores antes de seu ingresso no processo de formação inicial no curso de Pedagogia PARFOR; avaliar as mudanças e/ou permanências que se verificam nas práticas curriculares dos professores ao longo do processo de formação inicial; compreender como os professores percebem e demonstram as mudanças, alterações e/ou permanências ocorridas nas suas práticas curriculares em função da formação inicial.

A pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo e longitudinal, de característica empírica. O estudo longitudinal é fundamental para investigar o mesmo sujeito mais de uma vez num espaço de tempo suficiente para perceber as mudanças e alterações que podem estar se processando no objeto da investigação (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013).

As pessoas que participaram da pesquisa são consideradas sujeitos que produzem conhecimento, e que produzem práticas de intervenção social e educativa. São sujeitos de pesquisa porque detém algum tipo de conhecimento sobre o problema pesquisado, ainda que este conhecimento não seja considerado, numa perspectiva acadêmica, como crítico e sistematizado. “Como sujeitos da pesquisa, identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações” (CHIZZOTTI, 2001, p.85), mesmo que não sejam consensuais e precisem ser permanentemente negociadas.

Os procedimentos metodológicos foram divididos em etapas. Na primeira etapa aplicamos o questionário semiaberto junto aos alunos-professores matriculados nas turmas de Bragança, Augusto Correa, Tracuateua, municípios paraenses que sediaram o curso ofertado

pela Faculdade de Educação do Campus de Bragança UFPA. O questionário foi estruturado em três eixos com o intento de coletar informações a respeito do perfil dos sujeitos da pesquisa (Eixo I), caracterizar suas práticas curriculares antes do ingresso no curso de Pedagogia (Eixo II) e analisar as percepções das mudanças produzidas no decorrer do percurso acadêmico dos mesmos (Eixo III). É importante registrar que de um total de 120 questionários distribuídos junto a esses professores, obtivemos o retorno de 52 sujeitos, atingindo um percentual de 62% dos alunos matriculados nessas turmas. Embora não trabalhemos com o método estatístico, tivemos a preocupação de obter uma participação significativa dos sujeitos na resposta aos questionários.

Na segunda etapa coletamos dados por meio de Memoriais de formação Docente escritos pelos sujeitos colaboradores a partir da narrativa de suas trajetórias de formação e profissionalização. A narrativa é um recurso usado nas pesquisas qualitativas, especialmente para conhecer e compreender a história, os conhecimentos assimilados, as experiências vividas, as mudanças efetuadas e as ressignificações ocorridas no decorrer de um processo. Os Memoriais de formação Docente foram coletados no decorrer da trajetória de formação dos professores como atividade acadêmica do componente curricular *Didática e Formação Docente*, disciplina ministrada pela coordenadora do projeto e com objetivos afinados com o projeto de pesquisa.

Na terceira etapa utilizamos a entrevista semiestruturada, com o objetivo de obter informações complementares acerca da prática curricular dos professores no momento atual, para isso, foram selecionadas quatro professoras atuantes na Educação infantil participantes das mesmas turmas onde foram aplicados os questionários e os memoriais coletados.

O trabalho está organizado em quatro seções. A primeira é de introdução, no qual apresentamos o tema, a justificativa, os objetivos, a metodologia adotada e a divisão das seções com os subsídios teóricos.

A segunda seção aborda os aspectos históricos sobre formação e profissionalização docente no Brasil para perceber como a docência vem se constituindo ao longo do tempo, nessa perspectiva compreender como o PARFOR emerge enquanto uma política de formação de professores em serviço. Nessa seção nos ancoramos em autores como Nóvoa (1995), Saviani (2009) e Gatti e Barreto (2009) para discutirmos o processo histórico da profissionalização docente.

A terceira seção versa sobre o perfil profissional, as trajetórias de formação e as impressões sobre a prática, aborda quem são os professores do PARFOR, suas trajetórias formativas e profissionais, bem como suas práticas pedagógico-curriculares em momento

anterior ao ingresso no curso de Pedagogia. Os dados utilizados para fazer a discussão dessa seção advêm dos Eixo I e II do questionário e dos memoriais de formação docente. Procuramos trazer subsídios teóricos de Zabala (1998), Sacristan, (2000) e Lunardi (2005) na discussão sobre prática pedagógica e currículo.

A quarta seção versa sobre as práticas curriculares dos professores do PARFOR, no sentido de compreender as mudanças e permanências produzidas durante o curso de Pedagogia, Eixo III do questionário. Para analisar as percepções depois da formação fizemos uma comparação das entrevistas realizadas com os dados coletados no Eixo II do questionário.

2 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CONTEXTOS HISTÓRICOS E ATUAIS

Para situar a discussão sobre a formação de professores no momento atual, optamos em fazer uma reconstituição histórica da trajetória da formação e profissionalização de professores no Brasil, trazendo alguns aspectos relevantes sobre a significação da docência ao longo dos últimos anos. Desta maneira, fazemos uma reconstituição histórica da docência no contexto brasileiro para perceber os significados atribuídos a formação e profissão docente. A contextualização histórica da formação e profissionalização docente será realizada, sobretudo, a partir das contribuições de Nóvoa (1995) e Saviani (2009) Gatti e Barreto (2009).

Na esteira da discussão histórica sobre a docência, trataremos ainda o PARFOR enquanto política de formação de professores em serviço, decorrente das discussões que emergiram no decorrer da década de 1990 no contexto da LDB. Traremos também alguns dados sobre como o PARFOR vem se constituindo no cenário Nacional e no contexto Paraense, no âmbito da Universidade Federal do Pará. A contextualização será feita para situar o objeto de estudo que é analisar a prática pedagógica de professores da educação infantil, formados em Pedagogia pelo referido programa.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Do ponto de vista histórico, considerando a docência diretamente ligada com a história da educação no Brasil, a começar pelo período colonial, inferimos que os primeiros professores no Brasil foram os Padres jesuítas. Com a chegada destes em 1549, a educação surge nesse contexto com objetivo religioso, voltada para a catequização e conversão dos indígenas ao cristianismo. Este tipo de educação se prolongou por quase dois séculos, exercendo grande influência na formação da sociedade brasileira. O ato de ensinar nesse período não era configurado exatamente como docência, mas estava a ligado a uma missão sacerdotal.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do trabalho missionário e catequético feito através da chamada Companhia de Jesus, pois acreditava que esses estavam se fortalecendo e diminuindo a governança da Coroa Portuguesa. Neste momento se operam

mudanças na organização educacional dos jesuítas, a educação deixa de ser responsabilidade da igreja e passa para o domínio do Estado.

Através das considerações de Antônio Nóvoa (1992) a respeito da história da profissionalização docente no contexto português, serão relacionados aqui alguns traços de semelhança com o contexto brasileiro. Segundo o autor é a partir da segunda metade do século XVIII que se pode pensar à docência enquanto profissão. Nesse momento em que a educação se desvincula da igreja e passa a ser administrada pelo estado surgem reflexões acerca de como deve ser o perfil do professor, consolidando assim o momento inicial histórico da formação de professores.

Ao longo do século XIX, segundo Nóvoa (1992),

Consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Segundo Saviani (2009), um importante momento histórico da formação de professores no Brasil emerge a partir da independência. Tendo em vista que, como resultado das discussões acerca das necessidades de uma organização educacional e da necessidade de instrução popular, em 1827, foi criada a primeira lei sobre a instrução pública, a qual determinava a criação das escolas de Primeiras Letras. Esta é a primeira iniciativa de formação inicial de professores. Com o intuito de preparar professores para oferecer a instrução elementar aos sujeitos que frequentavam as escolas de Primeiras Letras foram criados os primeiros cursos de formação de professores no Brasil nas chamadas Escolas Normais. Nóvoa (1992) elenca vários fenômenos relacionados a profissionalização nesse período, segundo o autor:

Neste período, uma série de fenômenos configura uma verdadeira mutação sociológica do professorado, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário; cite-se, a título de exemplo, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente. Verifica-se um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autônoma da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 3)

Com a implementação das Escolas Normais, a questão da formação de professores exigiu uma maior abrangência, o curso passou a ser ofertado para um grande contingente de mulheres, configurando-se assim cada vez mais como uma profissão feminina. Nessa perspectiva a questão da feminização docente foi permeada segundo Gatti e Barreto (2009)

Pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero (GATTI; BARRETO, 2009, P. 161).

Entendemos que a inserção da mulher no magistério não se deu a partir de uma afinidade, e sim como uma condição, tendo em vista que o ingresso na docência era a única opção viável para entrarem no mercado de trabalho, Para Apple (1995 apud Lengert, 2011, p.15) “aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível para as quais havia uma demanda especialmente elevada”.

Cabe ressaltar que a primeira Escola normal no Brasil foi criada no Rio de Janeiro, no ano de 1834. Após isso, quando começou a se expandir, tiveram uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas. Apesar disso, se consolidou nos anos 1940/50 como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Nessa perspectiva preconizava-se uma formação específica para os professores atuarem nas escolas primárias, a qual segundo Saviani (2009),

Deveria guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p .144).

No véis da ditadura militar, outro momento histórico registra estabelecimentos para formação de professores no Brasil, quando a habilitação em magistério substitui a escola normal tradicional. Segundo Tanuri (2000)

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretriz e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez profissionalização antes ministrada em escola de nível Ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de

segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p.80)

Nesse período histórico prevaleceu a concepção tecnicista de formação profissional. O objetivo então foi formar professores para ensinar apenas o necessário para os alunos, habilitando-os somente para suprir às deficiências do mercado de trabalho, nesse sentido a escola se dava como um mecanismo a serviço do processo de industrialização. Conforme complementa Scheibe (2008, p. 45) “o pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência”.

Porém, A partir da década de 80 já há uma mobilização para o enfrentamento de ensino tecnicista. Conforme registra Borges (2013)

Diversos educadores produziram e explicitaram formulações concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter histórico-social da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitiria interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade[...] Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico as suas particularidades e especificidades(BORGES,2013,p.101)

As questões relacionadas à formação de professores se acentuaram ainda mais a partir dos anos 1990, tornando-se um dos principais pontos de atuação das políticas educacionais brasileiras. Tendo em vista que as políticas anteriores voltadas para a qualificação de professores não deram conta de responder positivamente às demandas relacionadas ao ensino público no Brasil, foi promulgado em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996 (LDB). Os artigos 62 e 63 da mesma determinaram que

Art 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nesse sentido, com base no que determina a LDB e a partir da questão de uma falta de assistência à formação de professores, emerge o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) como uma política de formação, no qual professores passam a ser inseridos no processo de formação inicial, dado ao quadro existente de que a maioria dos professores não tinha formação exigida pela referida Lei.

A docência no Brasil passou por determinados percursos históricos e aqui foram elencados alguns, como no período colonial marcado pelo domínio da igreja, o controle do estado onde emerge a questão da feminização. Porém do decorrer desses percursos históricos, conforme destaca Saviani (2009. p. 148). “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

2.2 A EMERGÊNCIA DO PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) surge enquanto uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviços, implementado pelo governo através do decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que propôs os seguintes objetivos:

- I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL,2009)

Cabe ressaltar que as políticas educacionais no cenário brasileiro vinculam-se às influências internacionais debatidas também na década de 90, principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que encaminhou direções a partir da Conferência Mundial realizada em Jomtien na Tailândia para que o direito de todos à educação fosse possibilitado. Esse encaminhamento resultou na formulação da Declaração Mundial Educação para Todos que orientou prioridade na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, instigou os países em que as taxas de analfabetismo eram consideradas altas a universalizar a educação básica no intuito de fazer com que os mesmos atendessem às exigências do mundo em processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico.

Dessa maneira, em decorrência das novas exigências colocadas para a educação, e que obviamente perpassa a questão da formação de professores, o PARFOR surge em 2009 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, estabelecido pelo já mencionado Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de destinar formação em nível universitário para docentes da Educação Básica das redes públicas que não apresentassem a formação mínima definida pela LDB (Lei de Diretrizes e bases da educação) de 1996.

No texto da LDB, o artigo 62, § 1º, dispõe que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Conforme registra Menezes e Rizo (2013):

O cenário até aqui apresentado possibilita a compreensão de que a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...], partiu, entre outros, da constatação da existência de um grande número de professores sem a formação adequada para a etapa de ensino em que atuam, da apreensão de indicadores estatísticos que evidenciam a insuficiência de professores licenciados em algumas áreas, bem como da compreensão da importância da formação docente para o necessário avanço da qualidade do ensino no país. (MENEZES E RIZO, 2013, p. 91)

Sendo assim, o PARFOR foi implementado em várias instituições de ensino superior em nível nacional, através da plataforma Freire, recuso criado pelo Ministério da Educação (MEC), que em 2012 passou a ser gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), a qual assumiu a responsabilidade pelas inscrições e acompanhamento dos cursos ofertados. Foram concedidos cursos de Licenciatura, na modalidade presencial, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica, sendo curso de primeira licenciatura para quem não possuía formação em nível de graduação, cursos de segunda licenciatura para docentes que possuísem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula e cursos de formação pedagógica para docentes que possuísem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Para melhor visualizarmos como o PARFOR se constituiu ao longo desses anos, em âmbito nacional, apresentaremos o Quadro 1, importado do site oficial da CAPES, o qual demonstra dados quantitativos acumulados desde o lançamento do programa em 2009.

Quadro 1 – Os dados numéricos do PARFOR acumulados desde seu lançamento, em 2009

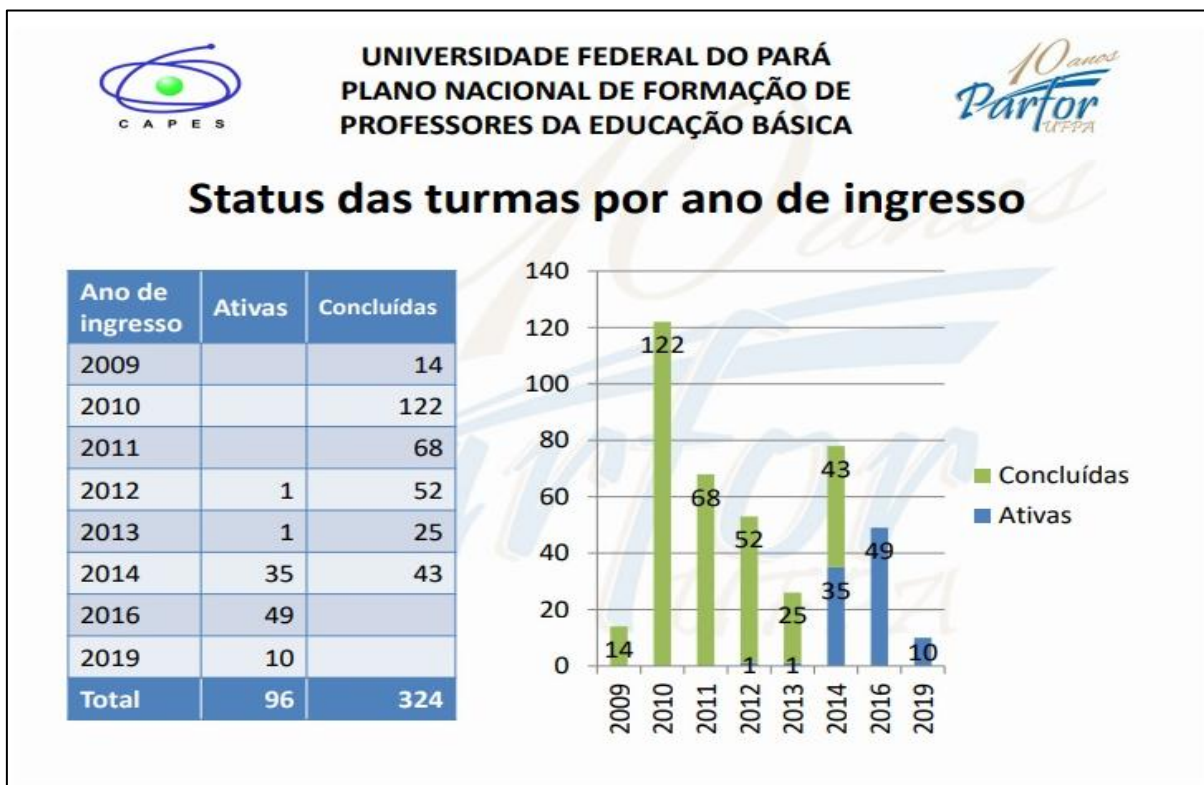
Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: CAPES, disponível em : <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

No Estado do Pará, o PARFOR tem apresentado um importante impacto quantitativo no quadro de formação de professores em diferentes áreas de conhecimento. Com isso tem se buscado enfrentar o significativo déficit de formação docente que se registra historicamente no estado. Nesse contexto, a Universidade Federal do Pará (UFPA) tem assumido um papel de destaque na formação de professores das redes públicas, contribuindo para o enfrentamento da histórica problemática da formação de professores e para a qualificação da educação básica na região amazônica.

No ano de 2009, a UFPA aderiu ao PARFOR em meio ao processo de interiorização de cursos que já vinha ocorrendo na instituição desde os fins dos anos de 1980. Conforme os dados abaixo, retirados da última estatística divulgada do site do PARFOR/UFPA em 2019, desde sua implementação registra-se um número de 324 turmas, sendo 96 ainda ativas.

Imagem 1 – Status das turmas por ano de ingresso

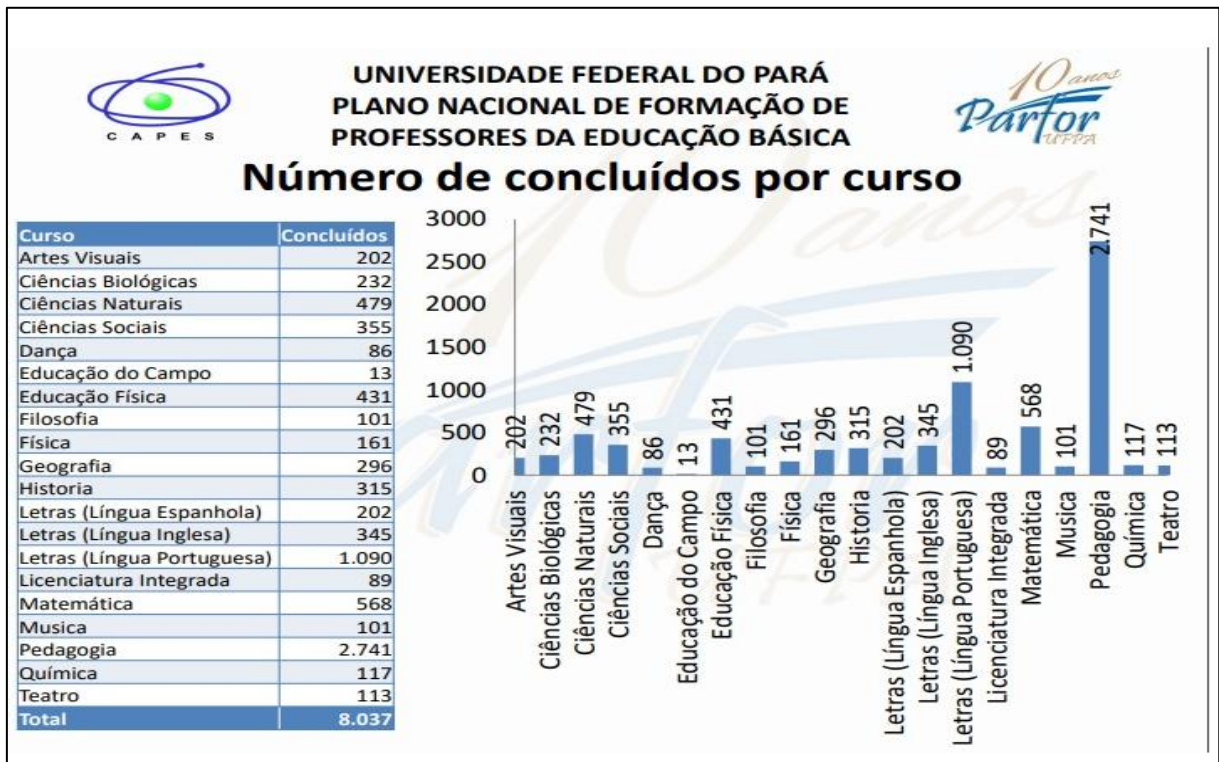


Fonte: Site do PARFOR/UFPA

Os dados a seguir revelam os números de concluídos do PARFOR no âmbito da UFPA, por curso. Nessa figura podemos perceber que o curso de Pedagogia foi o que mais ofereceu vagas ao longo desses anos. De acordo com os dados atualizados em março do ano

corrente (2019), o número de concluídos no referido curso chega a 2.741, número bem expressivo em relação aos demais cursos ofertados.

Imagem 2 – Números de concluídos por curso



Fonte: Site do PARFOR/UFPA

Acompanhando o crescente processo de institucionalização do PARFOR na UFPA, o curso de Pedagogia, da Faculdade Educação, do Campus Universitário de Bragança, iniciou a sua implementação no mês de julho de 2010, com um projeto pedagógico específico para o PARFOR, reconfigurado a partir do projeto pedagógico implementado no curso regular, mas procurando se adaptar à realidade apresentada pelos professores que requeriam a formação em serviço. O quadro a seguir demonstra a distribuição das turmas do curso de Pedagogia desde sua implementação em 2010 até o ano 2014, no referido Campus.

Quadro 2 - Distribuição de turmas PARFOR-Pedagogia-Bragança

TURMA	ANO DE INGRESSO	LOCAL DE FUNCIONAMENTO	Nº DE ALUNOS(*)
Pedagogia/I	2010	Bragança	40
Pedagogia/II	2010	Bragança	40
Pedagogia/III	2011	Bragança	40
Pedagogia/IV	2012	Bragança	40
Pedagogia	2010	Capanema	40
Pedagogia	2011	Capanema	40
Pedagogia	2012	Capanema	40
Pedagogia	2010	São João de Pirabas	40
Pedagogia	2014	Capitão Poço	40
TOTAL			360

Fonte: Faculdade de Educação – FACED (2013)

Inicialmente o curso foi ofertado nos polos de Bragança, Capanema e São João de Pirabas. A partir de 2010, a oferta do curso foi se ampliando para atender a demanda por formação apresentada por outros municípios da região Nordeste do Pará como Augusto Correa, Tracuateua, Capitão Poço e Nova Esperança do Piriá. Em 2017, o número de professores com formação inicial concluída nas turmas implementadas era de aproximadamente 250 concluintes. Até janeiro de 2018, o Campus de Bragança registrou um número de 356 matrículas ativas no curso de Pedagogia.

3 PERFIL PROFISSIONAL, TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E IMPRESSÕES SOBRE A PRÁTICA: O DISCURSO DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentaremos nesta seção o perfil dos cursistas de Pedagogia PARFOR, no sentido de demonstrar quem são esses professores, suas trajetórias formativas e os sentidos dados à docência, bem como caracterizar suas práticas pedagógico-curricular em momento anterior ao ingresso no curso. Esses dados são resultados do questionário aplicado a 120 alunos/professores matriculados nas turmas do curso de Pedagogia, nos polos de Bragança, Augusto Correa e Tracuateua, dos quais obtivemos o retorno de 52 sujeitos, atingindo um percentual de 62% do total de alunos matriculados nessas turmas.

Para efeito da caracterização pretendida nesta seção utilizamos dados dos Eixos I e II do questionário referentes ao Perfil Profissional e à Prática Pedagógico-curricular anterior ao ingresso no curso de Pedagogia PARFOR. A caracterização será complementada com base nos dados dos Memoriais de Formação e Profissionalização Docente, elaborados por 52 alunos/professores das turmas citadas, dos quais selecionamos discursos significativos que traduzam de maneira mais subjetiva as suas dificuldades, necessidades, sonhos e sentidos dados à docência. As falas codificadas com “M” são referentes aos memoriais de formação docente, no sentido de preservar as identidades dos sujeitos que elaboraram os mesmos.

Os referidos dados serão tratados com base em subsídios teóricos que discutem a compreensão de prática pedagógica e currículo, segundo Zabala (1998), Sacristan, (2000) e Lunardi (2005), assim como analisaremos os resultados da caracterização da Prática Pedagógico-Curricular, referente ao Eixo II do questionário, de acordo com as variáveis de intervenção metodológica da prática educativa proposta por Zabala (1998).

3.2 QUEM SÃO OS PROFESSORES DO PARFOR?

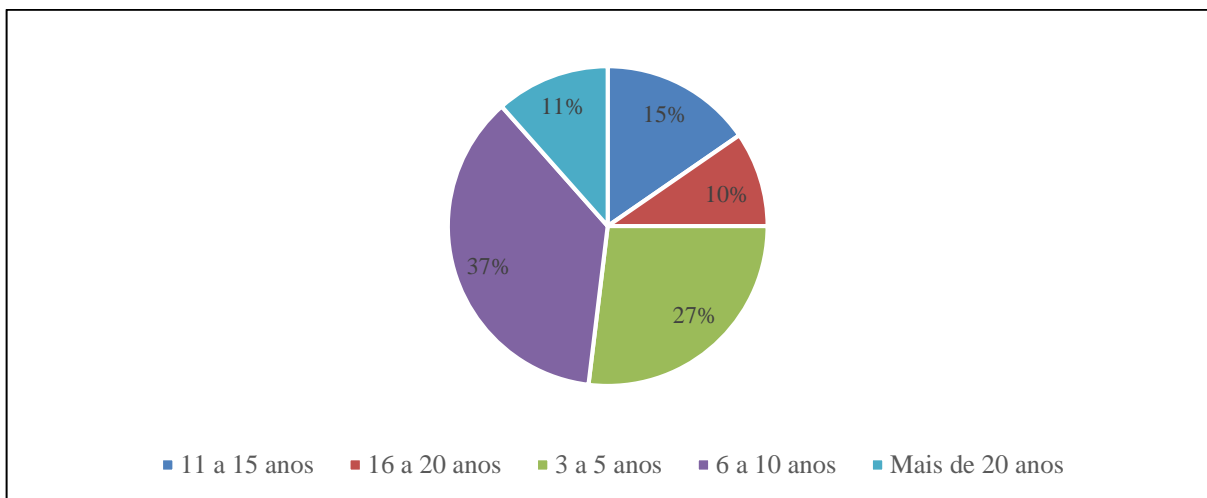
O Eixo I do questionário traz dados relativos a sexo, idade, localização da escola e município de atuação, tempo de experiência como professores da educação básica, nível de escolarização em que professores atuaram antes do ingresso no curso de Pedagogia, forma de ingresso na docência e motivações para o exercício da profissão. Para aprofundar a discussão trataremos também algumas narrativas dos memórias.

Quanto ao perfil profissional, há um evidente predomínio feminino entre os docentes, que equivale a 88%, enquanto os homens correspondem a 12%. Em conformidade com esse dado, Gatti e Barreto (2009), em pesquisa que aborda aspectos importantes sobre a formação

de professores no Brasil, observam que essa representação é histórica e não recente, visto que, desde as primeiras escolas normais as mulheres eram recrutadas para o magistério, isso se deu devido ao ato de ensinar ser caracterizado como uma complementação da ocupação materna, estabelecendo assim um padrão no magistério dos anos iniciais da escolarização, que de certa forma se consolida nos dias de hoje.

Outra evidência que se mostra predominante refere-se à questão da idade dos docentes cursistas, que reflete em uma formação tardia, visto que a maioria dos docentes têm mais de 36 anos, 28 dos docentes estão na faixa etária de 36 a 45 anos, 13 tem entre 46 a 54 anos e apenas 8 tem um intervalo de idade de 23 a 35 anos, 3 não responderam esta questão. Contudo, cabe considerar que esses mesmos sujeitos que só recentemente tiveram a oportunidade de ingressar no nível superior, já têm uma considerável trajetória de atuação docente, 37% atuam entre 6 a 10 anos, seguidos de 15% que atuam entre 11 a 15 anos e os 10% entre 16 a 20 anos, que juntos somam a maioria com mais de 6 anos trabalhando como professores somente com a magistério de nível médio, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual quanto ao tempo de experiência



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

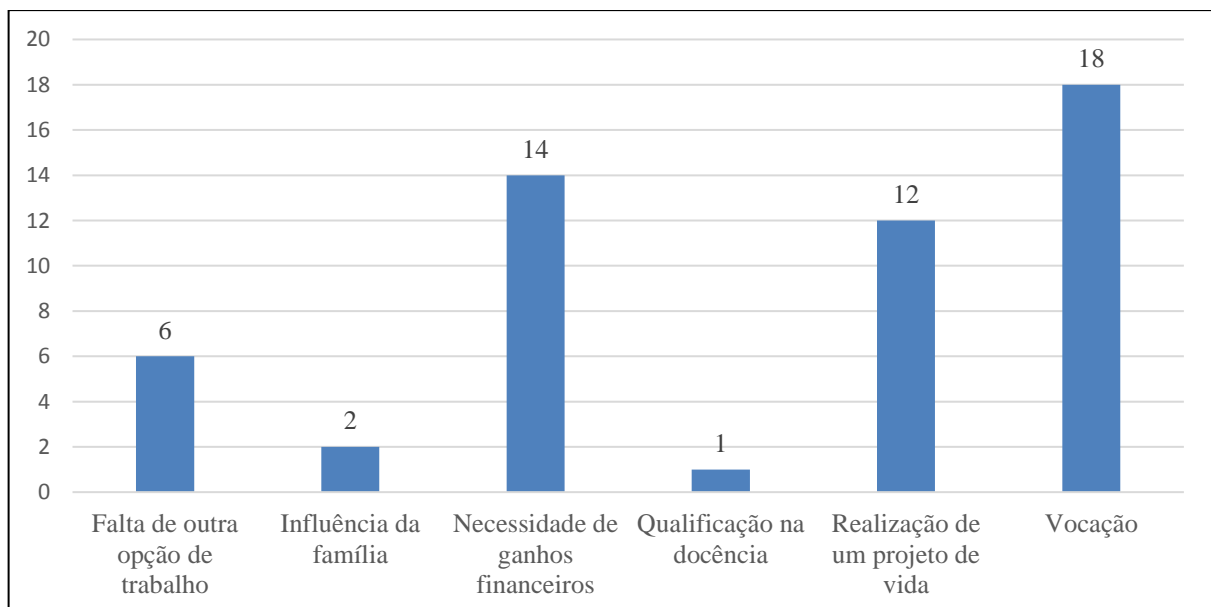
Esses dados nos permitem considerar que essa formação tardia se deu devido à falta de oportunidade, conforme as análises dos memoriais esses professores passaram por muitas dificuldades de acesso à educação, desde o ingresso na educação infantil e quando conseguiam concluir o magistério, dedicaram-se a suas famílias, deixando de dar continuidade a sua formação. Essa descontinuidade no processo formativo dos professores se dá, também, por falta de políticas públicas educacionais que tornou mais difícil e dolorosa a continuidade de seus estudos.

Cabe ressaltar que, uma parte considerável dos docentes reside nos próprios municípios de atuação profissional: Bragança, Augusto Côrrea e Tracuateua, ou seja, nos polos que oferecem o curso do PARFOR, os quais integram a pesquisa. Porém, há aqueles que vêm de lugares mais distantes para então ter acesso ao curso, como é o caso de alunos que residem em Peixe-Boi, Santarém-Novo, Capanema e Viseu, todos municípios da Região de Integração (RI) Caeté. Essa situação é relatada nas narrativas dos memórias, em que os mesmos comentam sobre as dificuldades enfrentadas, principalmente em relação ao transporte diário para se deslocar para cursar a formação inicial. Ressaltamos ainda que, conforme os dados obtidos, a maioria dos docentes, que corresponde a 48%, atua em áreas do meio rural de seus municípios, 35% atuam na área urbana totalizando 83%. Pode-se supor que os 17% que não responderam ou não estavam trabalhando talvez integrem um grupo de pessoas que cursou a licenciatura pelo PARFOR sem, no entanto, ter o perfil exigido.

Ainda referente aos dados em relação à área de atuação, inferimos que os professores que atuam em áreas, principalmente, não tinham formação em nível superior. No estado do Pará, a demanda por formação inicial era grande, um contingente bastante alto de acordo com os dados do PRONACAMPO (2012).

O Gráfico 2 a seguir revela as principais motivações dos entrevistados para ingressarem na docência, podemos observar que os motivos mais enfatizados dizem respeito à vocação, que corresponde a 18 pessoas, seguido da necessidade de ganhos financeiros, revelada por 14 pessoas, bem como a realização de um projeto de vida, somando 12 pessoas.

Gráfico 2: Principal motivação para o ingresso na docência



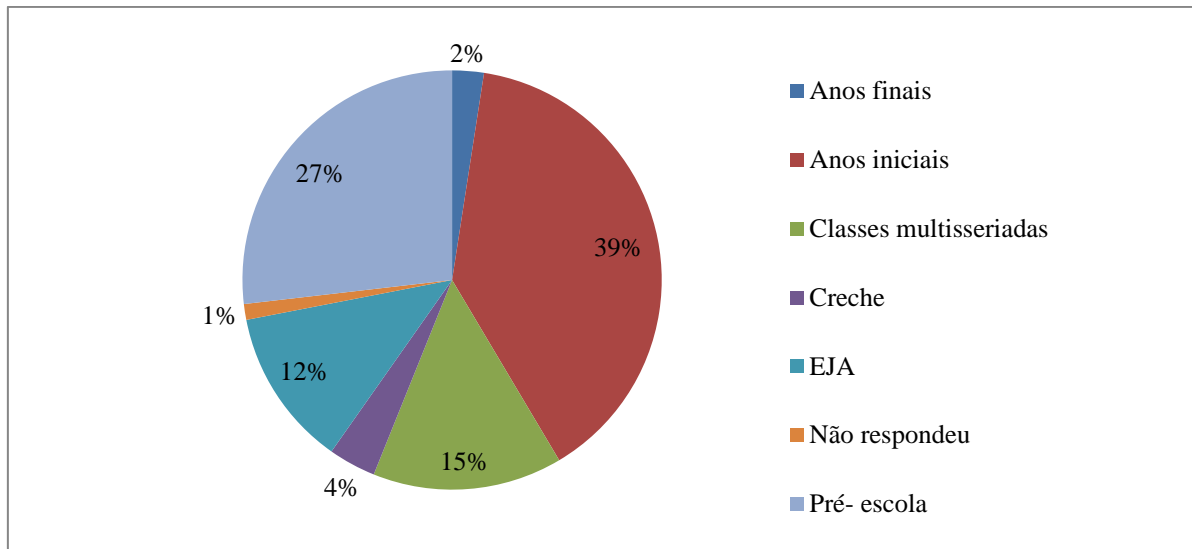
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao serem questionados sobre a forma como ingressaram na docência, 33 dos sujeitos participantes relataram que foi através de indicação política, 14 por meio de concurso público e 6 por seleção de currículo. A questão do ingresso na docência por indicação política é bastante recorrente nos memoriais, conforme relatado no discurso do memorial M03 em que o autor descreve que: “[...] como acontecia principalmente em regiões interioranas, através de um amigo político tive a oportunidade de ser professora numa turma multisseriada.”, e o autor do memorial M02 ao expor que:

[..] foi quando tive a oportunidade de trabalho por intermédio de político (vereador) fui contratada no cargo de professora que estava em falta de professor no magistério, mesmo eu sem muita experiência, pois fazia 16 anos sem entrar em uma sala de aula, a única experiência que tinha era dos estágios que fiz na época do curso, mas não me deixei abater. (M02)

Nesse resultado fica evidente como se dava o contexto político desses municípios, no qual a seleção para contratação de professores perpassava indicação de vereadores e prefeitos, na condição de que os contratados os apoiassem em suas carreiras políticas. Essa seleção de professores levava a contratação de alguns professores leigos, com isso podemos inferir que o critério usado por esses políticos era estabelecido por meio do apoio que iriam receber em seus mandatos.

Para além disso, nessa caracterização foi possível identificar os níveis e modalidades em que os professores acumularam experiências profissionais antes do ingresso no curso de Pedagogia PARFOR (Gráfico 3): há uma predominância de atuação nos anos iniciais (39%) e na Pré-escola (27%), seguido das classes multisseriadas (15%), e Educação de Jovens e Adultos (12%), sendo que alguns desses professores já atuaram em dois níveis ou modalidades de ensino. Cabe ressaltar que as classes multisseriadas é uma realidade de escolas localizadas em áreas rurais, ou seja, uma característica da educação do campo. São turmas que requerem um desafio ainda maior do professor tendo em vista que os alunos dessas turmas têm níveis de aprendizagem e idades diferentes. Outro dado que é pertinente destacar é com relação a porcentagem consideravelmente baixa desses docentes com atuação em creches, somente 4%. Podemos atribuir esse resultado a falta de investimentos em creches, ou seja, uma oferta muito deficiente nesse nível de ensino, maior ainda em áreas rurais, que se estendeu por muitos anos e que só recentemente vem ganhando espaço através de políticas públicas.

Gráfico 3: Nível de atuação anterior ao curso

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

3.3 AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS SENTIDOS DADOS À DOCÊNCIA

As análises sobre as trajetórias formativas dos professores se deram, sobretudo, a partir dos memoriais que tratam dos discursos sobre as trajetórias de escolarização e formação, revelando dificuldades, necessidades, sonhos e expectativas dos professores.

Sendo assim, na análise da trajetória de escolarização e formação docente identificamos às várias dificuldades em relação ao acesso e continuidade a educação enfrentada por esses sujeitos. Uma grande parte desses professores/cursistas mencionam nos memoriais como se deu o ingresso na educação básica, os mesmos atribuem as dificuldades enfrentadas às condições socioeconômicas que permearam as suas vidas, principalmente por morarem em áreas rurais, por serem pertencentes a famílias humildes, filhos de agricultores e vivendo em precárias condições financeiras. A fala a seguir traduz em parte essas dificuldades:

Comecei minha trajetória de [trabalho] a partir de 1975, saí de casa e deixei minha família com dez anos, fui morar na casa de conhecidos para estudar, por ser difícil o acesso à escola, a cada quatro anos era mais um desafio de onde eu iria estudar as séries seguintes. Pois, sempre tive dificuldades na escola por causa do trabalhar na agricultura, pois sempre ajudei meus pais nos trabalhos do plantio. (M09)

Ao ingressarem no magistério as dificuldades permaneciam, tanto pelo difícil acesso com relação ao transporte para chegar às escolas, pelas precárias condições financeiras ou até

mesmo pelo desafio de conciliar os estudos com a família, como podemos perceber nas falas abaixo:

Ingressei no Magistério no ano de 1996, na escola E.E.F.M. Luiz Paulino Mártires. No início tive dificuldade, mas não desisti da minha formação, enfrentei várias barreiras, a primeira, foi meu acesso à escola que tinha de andar de bicicleta todos os dias e a outra foi que meu pai adoeceu e ficou deficiente e não podia trabalhar, eu que tive que trabalhar para sustentar os meus irmãos. (M05)

Minha trajetória com o magistério se deu quando eu fui morar em Capanema com a minha família. Estudei durante 3 anos (1996/1999), logo engravidei da minha primeira filha. Para não desistir, tive que estudar grávida, encontrei muitas dificuldades para poder concluir o Ensino Médio, principalmente na parte financeira, mas não desisti dos meus objetivos. (M02)

É importante ressaltar que uma grande parcela dos sujeitos autores dos memoriais atribui o ingresso no magistério à necessidade de ganhos financeiros, tendo em vista a falta de oportunidade de realizar outro curso. Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos sujeitos desta pesquisa são mulheres, e como o papel da profissão docente era atribuído ao sexo feminino, as mesmas relatam como a única opção viável para entrar no mercado de trabalho.

Como a maioria das moças, eu também via nessa possibilidade uma esperança de entrar no mercado de trabalho e assim poder ajudar minha família. Isso porque naquela época “ser professora dos pequenos era coisa de mulher”. Em vista disso, uma grande maioria das moças procurava o magistério muitas vezes sem outra opção, principalmente quando a imposição da família deveria ser obedecida, fazendo com que aos poucos o mercado de trabalho recebesse número considerável de mulheres em busca de uma colocação (M03)

Surgiu a oportunidade de trabalhar aos 17 anos, pois o salário não compensava tamanho sacrifício (não pagavam nem meio salário), mas por ter uma filha pequena para sustentar e por uma questão de necessidade, assumi a turma, pois tinha que ajudar meu marido, a padaria que ele trabalhava pagava muito mal, era a necessidade do município, e como não havia outras fontes de renda, tínhamos que aceitar o que aparecesse (M05)

Nos memoriais de formação docente também foi possível analisar as percepções relacionadas a formação acadêmica no curso de Pedagogia, o que significa cursar uma graduação para esses professores, qual a expectativa deles com o curso, quais os efeitos do curso em suas vidas pessoais, profissional e prática pedagógica. Demonstram a necessidade de aprimorarem suas práticas pedagógicas, consciente de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 recomenda a formação de professores em nível superior, conforme relata a professora do memorial M04 “o sistema exige a formação acadêmica e comecei a estudar, e cada disciplina que estudo vou me identificando com o que faço e analiso

o que preciso me reciclar e aprimorar nas minhas práticas pedagógicas”. Essas questões são evidências também a partir das seguintes afirmações:

Depois de já ter experiência em sala de aula como professora senti a necessidade de adquirir mais conhecimentos e práticas que me ajudassem para o bom desempenho na vida profissional. Me inscrevi três vezes no PARFOR, mas fui agraciada com a classificação em 2014. Foi a partir daí que tive a oportunidade de realizar mais um sonho de minha vida, entrar em uma Universidade e cursar Pedagogia para aperfeiçoar meus conhecimentos profissionais e científicos. (M25)

Estou feliz realizando mais um sonho da minha vida em adquirir uma graduação e consequentemente adquirindo também meu conhecimento, descobrindo novos métodos para oferecer aos meus alunos uma educação com mais qualidade e compromissada com o futuro dos educandos. (M09)

A questão da autoestima a partir do curso também é recorrente nos memoriais, bem como a atribuição da graduação à realização de um sonho, principalmente pelo fato de ser uma universidade de renome que oferece ensino gratuito.

O fato de estar cursando o nível superior faz aumentar minha autoestima e faz com que eu me sinta alguém importante. Em outros tempos, achava que esse dia não chegaria, por não ter condições financeiras de pagar uma faculdade. Diante de um mundo acadêmico, muita coisa mudou na minha vida principalmente na área profissional, surpreendi-me com a metodologia adotada pelos professores a qual não se restringe apenas ao envio e a informação, mas também envolve proposta de participação em todo processo, todos os docentes apresentam uma ótima relação conosco, tendo em vista a interação constante com todas as aulas ministradas. (M13)

3.3 A CONFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICO-CURRICULAR ANTES DO INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR

Para analisarmos a conformação da prática pedagógico-curricular antes do ingresso no curso de Pedagogia PARFOR utilizamos dados do Eixo II do questionário que versa sobre as seguintes questões: Quais as opções que traduzem as maiores dificuldades que você enfrentava no processo de planejamento e desenvolvimento da sua prática pedagógica curricular? Alternativas que correspondam as principais referências que você utiliza para selecionar os conteúdos de ensino e elaborar seu planejamento? De que forma você costumava organizar os conteúdos de ensino para trabalhar com seus alunos? Quais os instrumentos que você mais utiliza para avaliar os seus alunos? Que espaços educativos você mais utilizava nas suas atividades cotidianas com as crianças da educação infantil? Materiais curriculares que você mais utilizava em suas aulas? Quais os três tipos de atividades que você

mais realizava com a sua turma? Sobre como organizavam a turma para a realização das atividades diárias? Os conhecimentos e/ou assuntos que você tinha ou têm a expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia? E qual a principal motivação para cursar o nível superior? Cabe ressaltar que os resultados dos gráficos foram elaborados a partir da frequência das respostas, que de acordo com a pergunta os sujeitos poderiam marcar entre duas a cinco respostas que correspondessem a situação das suas práticas.

Cabe aqui tecer algumas considerações sobre os conceitos e sentidos de prática e currículo, bem como a relação entre ambos.

A prática é aqui compreendida como processual, estruturada por múltiplos determinantes que tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições existentes (ZABALA, 1998). Nesse sentido, a prática não pode ser lida de forma isolada, mas como construções coletivas, históricas, sociais e culturais (SACRISTAN, 1999).

Na esteira da concepção de formação e de prática, currículo é aqui também compreendido como construção cultural e social, nesse sentido o currículo precisa ser compreendido em sua dinamicidade e nas relações de força e poder que permeiam a sua produção.

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. ” (SACRISTÁN, 2000, p.15)

Mendes (2008) associa a concepção de prática à de currículo e afirma que os conjuntos de ações que compõem o currículo são frutos do processo de objetivação da cultura. Grund (2000 apud SACRISTÁN, 2000, p.5) complementa essa colocação ao expor que “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à existência humana. É antes de tudo um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Nesse sentido, toda prática educativa gira em torno do currículo, a medida que o mesmo é cruzamento de práticas diferentes e se converte como configurador, por sua vez, de tudo o que implantado, concretizado e expressado em determinada prática pedagógica na escola e nas salas de aula. Tudo que é desenvolvido na instituição escolar, é a efetivação do que está inserido no currículo, não existe processo de ensino-aprendizagem sem nenhum

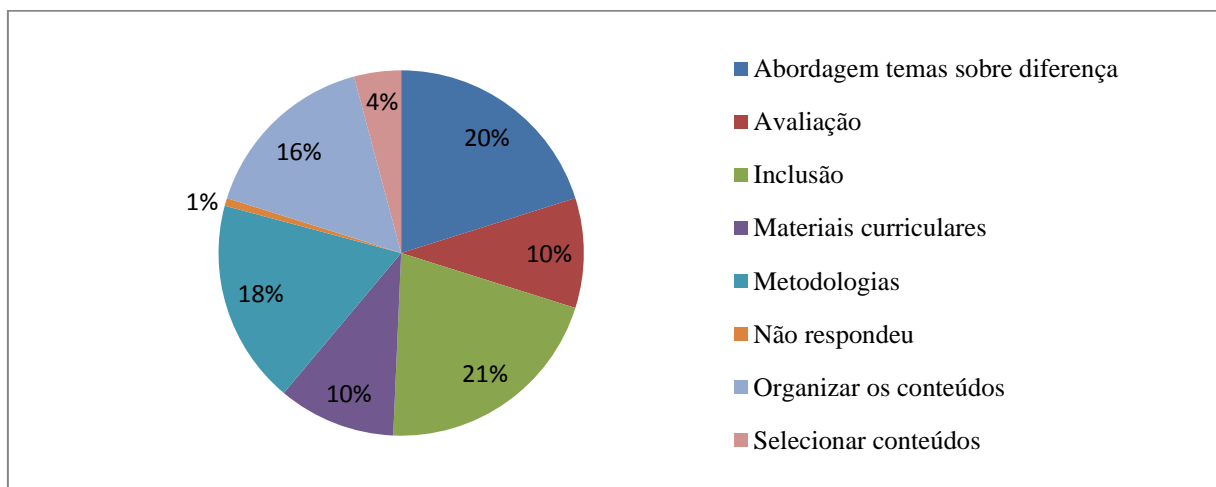
conteúdo (SACRISTAN, 2000). Sendo assim chegamos ao conceito de práticas curriculares no qual concordamos com a seguinte afirmação de Lunardi (2005)

As práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. (LUNARDI, 2005, p. 4)

Para Zabala (1998) a Prática pedagógica deve ser entendida como reflexiva, nesse sentido a intervenção pedagógica tem um antes e um depois, nesse ponto de vista processual, o planejamento, a aplicação e a avaliação estão estritamente ligados, sendo partes inseparáveis da atuação docente. Visto isso, o citado autor propõe algumas variáveis de intervenção da metodológica que serão colocadas ao longo do texto de acordo com alguns resultados obtidos.

Constatamos que as maiores dificuldades dos professores no processo de planejamento da prática pedagógica curricular foram com relação inclusão (21%), abordagem de temas sobre diferença (20%) dificuldades quanto ao planejamento de metodologias (18%), e organização de conteúdos (16%). No Gráfico 4 podemos visualizar essa porcentagem, assim como as demais opções de respostas dadas no questionário.

Gráfico 4 - Maiores dificuldades no planejamento pedagógico curricular



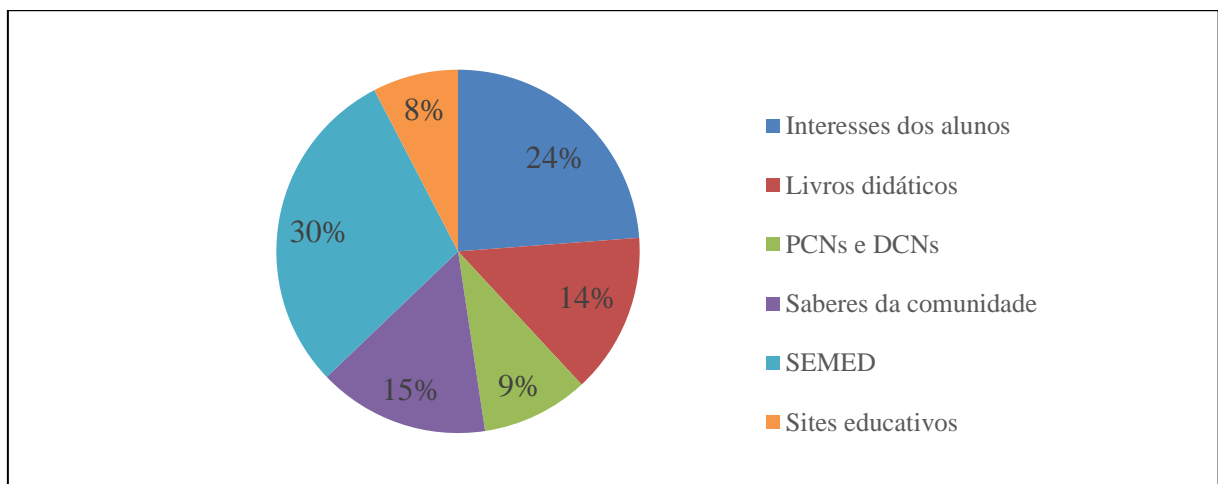
Fonte: elaborado pela autora (2019)

Podemos inferir que a dificuldade dos professores no planejamento com relação a inclusão é resultado da falta de políticas públicas que durante muito tempo se ausentou em discutir tal tema, não contemplando esses professores a lidar com determinadas situações. No presente resultado é perceptível o despreparo e a insegurança desses professores tendo em vista carência na sua formação, no caso a formação em nível de Magistério, assim como a carência em abordar temas sobre diferença que abrangem temas sobre relações ético-raciais, direitos humanos, meio ambiente, diversidade cultural e relações de gênero. Segundo Oliveira, Ziesmann e Guilherme (2017)

Na medida em que a orientação inclusiva começa a ser inserida na educação regular, exige-se que o professor faça uma adaptação em sua forma de ensino, desenvolvendo atividades e práticas que visem a trabalhar as necessidades individuais de cada aluno de forma ainda mais cuidadosa devido à presença de pessoas com deficiência. Por esse motivo, é imprescindível que todos que os educadores estejam habilitados para atuar de forma competente junto a esses alunos em cada etapa do ensino. (OLIVEIRA; ZIESMANN; GUILHERME, 2017 P.31)

A principal referência que utilizavam para selecionar o conteúdo de ensino era através das prescrições dadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o que corresponde a 30% das respostas, 24% destes selecionavam conteúdos de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, 15% usavam os saberes da comunidade, 14% utilizavam os livros didáticos, 9% por meio de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e 8% faziam pesquisas em sites educativos.

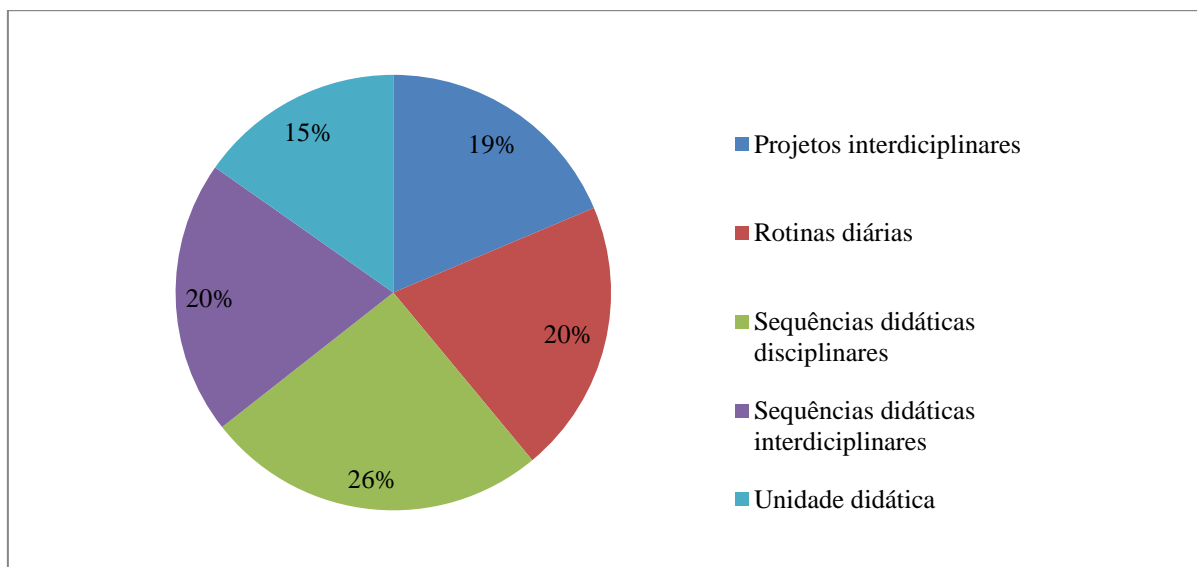
Gráfico 5 - Principais referências para selecionar conteúdo de ensino



Fonte: elaborado pela autora (2019)

No que se refere à organização dos conteúdos de ensino, os professores declararam, de maneira equivalente, que o fazem em forma de sequências didáticas disciplinares (26%), sequências didáticas interdisciplinares (20%), rotinas diárias (20%), projetos (16%) e unidades didáticas tradicionais (15%), dados demonstrados no Gráfico 6. Zabala (1998, p.18) versa sobre as sequências didáticas como uma variável de intervenção metodológica sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Essas sequências têm a eficiência de incluir as três fases de toda ação reflexiva, no caso, o planejamento, a aplicação e a avaliação.

Gráfico 6 - Como se dava a organização de conteúdos de ensino

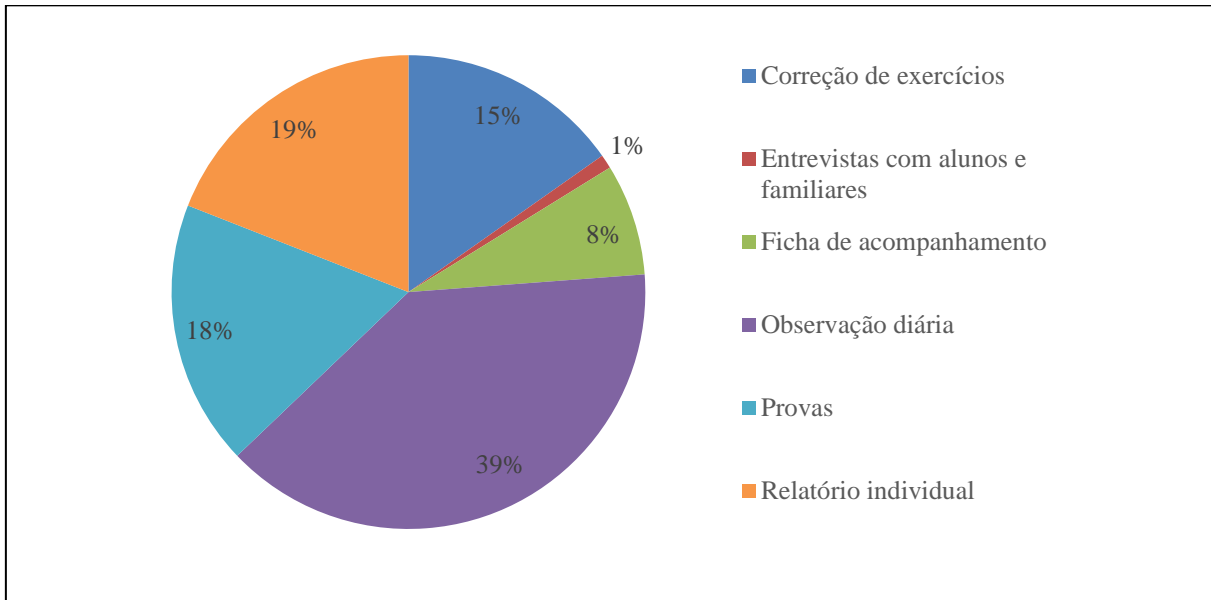


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Em relação ao método de avaliação, destacou-se a observação diária (39%) seguido de relatório individual (19%), provas (18%), correção de exercícios (15%), ficha de acompanhamento (8%), entrevistas com alunos e familiares (1%), dados demonstrados no Gráfico 7. Segundo Zabala (1998), a avaliação é uma componente chave de todo o processo de ensino. Os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como o instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, porém tem se proposto através de literaturas pedagógicas ou reformas educacionais formas que propõe entender a avaliação não apenas pelo valor dos resultados obtidos pelos educandos. O referido autor considera a avaliação como uma variável de intervenção metodológica de suma importância em que “sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a

todo o processo. Neste sentido, suas possibilidades e potencialidades se vinculam à forma que as próprias situações didáticas adotam” (ZABALA, 1998, p.220).

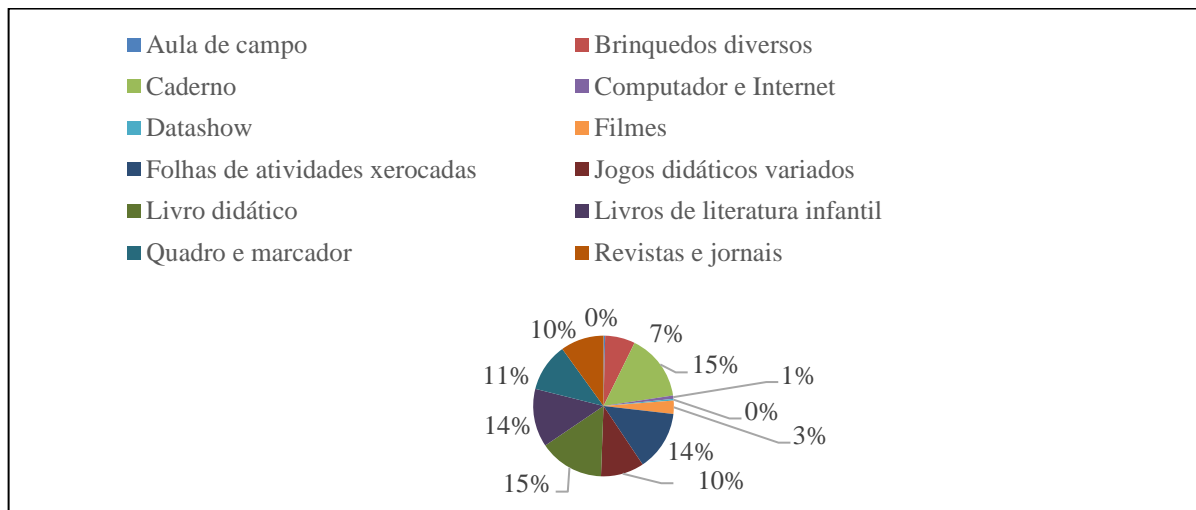
Gráfico 7 - instrumentos mais utilizados para avaliar os alunos



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Foram elencados pelos professores cinco tipos de materiais curriculares mais utilizados nas suas aulas, dentre as opções de resposta destacou-se o uso de livro didático (15%), caderno (15%), livros de literatura infantil (14%), folhas de atividades xerocadas (14%), quadro e marcador (11%) e revistas e jornais (10%) como podemos perceber no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Materiais curriculares mais utilizados



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Os materiais curriculares são instrumentos de suma importância que permitem ao professor referências e critérios para tomada de decisões, no planejamento, na intervenção do processo de ensino e até mesmo da avaliação (ZABALA 1998). Considerando os materiais curriculares como uma variável de intervenção metodológica o autor tipifica-os conforme o âmbito de intervenção, a sua intencionalidade ou função, conforme os conteúdos e a maneira de organizá-lo e conforme o suporte.

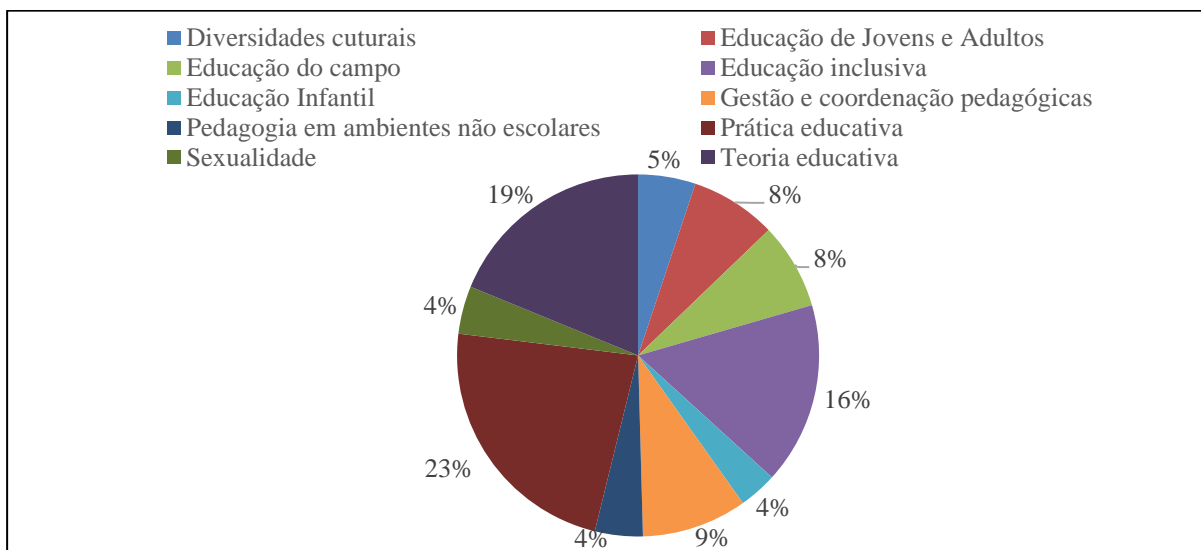
Ao serem questionados sobre que espaços educativos eram mais utilizados nas atividades cotidianas com as crianças da educação infantil, 39 % responderam sala de aula, 30% área livre de recreação, 15% não responderam, 5% quadra de esporte, 5% laboratório de informática e 2% brinquedoteca. O resultado nos permite considerar que a utilização da sala de aula entra em destaque, dado a falta de investimento, e a situação precária da educação no campo podemos perceber que a utilização de laboratório de informática e biblioteca era escasso.

Com relação aos três tipos de atividades que mais realizavam com a turma, 24% disseram que praticavam atividades de exercitação de conteúdos, 24% realizavam atividades lúdicas de expressão, 18% elaboravam atividades recreativas e de lazer, 16% através de atividades de debates e discussões, 10% atividades de experimentação e descoberta e o restante entre exposição conceitual e atividades de investigação e descoberta.

A organização da turma é proposta por Zabala (1998) como uma outra variável de intervenção metodológica, sendo esta nas suas várias maneiras de agrupamento, são úteis para diversos objetivos e para o trabalhar com os mais variados tipos de conteúdo. Visto isso, na pergunta sobre a organização da turma para a realização das atividades diárias, 37% dos professores responderam que organizavam a turma individualmente, 34% organizavam a turma em grupos móveis e heterogêneos, 22% organizavam em dupla, 6% organizavam a turma nas atividades diárias em grupos fixos e homogêneos. Zabala (1998, p. 128) discorre sobre o trabalho individual apontando que ele é oportuno porque a aprendizagem em última instância é sempre uma apropriação pessoal e “É útil para memorização de fatos, para aprofundamentos de conceitos e para maioria dos conteúdos procedimentos em que se deve adaptar o ritmo e a proposição de atividades às características dos alunos”. Sobre os grupos móveis e heterogêneos, o autor versa que essa maneira de agrupamento é pertinente à medida que se justifica através da necessidade de atender as características diferenciais dos alunos, considera também que nos grupos fixos, através da distribuição de função para cada aluno oferece oportunidade de debates, de solidariedade e cooperação e permite ao professor ter um controle da turma.

De acordo com Gráfico 9, os conhecimentos e/ou assuntos que os professores tinham expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia estão assim definidos: 23% deles tinham a expectativa de desenvolver o assunto sobre prática educativa, 19% gostariam de desenvolver as teorias educativas, 16% gostariam conhecimento sobre educação inclusiva, os demais assuntos divididos em desenvolver conhecimentos sobre gestão e coordenação pedagógica, educação do campo, educação de jovens e adultos, diversidade cultural, pedagogia em ambientes não escolares, sexualidade e educação infantil

Gráfico 9- Conhecimentos e ou assuntos que você tinha ou têm a expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia



Fonte: elaborado pela autora (2019)

O último questionamento abordado nesse eixo foi com relação as principais motivações para cursar o nível superior. O resultado foi que uma grande parte dos alunos/cursistas queria através do curso melhorar as suas práticas pedagógicas (42%), seguidos de 33% ampliar seus conhecimentos teóricos, 9% pela exigência do mercado, 7% por ganho salarial, 6% por valorização e reconhecimento, 2% por autoestima e 1% por realização de um sonho. Esse dado coincide com as narrativas dos memoriais de formação docente à medida que mencionaram o desejo de melhorar suas práticas pedagógicas e obter conhecimentos teóricos.

4 PRÁTICA CURRICULAR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL FORMADOS PELO PARFOR: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Nesta seção iremos discutir, perceber e comparar quais mudanças ou permanências nas atuais práticas de ensino das professoras de Educação infantil após a referida formação em relação a sua atuação apenas com o magistério e antes do ingresso no curso.

Tendo em vista que a pesquisa é de caráter longitudinal, utilizaremos os dados do Eixo III do questionário, aplicado no momento em que os mesmos estavam na metade do curso em questão, como já mencionado o questionário conta com a colaboração de 52 sujeitos e trata sobre a percepção das mudanças produzidas no decorrer da formação, as respostas dadas nesse eixo serão representadas por “R’s”. Para complementar a análise, outro instrumento de coleta de dados enfocados nesta seção será a entrevista semiestruturada realizada com 4 (quatro) professoras atuantes na educação infantil concluintes do curso de pedagogia pelo PARFOR, que fizeram parte dos outros momentos da metodologia desta pesquisa, no caso o questionário e o memorial de formação docente. Na análise dessas entrevistas nos remeteremos à caracterização da prática feita no eixo II do questionário para perceber as mudanças ou permanências. As respostas apresentadas serão codificadas de acordo com a sistematização feita no referido eixo, e na sistematização das entrevistas será utilizado nome fictício, para preservar a identidade dos sujeitos, as codificações serão identificadas com professoras A, B, C, e D. Continuaremos a análise a partir do que Zabala (1998) propõe com relação às variáveis de intervenção metodológica.

4.1 PERCEPÇÃO DAS MUDANÇAS PRODUZIDAS DURANTE A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O foco principal do eixo III do questionário consiste em perceber as mudanças produzidas em decorrência da formação no curso de Pedagogia, para alcançar esses objetivos foram abordadas as seguintes questões: Que aspectos de sua atuação profissional você tem a expectativa de melhorar com a formação acadêmica no curso de Pedagogia? Quais atividades acadêmicas você mais gostaria de poder participar no curso de Pedagogia? De que maneira você pensa que o curso de Pedagogia pode melhor contribuir para qualificar a sua prática pedagógica? Fazendo uma comparação entre a sua atuação docente antes da entrada no curso

de Pedagogia e no momento atual, quais as mudanças ou alterações que você percebe nesse percurso?

Nas respostas sobre que aspectos da atuação profissional tinham a expectativa de melhorar com a formação acadêmica no curso de Pedagogia houve uma predominância com relação à prática e à teoria pedagógica, no sentido de que as mesmas pudessem ser ampliadas, inovadas e qualificadas e com isso passariam a ter um bom desempenho profissional. As respostas a seguir são uma representatividade dessa afirmação:

Prática pedagógica, pois a cada dia meus conhecimentos ganharam mais sentido, e ao longo desta trajetória educativa, compreendo que teoria e prática caminha intrinsecamente ligadas, a fim de se obter melhores resultados profissionais. (R8)

Todos os aspectos, pois o curso de Pedagogia veio somar com a minha prática, trazendo conhecimentos, que contribuíram para que o meu trabalho no ambiente escolar seja desenvolvido de acordo com as teorias estudadas nesse curso, além de me tornar um ser mais humano e crítico. (R23)

Desenvolver melhor minhas práticas pedagógicas; e ampliar meus conhecimentos teóricos sobre educação. (R11)

Ao serem questionados sobre quais atividades acadêmicas que mais gostariam de participar durante o curso as respostas mais expressivas foram as oficinas pedagógicas e participação em encontros, seminários, colóquios e eventos científicos.

Nesse sentido os sujeitos, ao serem questionados de que forma o curso poderia contribuir para qualificação de suas práticas pedagógicas, já consideravam que o mesmo contribuiria à medida que estavam em contato com professores qualificados e podiam discutir temas importantes da área educacional, fundamentação teórica de que teriam conhecimento, contato com novas metodologias de ensino, e com isso trabalhar de uma maneira mais crítica e reflexiva no exercício da docência. Sendo assim, é pertinente afirmar que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p.13),

Sendo assim, um processo permanente de reflexão faz com que o professor transforme sua realidade e a si mesmo no cotidiano de sua prática pedagógica construindo assim sua identidade profissional enquanto docente. Segundo a resposta da professora R16 “O curso de Pedagogia irá abrir um leque de oportunidades, tanto pessoal como profissional. Acredito que a Pedagogia irá contribuir muito para que eu tenha um novo olhar sobre minha prática”. As demais respostas também demonstram essa questão:

Esse curso de pedagogia é de suma importância para minha trajetória acadêmica em relação a minha prática pedagógica, diante das disciplinas realizadas contribuíram de forma eficaz em relação ao meu desempenho buscando uma mudança significativa diante as minhas práticas. (R12)

O curso de pedagogia já vem contribuindo de uma forma bastante gratificante, principalmente na minha relação com meus pares, também como planejar aulas e relacionar o conteúdo a ser explicado levando em consideração o cotidiano e a realidade do aluno. (R19)

Por meio dos conhecimentos teóricos, para que eu possa relacioná-lo com a minha prática, pois teoria e a prática estão ligados para que se desenvolva uma educação mais humanizada, pois através das teorias estudadas, passei a refletir sobre minhas antigas práticas e buscar fazer o correto. (R23)

Na comparação entre a atuação docente antes da entrada no curso e no momento em que estavam cursando é interessante perceber mudanças ou alterações com relação a avaliação, ao planejamento, sobre saber respeitar a diversidade dos alunos, etc. Assim demonstrado nas falas a seguir

Dentre muitas mudanças, acho relevante evidenciar o modo em que avaliava, cobrava e me direcionava a meus alunos, uma vez que sou professora de educação infantil e a partir do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento entre demais assuntos, mudei minhas ações. (R1)

Nessa perspectiva, sem dúvida são muitas as mudanças, vários aprendizados novos foram incorporados na minha didática. Logo, o planejamento, a organização, elaboração de projetos, expressão da oralidade em público, pesquisas, ampliação do vocabulário, gosto pela leitura, trabalhos coletivos, refletir sobre minha prática pedagógica, saber ouvir mais os alunos, respeitar o nível de aprendizado do aluno, selecionar temas adequados para o momento, uso das tecnologias na escola, etc. (R3)

Fazendo uma análise diante as mudanças ocorridas vale aqui citar a minha prática em sala de aula. Pois mediante aos conhecimentos adquiridos, passei a ter um outro sentido (olhar) para os meus alunos, com mais sensibilidade, transformando a sala de aula em um espaço prazeroso e a administração das aulas de maneira dialética para com todos. (R8)

Diante dessas colocações, é perceptível como o conhecimento de novos aprendizados adquiridos na formação foi considerado essencial na relação desses professores com seus alunos, demonstram assim o quanto a partir da formação o fazer docente se tornou muito mais significativo. Como isso, diante das expectativas, percepções e comparações apresentadas, podemos identificar que, mediante ao processo de profissionalização, os docentes atribuíram um grande significado do curso para suas atuações em sala de aula. Cabe considerar que não tivemos acesso direto às práticas dos docentes, mas ao que eles afirmam sobre elas.

4.2 DISCURSOS ACERCA DE MUDANÇAS PRODUZIDAS APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

As mudanças e permanências também foram percebidas através das entrevistas realizadas em que foram abordados os seguintes aspectos: tempo de atuação na educação infantil; tempo de atuação como docente; atuação em sala de aula e organização da prática pedagógica em termos de planejamento, seleção e organização de conteúdos curriculares, temas trabalhados, metodologias de ensino, recursos e materiais curriculares mais utilizados, organização das turmas e avaliação, comparação entre as práticas pedagógicas antes da entrada no curso e no momento atual, alterações percebidas, mudanças ou permanências que consideram relevante ressaltar.

Das quatro professoras entrevistadas, todas são da Rede Pública de Ensino, sendo que duas atuam no nível maternal II, uma no pré-escolar I e outra no pré-escolar II. As professoras que atuam no maternal II têm entre oito a dez anos de docência, a que atua no pré-escolar I tem 32 anos de atuação, a do pré-escolar II exerce a profissão docente há 26 anos. Cabe aqui ressaltar que tivemos dificuldades para encontrar professores que foram formados em Pedagogia pelo PARFOR, visto que conforme evidenciado no questionário, uma grande parcela desses professores atua em escolas do meio rural.

Quanto à organização da prática pedagógica em termos de planejamento, as professoras enfatizam que a mesma se dá através de projetos ou sequências didáticas, a professora B relata que “São feitos projetos para o ano todo, e no decorrer dos bimestres a gente vai adequando os projetos, fazendo sequências e colocando os conteúdos dentro das sequências”, a professora A complementa que:

A gente trabalha em cima da sequência didática, então a partir da formação a gente planeja a nossa sequência, elas são quinzenais, é de 15 em 15 dias aquela sequência, de acordo com o tema...a gente faz a nossa sequência didática. Como é na educação infantil a gente trabalha mais assim... agora a gente está com a dança, então a gente procura alguma coisa que relacione ao nosso tema aí a gente vai montar, trabalhar através de vídeos, de desenho, de recorte e colagem, tudo envolvendo o nosso tema (Professora A).

Diante dessas respostas constatamos permanências em relação à seleção e organização de conteúdo antes do ingresso no curso caracterizado no eixo II do questionário, e no momento atual, tendo em vista que nas respostas dadas em ambos os momentos remetem às sequências didáticas e aos projetos.

A forma de seleção e organização de conteúdos curriculares trabalhados com os alunos são feitas junto com a coordenação e conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a partir disso são propostos temas geradores desenvolvidos ao longo do ano letivo e adaptados conforme as necessidades dos alunos. A Professora A relata sua forma de selecionar e organizar os conteúdos ao expor que os mesmos são feitos “ através das pesquisas via internet, livros e até mesmo a minha prática de muitos anos, então a gente vai memorizando tudo que a gente já viveu, que a gente já fez”

Eles são organizados no início do ano quando a gente senta para fazer o planejamento, aí a gente organiza junto com a coordenação e a direção da escola, a gente seleciona os conteúdos dependendo da necessidade, dos problemas que vão surgindo durante os semestres (Professora B)

Tendo em vista essas colocações e assumindo que o momento de organizar os conteúdos é de suma importância, e não uma decisão secundária, Zabala (1998) ao discorrer sobre a organização de conteúdos, propõe que os mesmos devem ser feitos a partir do que ele denomina de métodos globalizadores, os quais rompem com uma organização centrada por disciplinas, nesses métodos a organização se realiza a partir da perspectiva de como os alunos aprendem, os quais tornam os protagonistas do ensino. O autor recomenda alguns métodos globalizadores como possibilidades de trabalho através da organização de conteúdo, tais como centros de interesse (Decroly), método de projetos (Kilpatrick), o método do estudo do meio e projetos de trabalhos globais.

Quanto aos temas que são trabalhados com as crianças, as entrevistadas destacaram os do meio ambiente e também como atividades relacionadas ao mês junino, procurando resgatar a cultura de suas comunidades através de músicas e danças.

Com relação às metodologias de ensino mais utilizadas, destacaram-se as rodas de conversa, atividades xerocadas, recorte e colagem, jogos diversos e brinquedos educativos, danças, aula passeio, etc. O relato da professora A apresenta essa evidência: “eu utilizo as imagens de leitura, roda de conversas, livros, desenhos impressos, utilizo os livrinhos de histórias, os livrinhos, revistas e jornais para recorte, murais, jogos, brinquedos educativos”.

Os materiais curriculares que mais se destacam em suas aulas são: jogos, materiais recicláveis, massinha de modelar, tinta guache, E.V.A, jornais, revistas, lápis de cor, giz de cera.

As professoras relatam que organizam suas turmas dependendo da necessidade de como vão trabalhar a partir da atividade proposta para o dia, podendo ser individual, dupla ou

em grupos. Na atividade em grupo e duplas as professoras estimulam os alunos a trabalharem em parcerias como no relato da professora A, a seguir:

Eu sempre gosto assim de que eles façam a primeira parte em grupinhos, gosto de colocar eles juntos quando por exemplo é um trabalho de recorte e colagem, ou quando é para trabalhar com a tinta guache, eu organizo de dois em dois. Eu digo que eles têm que trabalhar em parceria. Mas também tem atividades que só podem ser individuais (professora A).

Fazendo uma comparação com a forma de organização caracterizada no Eixo II, podemos perceber permanências nesse quesito, à medida que nas respostas deste eixo também se destacam a organização das turmas entre individual, duplas ou em grupos (moveis e heterogêneos).

Como método de avaliação as professoras utilizam o parecer, a partir da percepção de como a criança se desenvolveu, considerando seus avanços, sua interação com o colega e com o professor, se configura como uma avaliação diagnóstica, sem finalidade de promoção, característica deste nível de ensino. Nessa perspectiva, tendo em vista a importância da avaliação, Zabala (1998) divide a mesma em quatro fases: inicial, reguladora, final e integradora. Na avaliação inicial o professor deve conhecer os seus alunos, saber quais conhecimentos as crianças já sabem no sentido de prepará-las para o que devem aprender, ou seja é uma avaliação diagnóstica.

A professora C expõe que “a avaliação é feita através de pareceres, a gente vai desenvolvendo assim: como a criança chega, o que vai desenvolvendo, a gente vai avaliando conforme a criança vai desenvolvendo durante o período, as Professoras A e D complementam essa questão revelando que:

A gente trabalha por bimestre, aí eles são avaliados, a avaliação ela acontece através dos pareceres, onde eu vou ver como ele se desenvolveu no período das atividades, como eles chegaram na escola, o que eles já sabiam, o que eles trouxeram, e a partir daquele momento o que foi que já avançou, se ele já conhece as vogais, as cores primárias, se eles já sabem socializar com os colegas, como é a rotina deles na sala, o comportamento e que eles aprenderam durante o período. (Professora A)

Através dos pareceres, a diagnose. Como eles tem só três anos eles não fazem prova. A primeira parte é a diagnose, quando eles entram, no segundo é o que eles já aprenderam. (Professora D)

Houve permanência na forma de avaliação em relação as respostas dadas no Eixo II, visto que destacavam-se a observação diária, relatório individual. Zabala (1998) aborda a questão da avaliação como um processo que deve envolver tanto o aluno, o grupo/ classe

incluindo o professor ou equipe docente, no qual avaliam a si mesmo no sentido de aperfeiçoar a prática educativa, assim todo o processo de ensino é a própria forma de avaliação.

Quanto a comparação entre as práticas pedagógicas antes da entrada no curso e no momento atual, alterações percebidas, mudanças ou permanências que consideravam relevante ressaltar, as professoras relatam que o PARFOR veio para contribuir de maneira muito significativa, pois a formação inicial contribuiu para torná-los mais críticos e reflexivos, para estabelecer relações mais interativas com os alunos, para construir novas estratégias de planejamento e ensino, considerando as necessidades dos alunos e os contextos das escolas em que atuam. A seguir a seguinte afirmação a qual aborda esses aspectos.

Para mim foi assim, eu antes, quando não tinha a formação, eu não fazia projetos, o meu trabalho era aleatório mesmo assim, eu não tinha aquele conhecimento que hoje eu tenho, principalmente para montar um projeto, pois não tinha noção de como era, trabalha apenas com livros e ia formulando as aulas, mas não tinha uma noção profunda mesmo. A partir da formação eu fui formulando as minhas aulas, trazendo novas aprendizagens, conhecendo os teóricos, que antigamente eu não conhecia. (Professora C)

Sendo assim, as professoras relataram que foi um grande avanço que ambas tiveram, pois, o curso veio aprimorar suas habilidades necessárias para que as suas atuações em sala de aula tivessem um bom desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido no decorrer da pesquisa, nosso objetivo consistiu em analisar os impactos que a formação inicial no curso de Pedagogia ofertado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) nas práticas curriculares de docentes da educação infantil, mostrando como as influências do referido programa de formação refletiu no cotidiano da sala de aula dessas professoras.

No desenvolvimento da segunda seção, a exposição permitiu traçar um histórico da docência, percebendo assim como ela surge e vai se consolidando ao longo dos tempos no Brasil. Procuramos reconstituir o percurso histórico da docência desde quando o fazer docente estava atrelado aos poderes da igreja, ao sacerdócio até o momento em que o Estado assume o controle da educação pública, momento em que houve a necessidade também de assumir o controle da formação e profissionalização dos professores. Nessa seção, também foi possível visualizar o surgimento do PARFOR como política pública de formação de professores em serviço e a sua implementação no contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA), demonstrando um número expressivo de professores abrangidos por esta política, sobretudo no curso de Pedagogia e no campus universitário de Bragança e polos.

Na terceira seção, através do eixo I do questionário e dos memoriais de formação docente, traçamos um perfil dos professores/ alunos do curso de Pedagogia PARFOR, através disso foi possível compreender em que contexto esses alunos estavam inseridos, suas condições econômicas, suas trajetórias formativas, e os sentidos dados à formação profissional e acadêmica.

Na análise referente às mudanças e alterações da prática pedagógica anterior ao ingresso no curso realizado na quarta seção, com base nas entrevistas e Eixo II do questionário, os resultados apontaram que uma das mudanças mais evidentes nas práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, com base na percepção dos mesmos, foi com relação à metodologia de ensino, tendo em vista que esta constava como uma das principais dificuldades enfrentadas no planejamento pedagógico antes do ingresso no curso. Ressaltamos novamente que esses resultados foram com base na percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a prática, considerando que não fomos a campo e dessa maneira não tivemos acesso direto às práticas dos mesmos.

Outra alteração percebida foi com relação ao conhecimento das teorias educacionais que os docentes não tinham entendimento, enquanto contavam apenas com a formação de

magistério em nível médio, o que nos permite considerar que esta formação se deu de forma precária nos cursos de formação realizados antes da graduação e que os credenciaram para ingressar e exercer a docência.

As permanências prevaleceram com relação as formas e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores que se dá através de pareceres descritivos sobre o desenvolvimento dos alunos. A organização das turmas permanece entre divisão de grupos ou individual de acordo com a proposta de cada atividade, e as sequencias didáticas e projetos continuam sendo a principal forma de organização de conteúdos de ensino.

As práticas curriculares, na percepção dos docentes, passaram por alterações significativas em razão da formação inicial recebida, percebemos isso tanto nos memoriais de formação docente, quanto na análise das entrevistas. Foi notável o quanto significou para os professores formados em Pedagogia pelo PARFOR cursarem a graduação. A autoestima, o contato com teorias educacionais e com novas metodologias e práticas de ensino, foram conhecimentos que se tornaram fundamentais para que esses professores estabelecessem uma nova relação com seus alunos. Ou seja, os sujeitos estão conseguindo viabilizar uma nova organização das suas práticas, buscando atender as necessidades dos seus educandos lhes proporcionando aprendizagens significativas.

Os professores ao relatarem as mudanças ocorridas a partir do processo formativo ofertado pelo PARFOR contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências na complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização paraense. Inferimos ainda que as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Por fim, ressaltamos ainda que a presente pesquisa contribuiu para o estudo da formação de professores, no âmbito do PARFOR, possibilitando reflexões sobre as práticas dos professores oriundos da formação por meio do referido programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo Cortez, 2001.

BRASIL Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Lex: Brasília, 2009.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano; OLIVEIRA, Lucia Helena Gozólis. Estudos Longitudinais e pesquisa na educação básica. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p.33-50, jan/abr, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 19 de jul. 2019.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, UNESCO, 2019.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. La Salle. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a instituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: 28º Reunião anual da ANPEd, Minas Gerais. 2005.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO et al. (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 109-162.

OLIVEIRA, J. B; ZIESMANN, C.I; GUILHERME, A. Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores. In: I seminário Luso-Brasileiro de Educação inclusiva, 2017.

MINASI, L. F. Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO et al. (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de

análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 163-204.

SACRISTÁN, J. Gimeno, O Currículo: uma reflexão sobre sua prática, 3ª ed., Porto Alegre, Artamed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000..

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SAVIANE, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira. Professores do Brasil: impasses e desafios. Unesco, 2009, 294 p.

TANURI, Leonor M.. História da formação de professores. São Paulo: Univerisade Estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação.2000

NASCIMENTO, Denise de Souza. A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA/ Denise de Souza Nascimento.2012

SCHEIBE, Seda. Formação de professores no Brasil *A herança histórica*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008

ANEXO A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado *Impactos Da Formação Inicial Nas Práticas Curriculares De Docentes Da Educação Básica Do Estado Do Pará Em Formação No Parfor/Ufpa* desenvolvida pela Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é coordenada por Maria Gorete Rodrigues Cardoso, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 982155280 ou e-mail goreterc@ufpa.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar os impactos da formação inicial no curso de Pedagogia PARFOR, ofertado pela Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Bragança, nas práticas curriculares de docentes em exercício na Educação Infantil nas redes públicas de ensino de municípios da região Bragantina, estado do Pará.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu coordenador.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Professora Orientadora

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Desse modo, participo da entrevista.

Bragança-PA, ____ de maio de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Hevila dos Santos Bezerra
Discente-Pesquisadora

ANEXO B – Roteiro de entrevista

1. Você atua em que ano da EI ou EF?
2. Há quanto tempo você atua como professora?
3. Conte um pouco da sua atuação docente em sala de aula atualmente e fale como você organiza a sua prática pedagógica em termos dos seguintes aspectos:
 - Como desenvolve seu planejamento de ensino
 - De que forma seleciona e organiza os conteúdos curriculares trabalhados com os alunos
 - Que temas você tem trabalhado com sua turma
 - Quais são metodologias de ensino que você mais utiliza
 - Quais os materiais e recursos curriculares que utiliza nas aulas
 - De que forma você organiza sua turma para a realização das atividades
 - De que maneira realiza a avaliação
4. Descreva uma ação, projeto ou atividade significativa que você desenvolveu recentemente com seus alunos e aponte aspectos relevantes ocorridos e os resultados alcançados.
5. O que você acredita que hoje faz a diferença no trabalho que realiza na sua escola atualmente?
6. Faça uma comparação entre a sua prática pedagógica antes da entrada no curso de Pedagogia PARFOR e no momento atual, quais as alterações que você percebe que ocorreram nesse percurso? Que aspectos de mudanças ou de permanências você considera relevante ressaltar?

ANEXO C – Orientações para elaboração do memorial

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE MEMORIAL DESCRITIVO E INTERPRETATIVO DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

1. INTRODUÇÃO

Considerando os objetivos da disciplina “Didática e formação docente” de situar e contextualizar historicamente a formação e a profissionalização docente, caracterizar as principais ideias e tendências teóricas que orientam a formação de professores e discutir os desafios e problemas da profissão docente na atualidade, a proposta da elaboração de um memorial de formação e profissionalização docente pelos alunos-professores do curso de pedagogia PARFOR do Campus de Bragança se apresenta como oportuna no sentido de estabelecer um diálogo entre o referencial teórico da disciplina com a trajetória e experiência pessoal de cada aluno-professor. Neste sentido, retomar o conceito de Severino (2002) quanto a este gênero discursivo observando suas ponderações sobre o que estaria representado neste ato de escritura nos ajuda a compreender qual o objetivo e o que deve se tratar num texto de memorial.

Severino (2002) expõe que o memorial se constitui em:

uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. O autor deve fazer um esforço para situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem, já que eles não ocorreram dessa ou daquela maneira só em função da sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entrecruzadas de muitas outras variáveis. A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado, os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor. (SEVERINO, 2002, p.175-176)

A trajetória profissional do acadêmico como professor da Educação Básica precisa, portanto, ser descrita e analisada, articulando as experiências pessoais de formação e desenvolvimento profissional a reflexões críticas fundamentadas teoricamente, de modo a refletir acerca das razões que motivaram a escolha da profissão, o percurso de formação inicial

e continuada, o início e o desenvolvimento da atuação profissional do docente e suas perspectivas e expectativas futuras.

Para a elaboração do Memorial Descritivo e Interpretativo da Formação e Profissionalização sugere-se, inicialmente, a **escolha de vivências** representativas da trajetória do acadêmico como professor, de modo que possam dar visibilidade ao que é /foi efetivado ao longo de sua vida. Feita a escolha, recomenda-se o **uso da primeira pessoa do singular** e a apresentação da experiência por **ordem cronológica** respeitando a clareza e a relevância do percurso profissional. **As informações** que constituem a trajetória docente em descrição e análise precisam ser **descritas de modo fidedigno e apresentadas de forma concisa**, assim como devem ser refletidas com base no referencial teórico da disciplina. Na exposição e reflexão das experiências vivenciadas, evidencia-se a importância da construção de um **texto objetivo, coeso e coerente**, tal como se espera de um texto acadêmico, como é o memorial e a **obediência as normas de formatação para textos acadêmicos**, de acordo com a ABNT.

O texto do memorial poderá conter imagens e fotos de pessoas, lugares e instituições que compõem as experiências relatadas.

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL

1. Capa
2. Folha de rosto
3. Dedicatória
4. Lista de ilustrações ou figuras (se houver)
5. Sumário (relação dos títulos e subtítulos das seções e subseções)
6. Apresentação (nesta seção é importante que constem identificação do acadêmico e indicação das finalidades do memorial e do período ao qual ele se refere)
7. A sequência de seções que relatem a trajetória, seguindo a seguinte sequência: 1) razões de escolha da profissão, 2) trajetória de formação inicial e continuada (tipo de curso realizado, experiência curricular vivenciada, reflexão acerca da formação recebida, percepção acerca das instituições que frequentou durante a formação, experiências de formação continuada 3) Início e desenvolvimento da trajetória de atuação profissional 4) Perspectivas e expectativas futuras.
11. Considerações Finais: nesta seção é importante refletir sobre o exercício de relatar e analisar a própria trajetória
12. Referências: ao final, é necessário que sejam apontadas as referências utilizadas para o aprofundamento teórico,

APRESENTAÇÃO GRÁFICA

Formato:

Papel branco A4 (210 x 297 mm).

Espaçamento 1,5 entre linhas

Fonte e tamanho da letra: Times New Roman 12 no corpo do texto e 11 para citações.

Margens: Esq. Sup. 3 cm; Inf e Dir 2cm

ANEXO D – Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
CURSO DE PEDAGOGIA**

PROJETO DE PESQUISA *Impactos da formação inicial nas práticas curriculares de docentes da educação básica do estado do Pará em formação no curso de Pedagogia PARFOR/UFPA*

**QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL PROFISSIONAL E PRÁTICA EDUCATIVA DE
PROFESSORES ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR**

Tema: Formação inicial e práticas pedagógico-curriculares de professores da educação básica
Objeto de investigação: Trajetória de formação, perfil profissional e caracterização das variáveis metodológicas de intervenção pedagógica de professores em serviço na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**EIXO I: PERFIL PROFISSIONAL E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO ANTERIOR
AO INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

7. Sexo: ()F ()M
8. Idade: _____anos
9. Município que atua como docente?
10. Localização da escola em que trabalha atualmente:
- () Escola urbana
- () Escola do campo
- () Comunidade pesqueira
- () Comunidade quilombola
- () Comunidade indígena
11. Qual o seu tempo de experiência como professor(a) da educação básica?
- () De três a cinco anos
- () De seis a dez anos
- () De onze a quinze anos
- () De dezesseis a vinte anos
- () Mais de vinte anos

12. Em que nível de escolarização você já atuou como docente?

- () Creche (0 a 3 anos de idade)
 () Pré-escola (4 a 5 anos de idade)
 () Anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série/1º ao 5º ano)
 () Anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série/6º ao 9º ano)
 () EJA anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª Etapa)
 () Classes Multisseriadas
 () Ensino Médio

13. Como se deu o seu ingresso profissional na docência?

- () Por concurso público na área da educação
 () Por contrato de trabalho em instituição privada de ensino
 () Por contrato de trabalho temporário em instituição pública de ensino, via indicação política
 () Por contrato de trabalho temporário em instituição pública de ensino, via seleção de currículo.
 () Por atividade de estágio remunerado

1. Qual era a sua formação escolar no momento de ingresso na carreira docente?

- () Ensino Fundamental
 () Ensino médio
 () Magistério de nível médio
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo

14. Qual a formação escolar no momento de ingresso no curso de Pedagogia PARFOR/UFPB?

- () Ensino Médio
 () Magistério de nível médio
 () Curso superior incompleto/Qual?
 () Curso superior completo/Qual?

EIXO II: CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICO-CURRICULAR

15. Marque em ordem crescente as três opções que traduzem as maiores dificuldades que você enfrenta no processo de planejamento e desenvolvimento da sua prática pedagógico-curricular ou acrescente outras até o limite de três.

- Seleção dos conhecimentos, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, as diferenças e a diversidade sociocultural das comunidades escolares
 - Organização do currículo com vistas a promover a contextualização, a interdisciplinaridade e a flexibilização dos conteúdos de ensino
 - Planejamento didático das atividades de ensino/aprendizagem
 - Desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas e motivadoras
 - Planejamento de instrumentos de acompanhamento e registro da avaliação da aprendizagem
 - Desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a inclusão de crianças com deficiências
 - Abordagem de temas curriculares relevantes como: relações ético-raciais, direitos humanos, meio ambiente, diferença, diversidade cultural, relações de gênero.
 - Seleção e elaboração de materiais curriculares que despertem o interesse e motivação para a aprendizagem
16. Marque as duas principais referências que você utiliza para selecionar os conteúdos de ensino e elaborar seu planejamento?
- Documentos curriculares do Ministério da Educação (PCNs, DCNs, BNCC)
 - Orientações curriculares produzidas pela Secretária Municipal de Educação
 - Saberes sociais e culturais da comunidade escolar
 - Livros didáticos
 - Sites educativos e outros conteúdos disponibilizados via internet
17. Como você costuma organizar os conteúdos de ensino para trabalhar com seus alunos?
- Por unidade didática disciplinar
 - Por projetos de ensino interdisciplinares
 - Por sequências didáticas disciplinares
 - Por sequências didáticas interdisciplinares
 - Por rotinas de trabalho
18. Quais os três tipos de tipo de atividade que você mais realiza com sua turma?
- Atividades relacionada à exposição de fatos e conceitos
 - Atividades de memorização e exercitação dos conteúdos
 - Atividade de debates e discussões
 - Atividades de investigação de problemas e fenômenos sugeridos pelo professor ou alunos
 - Atividades de experimentação e descoberta
 - Atividades de análise e síntese dos conteúdos trabalhados

- Revistas e Jornais
- Filmes
- Computadores e Internet
- Jogos didáticos variados
- Folhas de atividades xerocadas
- Brinquedos diversos
- Recursos de autoria própria
- Outros

Quais?

22. Dentre os instrumentos relacionados, marque os dois que você mais utiliza para avaliar os seus alunos?

- Provas
- Correção de exercícios escritos
- Observação dos avanços e dificuldades apresentadas na execução das atividades diárias
- Elaboração de relatório semestral ou anual sobre o desenvolvimento individual dos alunos
- Entrevistas individuais
- Outras

Quais?

23. Em ordem crescente de prioridade, enumere de um a cinco os conhecimentos pertinentes à prática pedagógico-curricular que você têm expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

EIXO II: PERCEPÇÃO DAS MUDANÇAS PRODUZIDAS EM DECORRÊNCIA DA FORMAÇÃO NO CURSO

24. Que aspectos de sua prática pedagógico-curricular você tem a expectativa de melhorar com a formação acadêmica no curso de Pedagogia?

25. De que maneira você pensa que o curso de Pedagogia pode contribuir para a qualificação do seu trabalho docente?

26. Fazendo uma comparação entre a sua atuação docente antes da entrada no curso e no momento atual o que você percebe alguma mudanças nesse percurso? Quais? Justifique sua resposta.

27. Quais as outras ações formativas, além das desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia, que você considera importante para a qualificação da sua prática pedagógico-curricular? Porque?

28. Que outros elementos você considera importantes para qualificar a sua formação e a sua prática pedagógica no contexto escolar no qual está inserido?

29. Que outras atividades você gostaria de poder participar no curso de pedagogia?

