UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE PEDAGOGIA

MAYARA ANDREZA LAGO MELO RABELO

IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UFPA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

BRAGANÇA- PA
2019

MAYARA ANDREZA LAGO MELO RABELO

IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UFPA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso.

BRAGANÇA- PA

2019

MAYARA ANDREZA LAGO MELO RABELO

IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UFPA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Aprovado em: ___ /___ /___

Conceito: _____

Banca examinadora:

_____

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso- Orientadora

Universidade Federal do Pará – UFPA

_____

Prof. Rogério Andrade Maciel - Examinador

Universidade Federal do Pará – UFPA

_____

Profa. Dra. Sandra de Nazaré Dias Bastos - Examinadora

Universidade Federal do Pará – UFPA

BRAGANÇA- PA

2019

Ao Senhor Deus, que me proporcionou adentrar a Universidade, dar continuidade e finalizar sem perder a fé e os princípios por Ele estabelecidos, a minha família que foi meu alicerce, não permitindo que eu abalasse.

AGRADECIMENTOS

Rendo ações de graça a Deus que me sustentou até o final desta caminhada, por sua fidelidade e misericórdia sobre a minha vida, por ter cuidado de mim em cada detalhe, por ter entregado seu único filho me alcançar com a Salvação.

Pela minha família que foi minha base. Ao meu marido Anderson Rabelo, que nunca deixou com que faltasse nada em casa e que eu não me preocupasse com isso enquanto eu estudava que não cobrava minha ausência em casa quando eu precisava ficar o dia e a noite estudando, que sempre me apoiou e me encorajou, o amor da minha vida!

A minha mãe Dina Farias que ficou com a minha filha para eu estudar, me acudia quando eu precisava de qualquer coisa, que sempre me incentivou nos estudos, devo a ela essa vitória, a mulher da minha vida!

Ao meu pai André Melo, que me incentivava também, me ajudou financeiramente e em orações, sempre perto do coração, mesmo longe fisicamente.

Sem a ajuda de cada um de vocês eu não teria conseguido chegar até aqui, foi um grande trabalho em equipe e que equipe maravilhosa que eu tenho o privilégio de ter.

A minha doce filha, Ana Elisa que ia para as aulas comigo, participava de todas as atividades que podia, você viveu a Universidade tanto quanto eu! Agradeço a sua paciência em me entender quando eu não podia ficar com você, quando eu te deixava com a mamãe e quando eu não podia desfrutar as férias com você. Obrigada por me incentivar, com palavras de carinho, atenção e afago, te amo demais!

As pessoas que me ajudaram espiritualmente, tanto a minha família que me deu suporte em oração e conselhos, quando aos pastores que me socorriam em meio aos conflitos, e minha líder de célula Priscila, que me acompanhou na reta final, orando e ouvindo atentamente quando eu precisava conversar, a minha amiga Débora Rodrigues, que eu amo muito.

A minha equipe de trabalho da faculdade, vocês são nota dez! Nos aguentamos, aconselhamos, discutimos, rimos, nos desesperamos juntos nesse percurso acadêmico, Magda, Ana Paula e Moacir, como foi prazeroso ter amizade de vocês, espero que dure muitos anos!

Em especial minha querida amiga Magda Santana, obrigada pelos conselhos, pelas conversas, por me alimentar, obrigada por fazer parte da minha vida, você é uma amiga maravilhosa!

A minha orientadora Maria Gorete, que me ouviu quando eu precisava desabafar que não era fácil conciliar, filhos, casa, marido, igreja. Por me abraçar em momentos de profundo

desespero, quando pensei que não fosse dar conta, enfim, agradeço pela paciência e por me proporcionar momentos únicos de aprendizagem!

A minha querida colega de sala, Hévila Bezerra, não foi fácil, mas superamos! Obrigada por todos os momentos de conversa que tivemos, aprendi muito com você, obrigada por me ajudar a manter a calma em meio a este trabalho.

Aos sujeitos desta pesquisa, por se disporem em nos atender e partilhar conosco suas práticas.

Aos docentes da Faculdade de Pedagogia, por contribuírem para meu crescimento acadêmico, por nos partilharem o conhecimento que têm.

A turma de Pedagogia 2015, apesar de nossas diferenças, crescemos juntos nesse processo, somos todos guerreiros, aprendemos muito!

Ao PIBIC pela oportunidade de fazer parte desta pesquisa, novamente a minha orientadora por me escolher para ser sua bolsista e desenvolver esta atividade juntamente com ela.

À Universidade Federal do Pará e a PROPESP, pela bolsa de Iniciação Científica que me deu subsídio para a permanência na faculdade através da bolsa e me proporcionou a desenvolver meu TCC que é fruto desta pesquisa.

“Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente”.
(ARROYO, 2000, p. 33)

RESUMO

O presente trabalho traz resultados da pesquisa Impactos da formação inicial nas práticas curriculares de docentes do Ensino Fundamental do estado do Pará em formação no PARFOR/UFPA, realizada no âmbito do curso de Pedagogia UFPA, campus de Bragança. O objetivo é analisar se as práticas curriculares dos docentes em exercício no Ensino Fundamental estão passando por alterações em razão da formação inicial recebida. É uma pesquisa qualitativa longitudinal, com duração de três anos, que investigou um grupo de 52 professores integrantes de turmas ofertadas pela UFPA nos polos de Bragança, Augusto Correa e Tracuateua, nordeste do Pará. Os dados foram coletados em três momentos distintos da vida acadêmica e profissional dos professores, de 2017 a 2019. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados memoriais de formação docente, questionário e entrevista. Os resultados alcançados demonstram que os professores tiveram permanências em suas práticas no tocante às referências que usam para selecionar os conteúdos, na organização da turma para as atividades, além dos instrumentos de avaliação e percebemos que ocorreram mudanças na escolha dos materiais curriculares e na organização dos conteúdos de ensino, a formação inicial contribuiu para torná-los mais críticos e reflexivos, estabelecendo relações mais interativas com os alunos, construindo novas estratégias de planejamento e ensino, considerando as necessidades e os contextos das escolas de atuação.

Palavras-chave: Formação inicial. Práticas curriculares. PARFOR.

ABSTRACT

The present work brings research results impacts of the initial formation in the curricular practices of teachers of the Elementary School of the state of Pará in formation at PARFOR / UFPA, carried out within the scope of the UFPA Pedagogy course, Bragança campus. The objective is to analyze whether the curricular practices of teachers in elementary school are undergoing changes due to the initial training received. This is a three-year longitudinal qualitative research that investigated a group of 52 teachers from UFPA classes at the Bragança, Augusto Correa and Tracuateua centers, northeastern Pará. Data were collected at three different moments of academic life. and professional teachers, from 2017 to 2019. Were used as instruments of collection of memorial data of teacher education, questionnaire and interview. The results show that the teachers had permanence in their practices regarding the references they use to select the contents, in the organization of the class for the activities, in addition to the assessment tools and we noticed that there were changes in the choice of curriculum materials and the organization of the subjects. teaching content, initial education contributed to make them more critical and reflective, establishing more interactive relationships with students, building new planning and teaching strategies, considering the needs and contexts of acting schools.

Keywords: Initial formation. Curricular practices. PARFOR.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa 24

Gráfico 2 - Tempo de experiência 25

Gráfico 3 - Dificuldade no processo de planejamento e desenvolvimento da prática 34

Gráfico 4 - Conhecimentos e/ou assuntos que tinham expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia 38

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 DISCURSO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DO PARFOR COMO POLÍTICA DE GOVERNAMENTABILIDADE DOS PROFESSORES 16

2.1 A EMERGÊNCIA DO PARFOR NA UFPA 22

3 PERFIL E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPA 23

3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PROFESSORES 23

3.2 PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO NA DOCÊNCIA 26

3.3 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO 28

4 PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO PARFOR 30

4.1 O QUE SE ENTENDE POR PRÁTICA CURRICULAR 30

4.2 ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DOS PROFESSORES ANTES DO SEU INGRESSO NO CURSO 32

5 IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E AS ALTERAÇÕES, MUDANÇAS E REPETIÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES 37

5.1 AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO CURSO 41

5.2 PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO 44

CONSIDERAÇÕES FINAIS 46

ANEXO A 50

ANEXO B 52

ANEXO C 57

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso traz resultados do plano de trabalho *Impactos da Formação Inicial no Curso de Pedagogia PARFOR UFPA nas Práticas Curriculares de Docentes do Ensino Fundamental*, 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*, realizada no âmbito do curso de Pedagogia UFPA, Campus Bragança e do qual participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no período de agosto de 2018 a julho de 2019.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi estabelecido pelo Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores para Educação Básica, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA) a implementação do curso de Pedagogia PARFOR iniciou no ano de 2009 e no Campus Universitário de Bragança as atividades iniciaram em 2010. Hoje com dez anos de vigência, o programa vem contribuindo para formar professores para a educação básica, sem a formação mínima exigida por lei para assumir esta função.

É importante ressaltar que a formação de professores, no Brasil, passou a ter maior atenção das políticas públicas educacionais após a promulgação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), estabeleceu que para atuar na educação básica o professor deveria ter no mínimo o nível superior em curso de Licenciatura.

Com isso, a formação de professores é entendida como produtora de impactos significativos para a melhoria da qualidade da prática pedagógico-curricular dos professores. Portanto cabe tecer algumas considerações sobre prática, currículo e formação de professores a partir do referencial teórico que subsidia o projeto principal e esta pesquisa.

Neste contexto, 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. Assim, defendemos que a formação inicial impacta na prática de professores leigos, mas com base em (MINASI, 2008) consideramos que esse impacto não se estabelece numa relação de causalidade direta entre formação e prática, mas está imbrincado pela tessitura e complexidade da própria prática num determinado contexto histórico e cultural.

A prática é aqui compreendida como processual, estruturada por múltiplos determinantes que tem sua justificativa 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. Mendes (2008) associa a concepção de prática à de currículo e afirma que o conjunto de ações que compõem o currículo são frutos do processo de objetivação da cultura.

Contudo, é importante salientar que as práticas curriculares produzidas nos anos iniciais do ensino fundamental foram historicamente marcadas pela homogeneização (dos sujeitos, dos espaços, dos tempos). Entretanto, esse caráter do trabalho do professor não se justifica pelas escolhas individuais, mas pela constituição histórica da produção do fazer docente. Por outro lado, as pesquisas sobre formação de professores em serviço asseveram que quando submetidos a um processo formativo significativo que se comunique com as experiências acumuladas no exercício de sua atuação docente, numa perspectiva de diálogo e confronto educativo, há uma tendência de ressignificação qualitativa da prática curricular desses professores.

Considerando os elementos expostos cabe então questionar: Que características conformam as práticas curriculares dos professores anteriormente ao seu ingresso no curso de Pedagogia PARFOR/UFPA? Que mudanças e/ou permanências são relacionadas por estes sujeitos nas variáveis metodológicas de intervenção que constituem suas práticas curriculares desses professores ao longo do processo de formação promovido pelo Curso de Pedagogia PARFOR/UFPA?

Entendemos que esta pesquisa é suma relevância para a Universidade Federal do Pará que tem formado, desde o ano de 2009 até o presente momento, um significativo número de professores considerados “leigos” por não possuírem a formação em nível de licenciatura para atuarem nos níveis e modalidades da educação básica. Assim, pretendemos que este trabalho possa se configurar como uma forma de devolutiva para a instituição, especialmente para o curso de Pedagogia PARFOR Bragança, no sentido de ajudar a avaliar se o programa tem gerado resultados positivos na prática pedagógico-curricular dos professores egressos e contribuído para melhorar a qualidade da educação, tal como anunciado no Decreto n° 6.755 e pelo PARFOR.

Com base nessas considerações assumimos como objetivo geral da pesquisa analisar os impactos da formação inicial recebida no curso de Pedagogia PARFOR, ofertado pela Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Bragança, nas práticas curriculares de docentes em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas de ensino em municípios da região Bragantina, estado do Pará.

Em conformidade com o objetivo geral, nossos objetivos específicos foram: fazer um apanhado histórico sobre a formação de professores e a profissionalização docente a partir dos discursos produzidos historicamente sobre a docência; traçar o perfil profissional dos professores em processo de formação inicial, anteriormente ao seu ingresso no curso de Pedagogia PARFOR/UFPA; analisar as condições de possibilidade de emergência do professor leigo que se encontra em formação ou egresso do curso de Pedagogia PARFOR; identificar as características que conformam as práticas curriculares desses professores antes de seu ingresso no processo de formação inicial no curso de Pedagogia; avaliar que mudanças e/ou permanências são ditas as práticas curriculares dos professores ao longo do processo de formação inicial e quais os novos significados que os mesmos atribuem às suas práticas.

Para dar conta dos objetivos anunciados, a investigação se subsidiou em instrumentos de coleta de dados que possibilitassem caracterizar a prática dos professores enquanto um processo dinâmico de construção contínua e permanente.

A pesquisa se caracteriza, portanto, como um estudo qualitativo e longitudinal, de característica empírica. O estudo longitudinal é um método de pesquisa que visa analisar as variações nas caraterísticas dos mesmos sujeitos ao longo de um período de tempo, frequentemente em anos sucessivos. Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, a investigação com dados longitudinais teve potencialidade para promover a sintonia nas explicações sobre a relação entre a formação inicial e as práticas curriculares dos sujeitos investigados.

Os dados foram coletados entre os anos de 2017 a 2019, em três momentos distintos da vida acadêmica e profissional dos professores. Em 2017 foram coletados os memoriais de formação e profissionalização elaborados pelos participantes como atividade acadêmica na disciplina Didática e Formação Docente; em 2018, foi aplicado o questionário semiaberto, abordando questões referentes ao perfil profissional dos docentes, à prática curricular anterior ao ingresso no curso e percepção das mudanças ocorridas no decorrer do curso; em 2019, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras para complementar informações sobre a prática curricular das mesmas no momento atual.

Acreditamos que a utilização de uma investigação longitudinal é condição básica para chegarmos a resultados confiáveis, visto que na pesquisa longitudinal é fundamental 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.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, que para fins didáticos apresentam-se separadas, porém articuladas entre si.

Na primeira etapa buscou-se sistematizar, a partir de revisão bibliográfica geral e específica, definições, conceitos, categorias e temas que ajudaram no embasamento teórico da discussão aqui proposta, buscando sua sintonia com os objetivos delineados. Buscou-se, também, contextualizar a proposta de formação de Professores do PARFOR, inserindo-a na política de formação de professores implementada pelo governo federal nos últimos anos.

Na segunda etapa foram coletados os dados empíricos através dos memoriais de formação docente elaborados pelos participantes da pesquisa, tais memoriais discorrem sobre as experiências vividas no processo de formação, as mudanças efetuadas e as ressignificações ocorridas nas práticas curriculares no decorrer do processo formativo. Também foi aplicado o questionário para traçar o perfil profissional dos professores, caracterizar suas práticas curriculares anteriormente ao ingresso no curso de Pedagogia e as suas percepções sobre as mudanças produzidas. Dos 120 questionários distribuídos, recebemos 52 preenchidos voluntariamente pelos professores. Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras para obter informações sobre as suas práticas após a conclusão do curso, de forma que pudessem demonstrar as possíveis mudanças e ou alterações ocorridas nas suas variáveis metodológicas de intervenção em função da formação recebida.

Na terceira etapa realizamos a sistematização e a triangulação das informações coletadas, de forma a encontrar os nexos existentes entre os seus principais eixos. As informações advindas das diferentes estratégias de coleta de dados foram analisadas com base no aporte teórico de sustentação da pesquisa.

O presente trabalho está dividido em seis seções, a primeira é introdutória, apresenta o objeto da pesquisa, os objetivos, sua relevância, o problema, a metodologia e estrutura do relatório. Na segunda seção apresentamos um recorte histórico da formação de professores, os discursos produzidos acerca da docência e a emergência do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no contexto da Política Nacional de Formação de Professores nos anos 2000. Na terceira traçamos o perfil profissional dos participantes da pesquisa. Na quarta seção caracterizamos a prática pedagógico-curricular dos professores anterior ao ingresso no curso de Pedagogia PARFOR. Na quinta seção analisamos os impactos da formação inicial sobre a prática pedagógico-curricular dos professores em momento posterior à conclusão do curso. Na sexta e última seção apresentamos as nossas conclusões acerca do objeto investigado.

2 DISCURSO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DO PARFOR COMO POLÍTICA DE GOVERNAMENTABILIDADE DOS PROFESSORES

Para abordar os discursos de formação de professores e profissionalização docente recorremos, primeiramente, a definição de discurso elaborado por Michael Foucault, o que nos auxilia a entender os discursos que permearam o fazer docente e compreender como tais discursos significaram à docência e se instauraram como verdades acerca da formação de professores em momentos históricos determinados, repercutindo-se na prática dos docentes e nas políticas educacionais. Foucault é imprescindível nessa discursão para compreendermos o fazer docente como uma ação discursiva, que será detalhada mais a frente, porém nos propomos a fazer um ensaio sobre suas contribuições, não no sentido de profundidade em seus pensamentos, mas sim para nos fazer compreender com mais clareza os discursos a cerca da docência.

Abordaremos esses discursos em articulação com alguns autores que também contribuem para questionar e instaurar verdades acerca dos professores e sua profissão tais como Bernadete Gatti & Elba Barreto (2006), Michael Apple (1995), Rainer Lengert (2011), Martin Lawn (2001).

Os discursos assumem um papel determinante na sociedade, eles revelam o que acontece e o que se pensa em determinado período, são construções que se impõem como verdades temporárias, partilhadas por determinados grupos de pessoas que tem o poder de disseminar esses discursos, excluindo alguns e disputando outros para impô-lo como verdade. Na luta de saber poder alguns discursos vencem em detrimento de outros e constituem as práticas de cada campo da ação humana, em cada tempo histórico. Com isso Foucault (1996) expõe que:

> Propor uma verdade ideal como lei do discurso e uma racionalidade imanente como princípio de seu desenvolvimento, reconduzindo também uma ética do conhecimento que só promete a verdade ao próprio desejo da verdade e somente ao poder de pensá-la. (FOUCAULT, 1996, p.45)

Diante do exposto, fica claro que os discursos respondem às necessidades de verdade, que respondem o próprio desejo de verdade, por tanto os discursos não são verdades absolutas, mas sim construídas por sujeitos com poder de instaurá-las, ao ponto que circulam nos grupos e são proferidos por pessoas com a autoridade constituída e reconhecida num

determinado meio, se tornando discursos aceitos como verdades, por isso defendemos o discurso como produzidos por determinados grupos e com fim de exercer poder sobre os corpos e mentes dos outros.

Com esta percepção sobre o discurso, como ato de produzir significados sobre as coisas e inventar a própria coisa da qual se fala, vamos fazer um apanhado histórico sobre a formação de professores e a profissionalização docente a partir dos discursos produzidos historicamente sobre a docência, para caracterizar e compreender como tais discursos significam a docência num dado contexto histórico, cultural e social. Como emergem imagens e expectativas sobre o professor em determinado período e contexto.

A partir de estudos sobre docência, percebemos que a formação docente no Brasil passa por vários momentos, foi um processo de transformação ao longo do tempo, que passou por inúmeras modificações, respondendo a necessidade de cada período começando como um trabalho serviçal, passando para o domínio da igreja e posteriormente para o domínio do Estado, assim até os dias atuais. Faremos esse recorte a seguir, para compreendermos os discursos inerentes à trajetória da formação docente em nosso país e as questões que perpassam o campo da política e da prática docente no contexto contemporâneo.

Aproximadamente em meados do século XVIII, educar assume a caracterização de uma missão, ombreados pelos desígnios sacerdotais “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Nóvoa nos chama atenção para entendermos que mesmo com o passar do tempo, com as mudanças na educação e na sociedade, educar parece que continua tendo as mesmas raízes, com as mesmas finalidades do período em que a educação estava a cargo dos religiosos, que era vista como uma missão, uma doação, um compromisso que não visava lucro e sim uma atribuição da pessoa que pensa no bem da humanidade, um serviço, derivado do ato de servir, comparado ao serviço sacerdotal.

A partir disso, no final do século XVIII o Estado toma a tutela da educação, não sendo mais responsabilidade da igreja e sim dos governos, porém, esta continua sendo submetida a uma autoridade superior, monitorada, com as mesmas origens, entretanto, com novos atributos, nesse momento houve uma significação da docência trazendo à tona o perfil que se esperava do professor, Lengert (2011), recorrendo à Nóvoa nos diz:

> Para Nóvoa, é esse o momento em que se instala um corpo profissional de professores sob um enquadramento estatal, mas não com uma concepção corporativa do ofício. Isso tem como consequência a funcionarização, ou seja, a organização de

> um grupo de profissionais isolados, desvinculados de suas comunidades locais, ingressados por meio de um único concurso nacional e submetidos ao Estado. (LENGERT, 2011, p.13)

Os professores passaram pelo processo de profissionalização no momento que o Estado assumiu a educação, se tornando funcionários, não como uma ação coletiva em prol de um objetivo maior e sim como uma ação individualizada para cumprir um papel profissional, assumindo características específicas, com metas a cumprir, objetivos a serem alcançados, horários estabelecidos, entre outras características da profissionalização, nas quais o professor precisou se encaixar.

Outro discurso que se instaurou sobre a docência foi a feminização do magistério, este discurso emergiu num momento em que o magistério assumiu características de profissão feminina, revelando novos significados para o magistério tal como enfatizado por Gatti; Barreto (2009):

> Quanto ao *sexo*, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62)

Gatti e Barreto trazem dados de uma pesquisa sobre os cursos de licenciatura realizada em 2006, demonstrando que maioria dos estudantes é do sexo feminino e que este fato vinha dominando a docência já há algum tempo. O magistério foi tido como uma atividade feminina, como uma extensão do fazer materno, como algo nato da mulher, ser mãe e cuidar de criança. Com a naturalização deste discurso sobre ser mulher e mãe, consequentemente, a sociedade o aceita como verdade e as mulheres passaram a procurar mais o magistério, por se assujeitarem a este poder de fala, reproduzindo o mesmo em sua escolha pela docência.

Entende-se que quando a feminização do magistério se expandiu, foi o momento que a oferta para o curso se ampliou e as mulheres se apropriaram da possibilidade de atuação, o que se esperava da mulher enquanto docente, era que fosse como mãe, que cuida, educa, dá atenção, trata da higiene, se dedica, essas seriam as características esperadas das docentes no período de emergência da Escola Normal e ainda hoje podemos perceber resquícios dessa concepção.

Historicamente a remuneração do magistério feminino sempre foi mais baixa em detrimento do magistério masculino, uma vez que a mulher não era a provedora do lar, então ela recebia menos, era também uma profissão de baixo status, e que não precisava de uma formação aprofundada, como a mulher era responsável pelos cuidados do lar, ela tinha que ter uma ocupação remunerada que não passasse o dia todo fora de casa, por isso o magistério veio suprir essa demanda. Apple (1995) complementa:

> [...] aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas e expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego. (APPLE, 1995, p. 55-56)

Também, recorremos à ideia de identidade docente e de subjetivação, para discutir como por meio de um processo de subjetivação são produzidas as diversas identidades, pois, ao contrário do que se pensa a identidade não é algo natural e inerente ao sujeito, mas as identidades são historicamente construídas por fatores determinantes que resultam nas diversas identidades atuais. O autor Martin Lawn (2001) esclarece a ideia de identidade com base em seus estudos na Inglaterra.

> A identidade é 'produzida' através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflecte a 'comunidade imaginada' da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação de seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (LAWN, 2001, p. 118-119)

Para Lawn a identidade do professor é construída através do proveito do sistema em relação ao professor, pois corresponde especificamente ao modo como o Estado o trata, qual a importância que ele tem para o país.

Quando o autor fala que "explica" o sistema, traz a ideia sobre, o modo como o professor é visto diz sobre como o Estado o tem considerado, qual o valor que ele tem para a educação desta nação, como resultado dessa "explicação" traz a construção e reafirmação do sistema, perpetuando seus interesses.

Assim, entendemos que Lawn diz a respeito do professor, pois para o autor, o professor é moldado de acordo com a nação ao qual pertence, contudo sua identidade é o resultado dos processos de subjetivação contidos nas relações existente do sistema com a educação, da importância que dá ao profissional.

No Brasil na década de 70, momento se vive um governo ditatorial, o país estava passando pelo processo de industrialização e desenvolvimento econômico acelerado, nesta situação, através de muitos embates sobre o ser e o fazer docente, instaurou-se outro discurso, o de professor reprodutor do conhecimento mecanizado, as indústrias recrutavam trabalhadores para atividades que não precisasse de um conhecimento aprofundado, que exigia o mínimo de conhecimento por parte dos trabalhadores para diversos trabalhos.

> Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2008, p.10)

Esta formação não era crítica ou reflexiva, sim uma formação básica, pautada na leitura de comandos, na domesticação do indivíduo para o trabalho mecanizado, atendendo a demanda de mercado e do contexto da ditadura.

Diante disso era cobrado que o professor fosse um reprodutor do conhecimento, que só ele detinha a inteligência e não havia uma relação entre professor e aluno, uma educação mecanizada, que só o aluno aprende e o professor ensina. Esse enfoque é denominado por alguns autores de tecnicismo educacional.

Nos anos seguintes, os movimentos sociais passaram a se mobilizar em luta em prol da conquista pela educação para todos, a luta pela educação como direito buscava a ampliação das oportunidades educacionais e o acesso significativo da educação para as massas e com isso, o sistema educacional precisou de mais professores para dar conta dessa demanda, daí foram contratados professores leigos, para suprir essa necessidade, Gatti e Barreto, 2009 reforçam que:

> Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 11)

Naturaliza-se o discurso de formação docente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, em decorrência do déficit de professores atuando sem formação na educação, a lei estabeleceu um prazo de 10 anos para que os professores pudessem ser formados e se adequar à legislação, apresentando no mínimo a formação em

nível de graduação, aceito o nível médio como condição temporária, pois o objetivo era profissionalizar o professor em nível superior.

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> 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. (BRASIL, 1996)

O cenário nacional de formação de professores no ano de 2009, refletia o que Gatti (2019), com base em dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, do INEP, em 2016, nos apresenta:

> No Censo do Professor de 2009, metade dos docentes da educação infantil (52%) e 30% do ensino fundamental ainda não tinham curso superior (38,7% nos anos iniciais e 21,5% nos finais). No ensino médio apenas 9% deles não eram titulados. Em 2016 a proporção de professores não graduados diminui consideravelmente: eles passam a ser 34% na educação infantil e 20% no ensino fundamental, basicamente porque nos anos iniciais dessa etapa o percentual daqueles sem titulação superior cai para 25%; [...] A proporção de professores da educação básica com licenciatura e/ou mais é de 73,2%, o que equivale a 1.606.889 profissionais. Um percentual muito pequeno dos docentes (0,3%) tem apenas curso fundamental. Os 22,2% que são formados somente no ensino médio (488.064) e os 4% que não têm licenciatura (95.401) são candidatos potenciais à formação em nível superior, o que equivale a 583.465 dos docentes em exercício. (GATTI, 2019, p. 106-107)

Diante deste quadro o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) emerge como uma política compensatória para corrigir esse déficit de formação de professores, em consonância com os dados supracitados, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consubstanciado pelo Decreto 6.755/2009, implementou o PARFOR, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação nacional, que de acordo como previu a LDB, a formação passou a ser compreendida como um dos aspectos fundamentais que interfere na qualidade da educação oferecida pela escola básica. Esse requerimento, 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.

Diante de tantos discursos que se instauraram como verdades sobre o fazer e o ser docente, nos contextos social e educacional, o fazer docente passou por inúmeras significações, onde se esperavam diversas características do professor, à docência passou pela profissionalização, o discurso do serviço sacerdotal, a feminização do magistério, além de, no século XIX o discurso do professor reprodutor de conhecimento, é sabido que esses discursos não foram instituídos com a facilidade ao qual é contada, tiveram embates, disputas pelo poder da verdade. Diante do exposto, passaremos a mais um, entre tantos outros discursos que permearam o fazer docente, o professor enquanto profissional da educação com saberes necessários para a atuação e como o PARFOR surge nesse contexto.

2.2 A EMERGÊNCIA DO PARFOR NA UFPA

O PARFOR foi implementado na Universidade Federal do Pará entre os anos de 2009 a 2019, com o objetivo de promover a formação em nível superior de professores sem a formação em nível superior, atuantes em escolas das redes públicas de ensino.

No Campus Bragança, as atividades acadêmicas do curso de Pedagogia tiveram início em janeiro de 2010. A partir desse momento, a oferta do curso foi se ampliando para atender a demanda por formação apresentada por outros municípios da região Nordeste do Pará, tais como Capanema, São João de Pirabas, Augusto Correa, Tracuateua, Capitão Poço e Nova Esperança do Piriá. Até janeiro de 2018, a Faculdade de Educação (FACED) registrava um número de matrículas no curso de 637 alunos, entre concluintes e matriculas ativas. Com base em dados coletados na própria FACED, Campus de Bragança, UFPA, podemos verificar o alcance do PARFOR na formação inicial dos professores da região. Nesse sentido, interrogar sobre os impactos desta formação no fazer docentes dos professores em formação e dos egressos é um empreendimento de pesquisa que acreditamos ser de grande relevância.

Acompanhando o crescente processo de institucionalização do PARFOR na UFPA, o curso de Pedagogia, da Faculdade Educação, do Campus Universitário de Bragança adotou um projeto pedagógico específico para o programa, o qual foi reconfigurado a partir do projeto implementado no curso regular, mas procurando se adaptar à realidade apresentada pelos professores que requeriam a formação em serviço.

Inicialmente o curso foi ofertado nos polos de Bragança, Capanema e São João de Pirabas. Em 2017, o número de professores com formação inicial concluída nas turmas implementadas nesses polos era de aproximadamente 250 concluintes.

No estado do Pará, o curso de Pedagogia PARFOR-UFPA, abrange aproximadamente 50 municípios, com o total de 40 alunos por turma. O programa apresenta 113 turmas em desenvolvimento e 1.850 alunos concluintes do curso em todo o estado, conforme dados estatísticos no site do PARFOR. São números expressivos do quantitativo de professores que antes atuavam sem a formação inicial em nível superior e hoje podem atuar de forma a cumprir a exigência do sistema de educação.

Aqui se situam os professores sujeitos da nossa pesquisa, os professores egressos do curso de Pedagogia PARFOR, a partir desta seção faremos a caracterização do perfil profissional dos professores, bem como a caracterização da sua da prática pedagógica anterior ao curso de formação inicial PARFOR e os impactos desta formação inicial na prática dos professores posterior ao curso.

3 PERFIL E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPA

3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PROFESSORES

Esta seção procura responder ao objetivo específico que consiste em traçar o perfil profissional e as trajetórias formativas dos professores em processo de formação no curso de Pedagogia PARFOR/UFPA. Para isso, recorremos aos dados coletados por meio do questionário de caracterização dos professores, especialmente os dados do *Eixo I- Perfil Profissional*, que trata sobre esses aspectos, assim como dos memoriais de formação e profissionalização docente, elaborados pelos docentes como atividade acadêmica na disciplina Didática e Formação Docente.

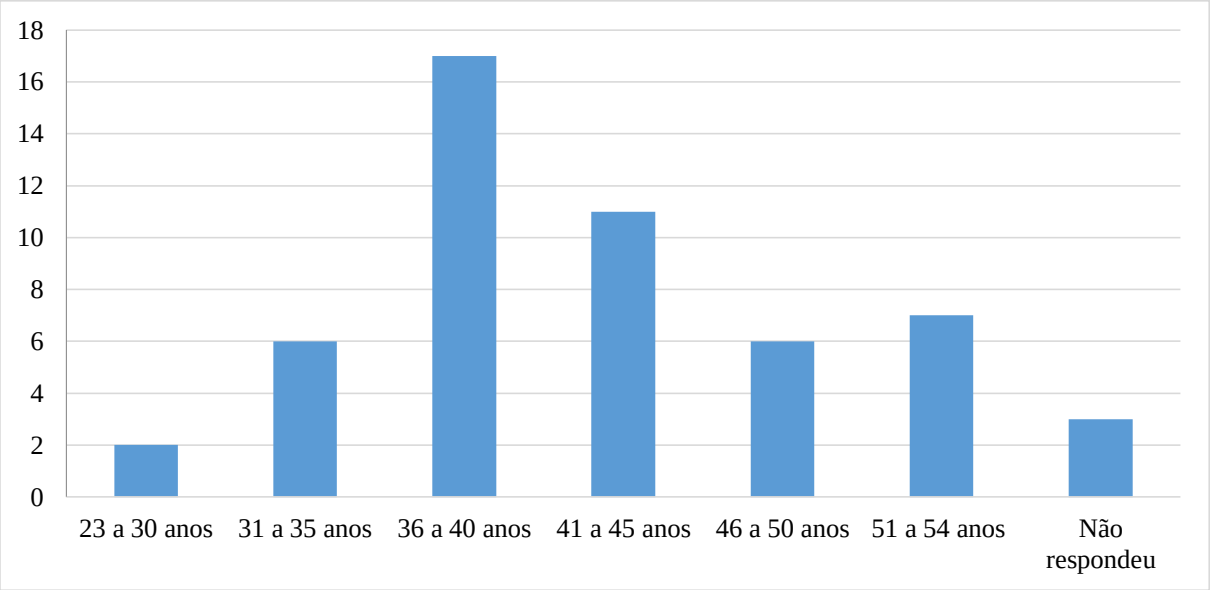
Os sujeitos desta etapa da pesquisa eram professores matriculados em três turmas do curso, localizadas nos municípios de Bragança, Augusto Correa e Tracuateua, Nordeste Paraense. A escolha se deu em função da atuação na docência anterior ao curso e estarem cursando Pedagogia nas turmas do PARFOR, nos municípios citados. Como já mencionamos, dos 120 questionários distribuídos, recebemos 52 preenchidos voluntariamente pelos professores.

O Eixo I trata do perfil profissional dos professores, contém perguntas relativas ao sexo dos participantes, idade, local de origem, município e localização da escola de atuação, tempo de experiência na docência, nível de escolarização que apresentavam experiência como docente antes do ingresso no curso, forma de ingresso, motivação para ingresso na docência, nível de escolarização antes de entrar na docência e formação escolar no ato de ingresso ao curso de Pedagogia PARFOR/UFPA.

Procuramos relacionar os dados dos questionários com os memoriais de formação docente para o aprofundamento das informações. Para preservar a identidade dos participantes não utilizamos seus nomes, mas uma codificação específica para a identificação dos memoriais.

A maioria dos docentes da pesquisa é do sexo feminino, que somam 88% do total de participantes, registramos apenas 12% do sexo masculino. A distribuição da idade desses professores situa-se entre 24 a 54 anos, exibiremos em ordem crescente os intervalos de idade dos professores, 33% têm entre 36 a 40 anos, 21% têm entre 41 a 45 anos, 13% têm entre 51 a 54 anos, 12% têm entre 46 a 50 anos, 11% têm entre 31 a 35 anos, 6% não responderam a essa questão e 4% têm entre 23 a 30 anos de idade, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1- Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2019)

Fica claro nos dados citados predominância das mulheres no magistério, que segundo Michael W. Apple (1995):

> Primeiro, o trabalho de mulheres está relacionado a uma divisão vertical do trabalho, em que as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham. Segundo, sua atividade está na divisão horizontal do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho (APPLE, 1995, p. 54)

Segundo Apple, a primeira refere-se ao estilo de vida que a mulher possui, pois como é do lar, cozinha, limpa e cuida dos filhos, vão à busca de um emprego ao qual se identifique com essas habilidades, por isso muitas mulheres dominam os cargos de professoras dos anos iniciais no ensino fundamental. Já o segundo, está relacionado aos tipos de ocupação que a mulher exerce na sociedade, como interligados ao cuidado, a culinária, referencias inerentes aos serviços domésticos.

Dentre os participantes, 40% residem em Bragança, seguido de 17% em Tracuateua, 13% em Augusto Corrêa, além de um número menor oriundos de outros municípios da região Nordeste do Pará. Quando interrogamos os professores sobre o local de atuação profissional, 48% responderam que atuavam em escolas do meio rural, seguido de 35% atuantes em escolas urbanas, assim como 13% não responderam esta questão e 4% não estavam desempenhando função docente no momento da pesquisa. Esta expressiva quantidade de

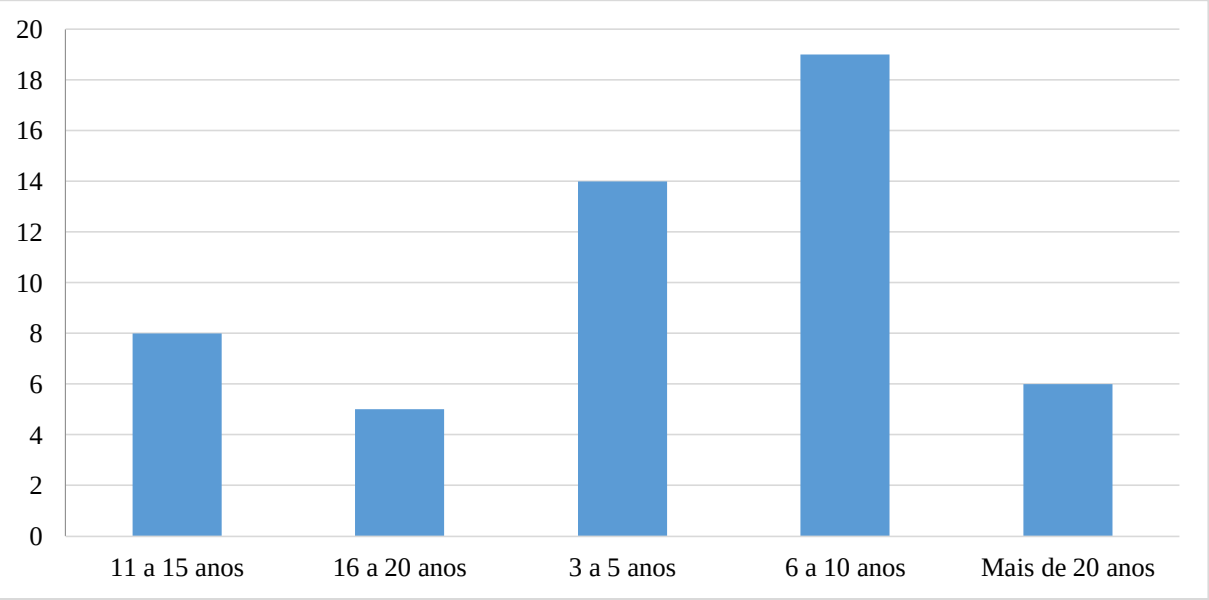
professores atuando no meio rural também é perceptível nos memoriais de formação docente, os professores narram que:

> No ano seguinte, como acontecia principalmente em regiões interioranas, através de um amigo político tive a oportunidade de ser professora numa turma multisseriada. (Z03)
>
> Em 2012 fui lotada na Escola Brasiliano Felício da Silva, localizada na comunidade do Tamatateua, há 18 km de Bragança, onde atuo como professora até hoje. (Z04)

Essas falas dos memoriais se referem ao meio rural, sendo a primeira usando a nomenclatura "regiões interioranas" que representam áreas rurais, assim como na segunda fala a comunidade do Tamatateua é considerada meio rural.

O tempo de experiência dos professores na docência é variado, 37% atuam na docência entre 6 a 10 anos, seguindo de 27% atuando entre 3 a 5 anos, 15% atuando entre 11 a 15 anos, 11% atuando há mais de 20 anos e 10% atuando na docência entre 16 a 20 anos, o gráfico abaixo registra essas variações:

Gráfico 2- Tempo de experiência



Fonte: elaborada pela autora (2019)

Quando questionados sobre o nível de escolarização que atuaram como docente, antes do ingresso no curso de Pedagogia 39% responderam que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental, 27% atuaram na pré-escola, 15% em classes multisseriadas e 12% atuaram na EJA, os demais níveis de escolarização como anos finais e creche, aparecem com menor frequência nas respostas.

Com relação à formação escolar que os professores possuíam quando ingressaram na docência, registramos que 75% possuíam o magistério de nível médio, 15% possuíam o ensino médio, o restante das alternativas estava dividido de forma menos recorrente entre o ensino fundamental, o ensino superior completo e ensino superior incompleto. Além disso, a entrada destes professores na docência sucedeu-se 61% por indicação política, 26% por concurso público e 11% por seleção de currículo, os memoriais revelam a autenticidade desse dado, conforme podemos confirmar a seguir:

> Foi quanto tive a oportunidade de trabalho por intermédio de político (vereador) fui contratada no cargo de professora que estava em falta de professor no magistério [...]. (Z02)
>
> Logo após o termino do magistério, em 2011, passei um ano para poder exercer a profissão. Quando em 2013, fui indicada por um determinado vereador para exercer a docência [...]. (Z06)
>
> Iniciei o exercício da docência no ano de 2015, por indicação política [...]. (Z08)
>
> [...] quando abriu um novo concurso foi que decidi fazer e tentar uma vaga para professor [...]. (Z01)
>
> Motivada por amigos me inscrevi com concurso de 2011 para professora das séries iniciais no município de Bragança, onde consegui ser aprovada. (Z04)

Podemos perceber a influência determinante que os políticos têm na lotação dos professores nas redes públicas de ensino, pois 61% desses professores ingressaram na docência por indicação de políticos, sem ter nenhuma garantia de estabilidade em seus empregos, assim como se tornando refém do sistema de indicação política, ao qual leva o professor a aceitar a oferta disponível.

3.2 PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO NA DOCÊNCIA

Referente o processo de profissionalização na docência, a escolha da profissão, forma de ingresso, formação no ato do ingresso, motivação para ingressar no magistério, serão descritos a seguir, juntamente com dados narrativos do memorial.

No que diz respeito ao ingresso na carreira docente, 34% dos professores declaram que escolheram o magistério por se sentirem vocacionado para o trabalho docente, 26% escolheram por ser uma profissão que lhes possibilitariam ganhos financeiros mais rápidos, 23% optaram pela carreira por ser a realização de um projeto de vida, 11% escolheram por falta de outra opção de trabalho, seguido pelas opções de influência da família e qualificação

na docência. Segue algumas narrativas a acerca da motivação dos professores para ingressarem na docência:

> Como a maioria das moças, eu também via nessa possibilidade uma esperança de entrar no mercado de trabalho e assim poder ajudar minha família. (Z03)
>
> Optei por estudar o Magistério, pois sempre ouvir dizer que as possibilidades de trabalho eram maiores. (Z04)
>
> A pedido de minha mãe escolhi essa área, embora não gostasse muito da ideia, ela me convenceu que seria mais fácil concluir o curso e ingressar na vida profissional como professora, não era bem o meu sonho, mas como o que eu queria mesmo era trabalhar, eu aceitei. (Z07)
>
> 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. (Z05)

Neste item sobre a motivação dos professores para o ingresso na docência vemos que 34% dos professores ingressaram motivados pela vocação, eles se veem vocacionados a ser professor e segundo Arroyo (2000):

> Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. (ARROYO, 2000, p. 33)

Arroyo é enfático ao dizer que é difícil tirar do imaginário da sociedade a ideia de vocação para o professorado, pois quando vemos um professor que tem jeito carinhoso e cuidadoso com as crianças, logo nos remete que aquela pessoa nasceu para ser professor, daí as relações de subjetividade ganham força e os discursos vão se reproduzindo até ganhar mais força e se tornar uma “verdade” sobre tal. Ao ponto de “julgarmos” até os que não têm vocação, quando este alguém não segue os padrões aceitáveis para ser professor, quando este não tem o “dom”, como se o indivíduo nascesse com o mesmo.

Daí cria-se as relações que perpassam toda a profissão docente, se a pessoa tem o “dom” ou a vocação para assumir tal cargo, apenas por ter o “jeito” com crianças, qualquer pessoa sem formação adequada poderia desempenhar a função docente, precarizando a educação.

Nos chamou atenção também, que 26% dos participantes da pesquisa disseram ver na docência a necessidade de ganhos financeiros, como o magistério era um curso que logo se encaminhava para o mercado de trabalho, por se precisar da mão de obra de imediato, algumas pessoas escolhiam o magistério para suprir essa lacuna e começar logo a trabalhar, mesmo não sendo a opção de formação e de trabalho, nas palavras de Lengert (2011):

> Se magistério fosse vocação em sentido restrito, viria atrelado ao sentido de vida do sujeito, algo como destino. Porém, em algumas pesquisas sobre a escolha profissional de professores, encontraram-se fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional que concorrem para a escolha do ensino como profissão, os quais dependem de condições individuais e circunstanciais. (LENGERT, 2011, p. 19)

Esta citação nos reforça o sentido que se fosse por vocação, o indivíduo seria predestinado a ser professor, não sabendo fazer ou aprender outra coisa, ou até mesmo, se exercesse outra função, estaria errando com seu destino. Além de não precisar de ganhos financeiros, pois o mesmo estaria seguindo o sentido de sua vida, porém, mais uma vez os dados nos mostram que o ganho financeiro é um importante elemento para caracterizar a preferência da escolha da profissão.

3.3 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Com falas significativas dos memoriais, identificamos como se deu o processo de escolarização destes professores, como eram suas condições sócio- econômicas, seus locais de origem, fatores importantes para entendermos como foi o acesso destes professores à educação básica e suas trajetórias de vida.

> Na cidade onde nasci e me criei conhecida como Augusto Corrêa, localizada no nordeste paraense até meados de 1990 existia somente o primário e o ginásio, ou seja, até a 8ª série, hoje chamada de Ensino Médio. Não existia o chamado 2º grau, para que pudéssemos da continuidade aos estudos tínhamos que nos deslocar para a cidade vizinha de Bragança que fica há dezoito quilômetros de minha cidade. Saíamos às 17h30minh, em um ônibus superlotado e retornávamos às 22h30min, chegávamos em casa uma ou duas horas da manhã, quando o ônibus não quebrava, pois somente em Bragança tinha os cursos disponíveis e ainda nas áreas técnicas como: técnico em Magistério, Contabilidade e Administração. (Z01)
>
> Vim de uma família humilde, sem nenhum histórico de formação escolar. Meus pais, pertencentes a uma geração de lavradores, conduziram os filhos ao mesmo caminho, até por que morávamos no meio rural, numa localidade chamada travessa do Dez no município de Augusto Corrêa, onde na época, a única escolinha oferecia apenas o ensino até a 2ª série do ensino fundamental. (Z02)
>
> Pertencente a uma família de seis irmãos eu era a única mulher e a única que teve o

> privilégio de estudar, enquanto meus irmãos permaneceram trabalhando na roça junto com meu pai. (Z03)
>
> Fiz o ensino médio todo no sistema modular de ensino, tinha que trabalhar de dia em casa de família e a noite estudar, sendo que só tinha tempo para fazer meus trabalhos de madrugada, isso me preparou física e psicologicamente, a correria do dia a dia serviu para que eu aprendesse a me organizar conforme cada tarefa, e que as desenvolvessem da melhor maneira possível. (Z05)
>
> Aos sete anos de idade cursei a alfabetização na E.M.E.F. José Gomes da Silva, na Comunidade onde resido, 3ª Travessa do Montenegro a 40 km de Bragança, em turma de multissérie onde estudei até a 4ª série. Por não ter as outras séries, não pude dar continuidade aos estudos. Depois de passados alguns anos retornei aos estudos para cursar o supletivo 5ª e 6ª série e na sequência 7ª e 8ª, através do SERB-Sistema Radiofônico de Bragança. (Z06)
>
> 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 trabalham na agricultura, pois sempre ajudei meus pais nos trabalhos do plantio. (Z09)

Percebemos a dificuldade de acesso dessas pessoas à educação básica, por morarem em localidades distantes, que por sua vez não tinham a oportunidade de dar continuidade aos estudos em todos os níveis, um direito negado às mesmas, uma violação do direito fundamental da população, pois grande parte desses professores residia no meio rural, não tinham acesso à escola e para isso precisavam se deslocar para a cidade, conforme os relatos supracitados.

Para dar continuidade aos estudos, que a escola da comunidade não oferecia, muitos tiveram que sair de suas casas, do seio de suas famílias, para morarem com outras pessoas, alguns com parentes e outros até com desconhecidos. Eles tiveram a oportunidade de prosseguir nos estudos, ter uma profissão e conseguir cursar o nível superior, mas quantos não puderam ter a mesma oportunidade e estão silenciados?

Os relatos exprimem a dificuldade de acesso e a permanência desses professores à educação básica, porém eles sonhavam com uma perspectiva de vida melhor e acreditavam que somente por meio dos estudos seria possível alcançar. Nesse sentido, compreendemos a grande importância que atribuem ao processo de enfretamento desses obstáculos para adentrarem o nível superior e concluírem a graduação.

Daí ressaltamos a importância do PARFOR como uma política afirmativa de enfretamento do histórico déficit de Formação de Professores no Brasil e no estado do Pará, pois através dessa política, tais professores, assim como tantos outros tiveram a oportunidade de cursar uma graduação, pois se não fosse desta forma, provavelmente, não teriam condições de acessar uma Universidade pública para realizar a formação acadêmica.

4 PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO PARFOR

4.1 O QUE SE ENTENDE POR PRÁTICA CURRICULAR

Esta seção se constituiu a partir do nosso segundo objetivo específico de caracterizar as práticas curriculares dos professores anteriormente ao seu ingresso no curso de pedagogia PARFOR, para isso, procuramos nos aproximar da concepção de currículo e prática pedagógica, segundo autores que conformam o quadro analítico desta pesquisa, que por sua vez consideramos autorizados a difundir verdades sobre o assunto, de acordo com a posição que ocupam na relação de saber poder no campo dos discursos educacionais. É certo que tais discursos não se constituem como toda a verdade sobre currículo e prática curricular, mas são lentes que nos possibilitam uma compreensão desses termos em sua complexidade.

Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser assim definido:

> Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presente no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação "mais técnica", descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÀN, 2000, p. 17)

Currículo é um processo de seleção de conhecimento, que não são consensualmente definidos, que perpassam pela disputa da inclusão de alguns saberes e da negação de outros, que perpassam pelos saberes que a escola está desenvolvendo em seu projeto, as diversas experiências que mesmo que elas não estejam no documento, fazem parte do processo. O currículo submete-se ao contexto ao qual a escola está inserida, pois é o sentido real ao qual está imbricado, relacionado com o sistema social, por isso se torna difícil definir o currículo em sua dinamicidade e sua especificidade.

Já prática pedagógica, é entendida diferentemente por vários autores, que consideramos imprescindível nesta discussão por suas renomadas contribuições para o campo conceitual sobre prática, aqui recorremos às contribuições de Oliveira (2008), Mendes (2008), Lunardi (2016), Sacristán (1999) e Zabala (1998).

Oliveira (2008) traz o seguinte discurso sobre a prática do professor:

> As ações dos professores nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, consequentemente, nas práticas dos professores. (OLIVEIRA, 2008, p. 174)

As ações dos professores não consistem apenas em suas individualidades, são permeadas por influências externas, tanto a constituição cultural da escola, como de agentes políticos e reconfigurações educacionais que ocorrem e impactam as instituições e consequentemente as ações dos professores, influenciando conjuntamente essa prática.

Para Mendes (2008) a prática curricular dos professores é assim entendida:

> [...] as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, à recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos, tudo é entendido aqui como práticas curriculares. (MENDES, 2008, p. 118)

As práticas curriculares são procedimentos que se relacionam intrinsicamente, se complementam se contradizem e se afirmam, desde a sua elaboração pelas entidades governamentais reguladoras até a sua recontextualização pelos professores na escola, e pelos sujeitos que incorporam as ações.

Como prática pedagógica, a autora Lunardi (2016) analisa:

> Nesse sentido, as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas na 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, 2016, p. 4)

A prática pedagógica, para a autora é a ação baseada no currículo, seja na sua elaboração como na sua concretização na escola. É o que ocorre no cotidiano, estão nas relações, nas atuações, intervenções, atividades, é a ação do processo de ensino/aprendizagem, é a concretização mais visível do currículo.

Sacristán (1999) concebe a prática como:

> A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer. (SACRISTÁN, 1999, p. 91)

A prática curricular não é apenas um ofício do ser professor, é uma construção cultural complexa, permeada de embates e confrontos, hábitos, contradições, não é linear e transparente, a prática curricular expressa hábitos, valores, dentro do contexto que se convencionou a definir como norma ou padrão.

Zabala (1998) configura a prática como:

> Em primeiro lugar é preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16)

Como podemos perceber, não há um consenso entre os autores que discutem a prática pedagógica, pois como diz Zabala (1998), a prática não é dada, não é uma conformidade, ela é complexa em si mesmo, sendo multifacetada, pois envolve inúmeras variáveis que as configuram e se intercruzam em sua elaboração e aplicabilidade.

Por isso currículo e prática estão imbricados em sua função, pois se dão de forma relacionada e real, a prática, assim como o currículo, nega e evidencia saberes, selecionam e excluem, regulam e organizam, contudo eles se conectam em sua efetivação na cotidianidade da escola.

Com as lentes dos aspectos citados, referentes ao currículo e à prática pedagógica, partiremos para analisar a prática pedagógico-curricular dos professores sujeitos desta pesquisa.

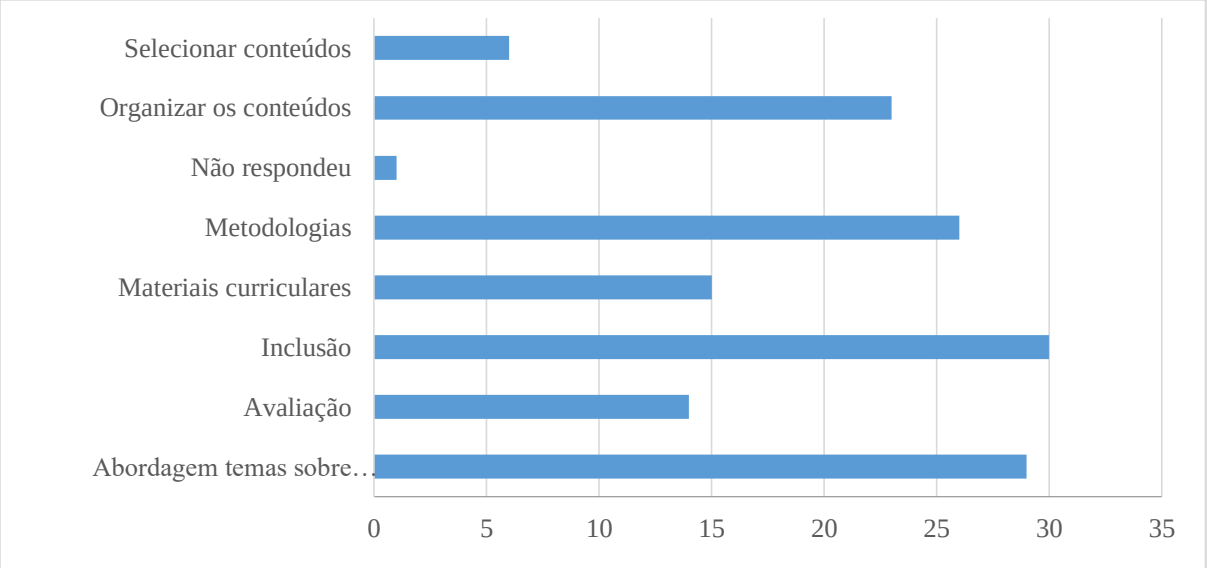
4.2 ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DOS PROFESSORES ANTES DO SEU INGRESSO NO CURSO

A partir daqui, ressaltaremos aspectos para responder nosso segundo objetivo específico que consiste em caracterizar as práticas curriculares dos professores anteriormente ao seu ingresso no curso de Pedagogia PARFOR, para isso, exploramos os dados obtidos através do questionário, no *Eixo II - Caracterização da prática pedagógico-curricular anterior ao ingresso no curso de pedagogia PARFOR*, o qual se deteve em fazer uma constituição dos aspectos centrais que conformam a prática desses professores e entender como os mesmos organizavam as suas ações pedagógicas, tomando como referência as variáveis metodológicas que configuram a prática educativa, conforme apresentadas por Zabala (1998), as quais envolvem o momento do planejamento, da intervenção e da avaliação.

Para isso lançamos mão do Eixo II do questionário que indagou os professores quanto as maiores dificuldades que enfrentavam no processo de planejamento e desenvolvimento da prática pedagógico-curricular, quais as principais referências que utilizavam para selecionar os conteúdos, a forma como costumavam organizar os conteúdos de ensino para trabalhar com seus alunos, assim como os tipos de atividades que mais realizavam com a turma, os espaços educativos que mais utilizavam nas atividades cotidianas com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Questionou também a forma de organização dos alunos para o desenvolvimento diário das atividades de ensino/aprendizagem, perguntando quais os materiais curriculares mais utilizados em suas aulas e os instrumentos que utilizavam para avaliar os alunos.

Com relação às maiores dificuldades enfrentadas no processo de planejamento e desenvolvimento de sua prática pedagógico-curricular, os professores revelaram, que 21% tinham dificuldade em planejar e desenvolver uma prática inclusiva, como também, 20% tinham dificuldade em abordar temas sobre as diferenças (relações ético-raciais, direitos humanos, meio ambiente, diversidade cultural, relações de gênero), 18% desses profissionais tinham dificuldade em desenvolver metodologias de ensino adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, as demais opções obtiveram menor frequência na escolha dos participantes da pesquisa que estão entre, organização de conteúdos, avaliação, materiais curriculares e seleção de conteúdos, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Dificuldade no processo de planejamento e desenvolvimento da prática



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Quanto aos referenciais utilizados para selecionar os conteúdos de ensino e elaborar o planejamento, os dados mostram que 30% dos professores disseram que usavam referenciais oriundos da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, 24% elaboravam o planejamento de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, 15% usavam os saberes da comunidade, 14% utilizavam os livros didáticos, 9% consultavam os documentos oficiais como PCN's e DCN's e 8% faziam pesquisas em sites educativos para selecionar os conteúdos de ensino e elaborar o planejamento.

A forma como os professores costumavam organizar os conteúdos de ensino para trabalhar com seus alunos estava configurada da seguinte maneira, 26% organizavam por meio de sequências didáticas disciplinares, 20% organizavam em sequências didáticas interdisciplinares, 20% organizavam em rotinas diárias, os demais em menor regularidade costumavam organizar conteúdos de ensino para trabalhar com seus alunos em projetos interdisciplinares e unidade didática.

Sobre os três tipos de atividades que mais realizavam com a turma, 24% responderam que praticavam atividades de exercitação de conteúdos, 24% realizavam atividades lúdicas de expressão, 18% elaboravam atividades recreativas e de lazer, seguidos em menor quantidade às atividades de debates e discursões, atividades de experimentação e descoberta, exposição conceitual e atividades de investigação. Em consonância com os dados sobre as atividades, os dados sobre os espaços educativos que mais utilizavam nas atividades cotidianas com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental revelam que 42% usavam com maior frequência a sala de aula, seguido por 24% que utilizavam a área livre de

recreação, bem como 13% usavam a sala de leitura ou biblioteca, a quadra de esporte e sala de recurso multifuncional, eram menos usadas pelos professores nas atividades cotidianas.

Quando questionados como organizavam a turma para a realização das atividades diárias, os professores marcaram livremente as opções, resultando em, 37% dos professores organizavam a turma individualmente, 34% organizavam a turma em grupos móveis e heterogêneos, 22% organizavam em dupla, 6% organizam a turma nas atividades diárias em grupos fixos e homogêneos. Quando Zabala (1998) aborda o tema sobre a organização social da classe, chega a uma das conclusões, que não defende nenhum dos modelos de organização da classe, e sim que cada professor adote conforme a necessidade de trabalho, que aplique de acordo com sua pertinência nas ações cotidianas, de acordo com o objetivo do ensino.

Para o auxílio dessas atividades diárias, os materiais curriculares mais utilizados em suas aulas eram 15% o caderno, 15% usavam o livro didático, 14% livro de literatura infantil, o restante com menor utilização era a aula de campo, quadro e marcador, revistas e jornais, jogos variados, brinquedos diversos e filmes. Zabala (1998) versa que a utilização dos materiais curriculares que os professores fazem uso nas atividades com a turma, ocupa-se de adaptar-se a necessidade de sua aplicabilidade em seu cotidiano, não assumindo o papel principal na prática educativa e sim um subsídio para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem.

Dos instrumentos que mais utilizavam para avaliar os seus alunos 39% dos professores faziam observação diária, 19% lançavam mão do relatório individual como instrumento de avaliação, 18% utilizavam provas, 15% usavam como instrumento correções de exercícios e 8% usavam ficha de acompanhamento como instrumento de avaliação.

Diante dos dados acima podemos considerar que a prática desse professor é caracterizada por fortes traços de uma cultura escolar baseada na tradição, essa forma de ensinar a partir de recursos como o quadro, o caderno, a forma de organização da turma individualmente para as atividades diárias, entre outras variáveis metodológicas que o professor utilizava, nos demonstram que o professor fazia o que sabia fazer, sem refletir criticamente em suas ações para com a turma. Sobre esse aspecto ressaltamos falas importantes dos memoriais:

> Eu fui chamada para trabalhar com essas crianças, sendo que eu não tinha terminado o ensino fundamental e já existia o magistério nessa época. Trabalhava sem nenhuma orientação pedagógica, apena com caderno, lápis e caneta. Eu não tinha nenhum outro recurso para trabalhar, a criatividade era nula, ou seja, nenhuma, e como nem se ouvia falar em coordenação pedagógica, fui trabalhar da forma que achava que devia. (Z05)

> A minha profissionalização docente, veio antes da minha formação superior. Pois a carência de profissionais com o curso de magistério na comunidade era apenas a minha, então por esse motivo foi quase que obrigada a assumir a vaga. Eu totalmente leiga, foi desta forma que fui contratada para assumir pela primeira vez uma turma de educação infantil, em minha comunidade. (Z09)

Com base nos depoimentos, podemos inferir que as características apresentadas nas práticas dos professores se atribuem a traços culturalmente compartilhados, traços que o professor reproduz na sua prática sem se dar conta, que acabam se naturalizando na escola, sem perceber, pois, sem os conhecimentos específicos o professor vai buscar na tradição elementos para compor a sua prática. E que pode estar relacionada a este fato, a tradição escolar que permeou a sua escolarização na educação básica, uma vez que a caracterização dessa prática é feita anterior ao curso, momento que ingressaram na docência.

A partir da definição do perfil profissional dos professores feita na seção anterior e da caracterização da prática pedagógico-curricular feita nesta seção, partiremos para a próxima seção que consiste em caracterizar a prática pedagógico-curricular dos professores, após a conclusão do curso de Pedagogia PARFOR e perceber os impactos desta formação nas práticas destes professores, agora egressos do curso.

5 IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E AS ALTERAÇÕES, MUDANÇAS E REPETIÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES

Nesta seção abordaremos o cerne da pesquisa que consiste em analisar os impactos da formação inicial recebida no curso de Pedagogia PARFOR, nas práticas curriculares de docentes em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas de ensino em municípios da região Bragantina, estado do Pará. Para atingirmos este objetivo lançaremos mão dos dados do *Eixo III- Percepção das mudanças produzidas em decorrências da formação no curso de Pedagogia*, dados dos memoriais de formação docente e entrevistas.

A análise dos impactos da formação nas práticas dos professores se deu a partir das mesmas varáveis que caracterizamos a prática dos professores anteriormente ao ingresso no curso de Pedagogia PARFOR, as variáveis metodológicas de intervenção descritas por Zabala (1998), as quais envolvem o momento do planejamento, da intervenção e da avaliação.

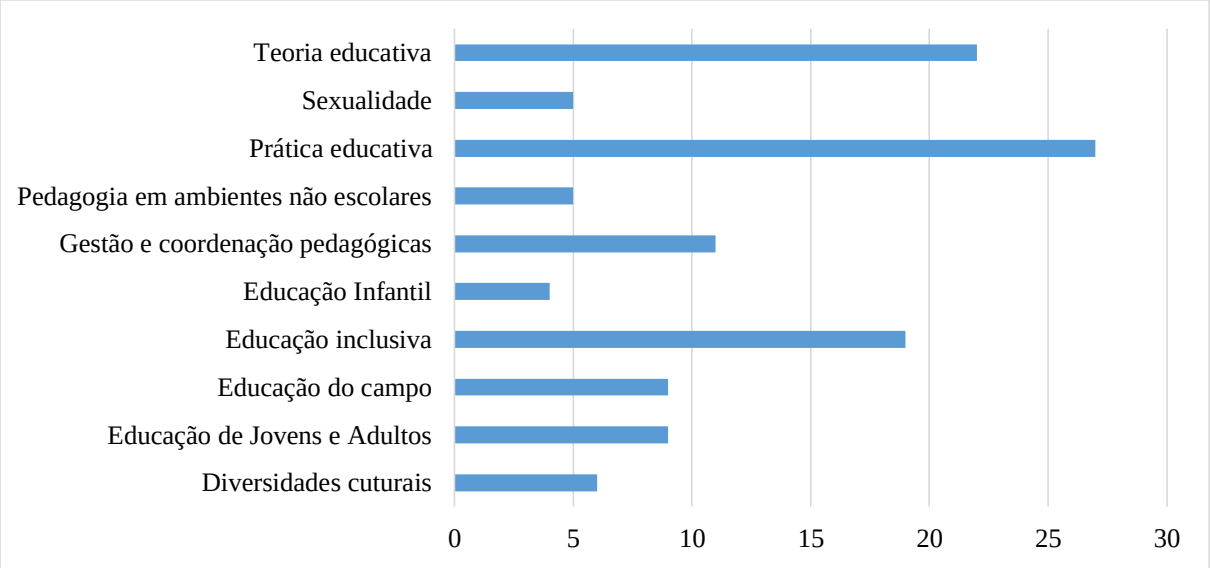
Com isso faremos a caracterização dessa prática pedagógico-curricular após a conclusão do curso para percebermos as mudanças produzidas, as continuidades e as significações desses professores em relação a sua prática.

5.1 AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO CURSO

No Eixo II do questionário houve duas indagações que compõem o desejo do professor em relação ao curso, elas serão descritas a seguir em consonância com os dados do Eixo III que visa investigar os aspectos da atuação profissional que o professor tinha a expectativa de melhorar com a formação acadêmica no curso de Pedagogia.

No Eixo II do questionário, perguntamos quais os conhecimentos e/ou assuntos que os mesmos tinham expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia, 23% deles tinham a expectativa de desenvolver o assunto sobre prática educativa, 19% gostariam de desenvolver teorias educativas, 16% gostariam de desenvolver conhecimento sobre educação inclusiva, os demais assuntos foram optados em menor quantidade, mas não menos importantes, eles estão 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, o gráfico abaixo traduz estes dados:

Gráfico 4 - Conhecimentos e/ou assuntos que tinham expectativa de desenvolver no curso de Pedagogia



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Sobre a principal motivação para cursarem o nível superior, 42% dos professores optaram como sua principal motivação para melhorar a sua prática pedagógica, 33% era motivada a ampliar seus conhecimentos teóricos, 9% era para cumprir a exigência do sistema, 7% gostariam de obter um ganho salarial condizente com a formação de nível superior, 6% objetivavam ser mais valorizado e reconhecido por possuírem uma graduação na área em que atuavam, 2% gostariam de melhorar sua autoestima e 1% tinham como principal motivação a realização do sonho de cursar o nível superior.

No Eixo III do questionário, pedimos para os professores discorrerem sobre os aspectos da atuação profissional que tinham a expectativa de melhorar com a formação acadêmica no curso de Pedagogia, eles ressaltam a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos para que pudessem subsidiar suas práticas pedagógicas, como demonstram algumas repostas abaixo:

> 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. (Z01)

> Melhorar em diversas situações do ensino e aprendizagem em ambientes escolares e não escolar. Focar mais no funcionamento da educação básica, políticas de gestão, sistemas de avaliação educacional. Fazer relação entre as teorias de aprendizagem e a prática destas concepções na educação. (Z02)

> Desenvolver melhor minhas práticas pedagógicas; e ampliar meus conhecimentos teóricos sobre educação. (Z03)

A prática educativa assume o maior índice sobre o qual os professores gostariam de melhorar com o curso de Pedagogia e sendo a sua principal motivação para cursar o nível superior, pois esses professores já atuavam na educação básica, em sua maioria com o Magistério de nível médio, o que não lhes possibilitava ter segurança em seu trabalho pedagógico. Então fica claro nos dados acima que as duas maiores variações sobre a principal motivação para cursar o nível superior estão relacionadas a melhorar a prática pedagógica e o conhecimento das teorias educativas.

Podemos inferir que os professores sofrem mais uma, entre tantas, subjetivações que exercem poder em suas mentes e corpos, que perpassam por sua atuação profissional, que é a relação entre teoria e prática, o professor sujeito desta pesquisa, possui a experiência prática, exerce a profissão no intervalo de 6 a 20 anos, conforme dados da segunda seção sobre a caracterização do perfil profissional, diante disso, os professores expõem que tinham a expectativa de melhorar a sua prática a partir do conhecimento teórico, pois os discursos que os participantes da pesquisa reproduzem, diz respeito ao enaltecimento da teoria sobre a prática. Veiga Neto (2015) faz a seguinte inferência a respeito da relação teoria e prática:

> Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias. (VEIGA-NETO, 2015, p.131)

O autor se refere à relação entre a teoria e a prática não como evidência de uma em detrimento da outra, mas sim numa relação de coexistência, pois uma não existe sem a outra, para o autor a teoria é uma prática discursiva. O autor também nos mostra que quando uma teoria não consegue direcionar uma prática para atingir determinados objetivos, a teoria é frágil, pois não consegue dá conta da realidade. Por isso, Veiga Neto (2015) ressalta que quando uma teoria não dá conta de atingir os resultados esperados, os professores podem fazer uso de outras teorias, recriar algumas, complementar outras. Da mesma forma nenhuma prática consegue se enquadrar precisamente dentro de uma teoria. Nesse sentido, Veiga Neto nos fala de uma relação de revezamento na relação teoria e prática em que ambas têm sua importância e não podem ser pensadas como consequência uma da outra, mas como confronto para a produção das ações que delas podem ser decorrentes.

Os alunos do PARFOR possuíam a prática pautada em repetições sem reflexão sobre tal, resultando assim, uma insegurança no fazer docente, sem saber como e o que fazer em

cada situação que exigisse um preparo por parte do professor, segundo Veiga Neto (2015), essa prática sem uma reflexão se torna sem sentido.

Diante disso, é perceptível nas narrativas dos professores, que eles são cientes que necessitam de uma formação acadêmica para exercer sua profissão e que precisam melhorar sua prática com a contribuição do arcabouço teórico que essa formação pode proporcionar, resultando na motivação por parte do mesmo para o ingresso no curso de Pedagogia PARFOR para suprir essa lacuna em sua prática pedagógico-curricular. É importante ressaltar a importância que os professores dão ao aprendizado das teorias educativas no seu percurso acadêmico.

Mas este percurso de cursar o nível superior não foi tão fácil, as narrativas dos memoriais representam bem essa dificuldade, tais como as passagens destacadas a seguir:

> No aspecto emocional e pessoal, não me cabia de tanta felicidade orgulho de estar cursando uma Universidade, por outro lado, pela primeira vez fiquei longe da minha família, marido, filhas e netos, saí de casa para encarar o desconhecido, morar por um determinado temo em outra cidade, com pessoas que eu nunca convivi antes, sem saber o comportamento dos meus colegas de quarto, se eu iria me adaptar etc. (Z05)

> Em julho de 2014, iniciei o curso, enfrentei algumas dificuldades, pois aquilo pra mim era novo e agora eu tinha que estar preparada para enfrentar a vida acadêmica, assim tendo que deixar meu filho novamente para poder assim dar o melhor e conseguir realizar meus objetivos. (Z06)

> Depois de todos esses anos da minha formação e a atuação no magistério, tive o privilégio de ser classificada no PARFOR para o curso de Pedagogia que sempre foi um sonho. Cursar uma faculdade é o desejo de todo estudante. O conhecimento não deve ficar estagnado, principalmente para quem lida diretamente no âmbito educacional. Estar informado e atuante é acompanhar o processo de perto e não se deixar vencer pelos novos desafios que com frequência se interpõem, dificultando nosso entendimento diante de certas teorias. (Z03)

> Para me aperfeiçoar mais na prática pedagógica eu tinha o sonho de prestar vestibular, mas infelizmente minhas condições eram poucas. Mas graças a Deus veio à inscrição do PARFOR e fui selecionada por atuar na área, contemplada no curso de Pedagogia, porque faz parte da minha prática docente e fiquei muito feliz por começar a estudar e adquirir novos conhecimentos. (Z02)

Adentrar a Universidade era um sonho um pouco distante para esses professores, as falas representam os desafios que foi cursar o nível superior, nas férias, no período intervalar, deixar a família, mas também nas narrativas fica claro como é gratificante e como eles estão realizados por terem tido a oportunidade de obter uma graduação, enfatizamos a importância do PARFOR para suprir a demanda de formação de professores leigos.

5.2 PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

Para compreendermos a percepção dos professores sobre a sua prática após a conclusão do curso fizemos entrevistas semiestruturadas com os nossos sujeitos de pesquisa, com o objetivo de investigar a compreensão dos professores sobre suas práticas após a conclusão do curso de Pedagogia PARFOR, perguntamos há quanto tempo atuam como professor, como desenvolvem seu planejamento de ensino, de que forma selecionam e organizam os conteúdos curriculares trabalhados, os temas que tem desenvolvido recentemente com a turma, as metodologias de ensino que mais utilizam, assim como os materiais e recursos curriculares que usam nas aulas, a forma que organizam a turma para a realização das atividades e como realizam a avaliação.

Selecionamos os professores para a entrevista a partir dos seguintes critérios: que tivessem concluído o curso estivesse atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e pertencessem às turmas nas quais foram aplicados o questionário e o memorial de formação docente, pois a pesquisa longitudinal ao qual abordamos, visa investigar o mesmo sujeito por um período de tempo, a partir de então fechamos a coleta de dados com as entrevistas.

Foram entrevistadas três professoras que atuam no ensino fundamental, tivemos dificuldade de encontrar os professores concluintes do PARFOR no meio urbano, o que reforça a informação do questionário quando declaram 48% dos professores atuavam em escolas do meio rural, além da dificuldade de encontrar o professor vinculado à rede de ensino, por que muitos não permaneceram atuando na rede a que pertenciam no início do curso, pois como relataram no questionário, 61% ingressaram na docência por indicação política, realidade que torna instável e incerta a continuidade do trabalho do professor.

Para o sigilo da identidade dessas professoras usaremos codificações para identificar as falas de cada uma, com as letras M, R e J.

As professoras atuam na docência há mais de 12 anos, no Ensino Fundamental sua atuação varia entre 3 a 15 anos. Em seu planejamento, as professoras organizam os conteúdos de ensino por projetos, pois afirmam que através do projeto envolvem as problemáticas da comunidade e também usam sequências didáticas para organizar os conteúdos de ensino.

As professoras selecionam e organizam os conteúdos curriculares desenvolvidos com a turma de acordo com as orientações curriculares oriundas da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, ao qual delimita um tema gerador e cada escola aplica a sua própria realidade e, consequentemente, o professor elabora seus projetos de acordo com esse tema.

Também é evidente nas falas das professoras que elas se referenciam nas necessidades educativas dos alunos, compreendendo a necessidade da adaptação dos conteúdos às dificuldades dos alunos, partindo deste referencial para elaborar seu planejamento de ensino e selecionar os conteúdos a serem trabalhados.

As professoras têm trabalhado temas com as suas turmas sobre leitura e escrita, percebemos que esse é o foco do trabalho de cada uma, por exemplo, abrangendo a leitura e a escrita em projetos sobre o meio ambiente, as docentes desenvolvem um projeto e neste são trabalhadas datas comemorativas, as falas a seguir demonstram esse trabalho:

> Por exemplo, o mês de junho, trabalho meio ambiente e trabalho a festa junina, mas eu volto mais pra questão local, o modo de vida do povo, quais as festas juninas que o povo da comunidade adota como eles participam, o que eles gostam, o tipo de comida típica. (Professora M)
>
> Por exemplo, eu tô trabalhando o meio ambiente, aí vem o dia das mães, que também tem haver com o trabalho da mamãe, como elas usam muito o igarapé pra lavar roupa e lavar louça. Eu conversei muito com eles sobre como elas utilizam o igarapé, onde elas jogam o saco do sabão em pó, da "quiboa", tudo isso. (Professora R)
>
> [...] a gente trabalha adaptação, identidade, no primeiro ano, tentamos trabalhar a questão da escrita, a oralidade e a leitura dessas crianças, todo tema que eu trabalho eu tento trabalhar a questão da interpretação oral e escrita [...]. (Professora J)

No que se refere às metodologias de ensino que as professoras mais utilizam em suas aulas,

> Minha metodologia de ensino é pautada na leitura de livros, revistas jornais, que chame a atenção do aluno, por que a gente tem que trabalhar em cima dessa perspectiva que provoque o aluno, que estimule ele a leitura [...]. (Professora M)
>
> Como eu trabalho com multissérie não é fácil, embora eu já esteja trabalhando 15 anos. Eu não trabalho por série, e sim por nível, eu misturo as crianças, por exemplo, tem criança que tem a capacidade de fazer o trabalho de noutro nível, o conteúdo é o mesmo, mas a atividade é diferente. Eu trabalho com jogos, bingos, quebra cabeça, caça palavras, diálogo, leitura coletiva. (Professora R)
>
> Minha dinâmica de trabalho, principalmente quando eu observo que chama a atenção da criança, que desperta muito o interesse dela a leitura, por exemplo, então eu gosto muito de trabalhar a interpretação oral que desperta o interesse deles em escrever e em ler o que está escrito, e a sílaba móvel eu gosto muito. (Professora J)

No que tange aos materiais e recursos curriculares que as professoras mais utilizam nas aulas elas destacam o uso do livro didático, pois apontam que tem sido um subsídio importante para as aulas, além do caderno, os jogos assumem um importante recurso que essas professoras tem feito uso em suas aulas, dando suporte aos conteúdos que estão sendo

repassados, as professoras ressaltam que procuram trabalhar os jogos de forma a chamar atenção para os assuntos que estão sendo desenvolvidos e para que aprendam de maneira mais divertida, estimulando o interesse de seus alunos, para não apenas copiarem do quadro os conteúdos. Além desses materiais as professoras ressaltam que utilizam jornais, revistas, o quadro, trabalho impresso e pintura, fazendo uso dos recursos que mais chamam a atenção e desperta o interesse dos alunos para a leitura e interpretação oral.

Na organização da turma para as atividades, as professoras ressaltam que optam por organizar a turma em grupos ou duplas, de acordo com os níveis de aprendizagem, elas mesclam entres os alunos que tem mais domínio do assunto trabalhado e os que ainda estão aprendendo, para que um ajude o outro através da interação entre eles. Assim como, em algumas atividades específicas as professoras organizam os alunos individualmente, mas a organização mais utilizada são as atividades em dupla e em grupos heterogêneos.

No que diz respeito à avaliação, estas educadoras recorrem a instrumentos de observação diária e relatórios bimestrais. A avaliação escrita não tem o intuito de promoção, aprovação ou reprovação e sim avaliações diagnósticas que tem por objetivo detectar o que o aluno sabe, o que está aprendendo, se está conseguindo absorver o que está sendo ministrado nas aulas, assim como as professoras aplicam as avaliações para ter um retorno da sua própria prática, pois elas afirmam que se os alunos não estão conseguindo aprender os conteúdos, elas reformulam sua prática de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma, conforme Zabala (1998), a prática pedagógica do professor é aprimorada quando se conhece e avalia essa prática, no intuito de perceber se tem atingido os desenvolvimentos tanto individuais quanto coletivos.

Sobre os impactos da formação inicial nas práticas pedagógicas dos professores, podemos perceber que houve permanências nas práticas dos professores, como por exemplo, nos referenciais que os professores utilizam para selecionar e organizar os conteúdos de ensino, na caracterização anterior ao curso, os professores disseram selecionavam e organizavam os conteúdos de ensino a partir de referenciais curriculares oriundos da SEMED e elaboravam o planejamento de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, como constatamos nas entrevistas os professores dão continuidades a essa prática.

Referente à SEMED, ousamos em dizer que há uma vigilância no trabalho do professor em que a secretaria tende a regular e padronizar o exercício dos professores, controlando sua prática, dando aos professores uma falsa liberdade de escolha, pois o tema gerador é decidido pela Secretaria de Educação e repassado para que os professores trabalhem de acordo com a realidade dos seus alunos e comunidade escolar. Sobre o interesse e

necessidades dos alunos, é visível que os professores procuram fazer atividades que despertem interesse nos alunos e suas práticas também são adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos.

Ainda sobre as permanências nas práticas, anterior ao curso, os professores organizavam a turma para as atividades diárias individualmente, em grupos móveis e heterogêneos, e organizavam em dupla, nas entrevistas realizadas, os professores afirmam que organizam a turma do mesmo modo que antes do ingresso na graduação, existem permanências que são interessantes nas práticas dos docentes, e essa permanência é oportuna, pois a organização dos alunos depende das atividades que estão sendo desenvolvidas, de acordo com a necessidade de cada tarefa.

Outra permanência, mas com algumas variações, é sobre os materiais curriculares mais utilizados em suas aulas, anterior ao curso, os professores utilizavam com mais frequência o caderno, o livro didático, o livro de literatura infantil, o restante com menor utilização era a aula de campo, quadro e marcador, revistas e jornais, jogos variados, brinquedos diversos e filmes. Comparando a atuação dos professores entrevistados após o curso, eles alegam que usam com mais frequência o livro didático, o caderno, os jogos assumem um importante recurso, além desses materiais, ressaltam que utilizam jornais, revistas, a lousa, trabalho impresso e pintura, fazendo uso dos recursos que mais chamam a atenção e desperta o interesse dos alunos para a leitura e interpretação oral. Zabala (1998) versa que a utilização dos materiais curriculares que os professores fazem uso nas atividades com a turma, ocupa-se de adaptar a necessidade de sua aplicabilidade em seu cotidiano, não assumindo o papel principal na prática educativa e sim um subsídio para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem.

Outra continuidade nas práticas dos professores é sobre os instrumentos de avaliação, anterior a graduação, os professores usavam observação diária, lançavam mão do relatório individual como instrumento de avaliação e utilizavam provas. Após a conclusão do curso, os professores continuam usando os mesmos instrumentos.

A mudança que percebemos sobre as práticas dos professores se deu em como costumavam organizar os conteúdos de ensino para trabalhar com seus alunos, anterior ao curso costumavam organizar em sequências didáticas, organizavam em rotinas diárias, os demais em menor regularidade costumavam organizar conteúdos de ensino para trabalhar com seus alunos em projetos interdisciplinares e unidade didática. Na conclusão do curso, percebemos que os professores costumam organizar os conteúdos de ensino em projetos e sequencia didática.

Além dessas permanências e mudanças apontadas, os professores apontam que houve mudanças nas suas práticas, 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.

Por isso inferirmos que o PARFOR foi singular no sentido de uma política que incluiu professores, que antes não sonhavam cursar uma formação, pois se não fosse por essa política afirmativa de direitos, muitos desses professores não projetariam esse sonho de cursar o nível superior.

Os professores do PARFOR também declaram nos memorias de formação docente as expectativas que tinham para o futuro:

> Acreditar que a educação possa atingir níveis melhores nesse país politicamente tão complicado é dar ao educador o crédito que ele precisa para confiar em si e no seu trabalho. E assim sentir vontade de continuar trilhando os caminhos de uma escola que, mesmo cercada de tantos problemas, possa ajudar a tantas gerações a ser capazes de no futuro transformar este nosso lindo país. (Z03)

> Pretendo continuar exercendo e me aprofundar usando novas práticas em minha sala de aula e sempre dando o meu melhor para formar os indivíduos para o futuro. (Z06)

Constatamos que mesmo diante de tantos impasses, desafios e barreiras, os professores pesquisados neste trabalho se superaram a cada novo desafio, desde o ingresso na educação básica, a continuidade de estudos em nível médio, o ingresso na docência, e a formação em nível superior, mas esse sonho não para por aí. Tal como nos mostram as falas antes referenciadas, os professores têm sonhos e expectativas futuras, quer seja em relação à educação de nosso país como em relação às suas próprias trajetórias pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos mostrou que historicamente surgiram vários discursos que procuraram significar à docência, o que se esperava do professor em determinado tempo e contexto, assim como podemos perceber os vários sentidos que o fazer docente foi assumindo no decorrer do tempo, sustentados por discursos dominantes que se impuseram como regimes de verdade sobre o ser professor.

Neste exposto o PARFOR emergiu como uma política compensatória e afirmativa, que visava formar o professor que já atuava sem o conhecimento para tal.

A pesquisa pretendeu analisar os impactos da formação inicial do PARFOR nas práticas dos professores leigos, diante disso, são perceptíveis os impactos que esta formação pode proporcionar nas ações destes professores, possibilitando o contato com as teorias educacionais, fazendo com que o professor passasse a considerar os fundamentos teóricos que influenciam suas ações, dispositivo que também oportunizou maior reflexão sobre sua prática pedagógica.

Referente às permanências nas práticas dos professores analisadas neste trabalho, os professores continuaram usando como referenciais para selecionar e organizar os conteúdos de ensino, as orientações provenientes da SEMED. O planejamento de ensino e as escolhas dos temas a serem trabalhados, também se colocam como uma forma de regulação do trabalho docente, pois estes estão estritamente submetidos à SEMED, assim como o uso do livro didático como uma das principais ferramentas de pesquisa para aula do professor, demonstra como o professor ainda não incorporou a autonomia de suas ações. Por outro lado, e não distante da realidade do professor, precisamos levar em conta a falta de outros recursos para que o professor trabalhe com seus alunos, uma vez que o professor do campo se depara com a precariedade da escola, também tendo o desafio em trabalhar em turmas multisseriadas.

Outras permanências que se tornam evidentes nas práticas dos professores, são no tocante ao modo de organização da turma para as atividades, pois os professores organizam a turma de acordo com o tipo de atividade a ser desenvolvida com os alunos.

Os materiais curriculares usados pelos professores continuam tendo mais frequência entre o caderno, quadro, livro didático, porém, após a conclusão do curso, fica claro o uso mais frequente de jogos variados para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem. Assim como os professores permanecem usando como instrumento de avaliação o relatório

individual e as observações diárias, compondo a continuidade nas práticas pedagógico-curricular dos professores.

As mudanças que percebemos foram sobre como costumavam organizar os conteúdos trabalhados na turma, os professores usavam com mais frequência à sequência didática e passaram a utilizar o projeto e a sequência didática, após a conclusão do curso, pois afirmam que desta maneira conseguem envolver as problemáticas que perpassam a comunidade.

No resultado final da pesquisa foi possível perceber as mudanças e permanências nas práticas destes professores, a relevância e a contribuição da formação inicial para a organização e desenvolvimento da prática pedagógico-curricular destes. Percebemos que os professores, além de se tornarem mais crítico e reflexivos, passaram a dar mais atenção aos saberes da comunidade, assim como aos interesses e necessidades dos alunos, buscando meios para despertar o interesse destes para as diferentes aprendizagens proporcionadas pela escola, fazendo uso de diversos materiais curriculares e organizando a turma de diferentes maneiras de forma a subsidiar o processo de ensino/aprendizagem.

Temos consciência de que a discussão sobre o tema não se esgota com esta pesquisa, mas abre possibilidades de novos olhares para a temática e para o problema. Como a questão da formação de professores tem sido colocada como uns dos pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica, acreditamos que analisar os impactos que uma importante política de formação inicial como a desenvolvida pelo PARFOR têm sobre a qualidade das práticas desenvolvidas pelos docentes após a conclusão do curso e perceber o seu potencial para fomentar ou não mudanças e qualificar a atuação docente dos professores foi um investimento bastante relevante no contexto educacional atual.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

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.

_____, 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.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

GATTI, B.A.; BARRETO, Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educ. Soc.,** v. 31, n. 113, Campinas, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

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.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades.** Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

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: 28° 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.

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. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote,

1992.

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.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n.125). Disponívelem:http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

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

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

VEIGA-NETO. A. In: **Educ.** foco, v. 20, n. 1, Juiz de Fora, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015.

ZABALA, Antoni. : como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANEXO A – 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 ideia 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 entretece 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 de 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 aa 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 sequencia de seções que relatem a trajetória, seguindo a seguinte sequencia: 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) Inicio e desenvolvimento da trajetória de atuação profissional 4) Perspectivas e expetativas 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 B - 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

1. Sexo: ( )F ( )M
2. Idade: _____anos
3. Município que atua como docente?
4. Localização da escola em que trabalha atualmente:

( ) Escola urbana

( ) Escola do campo

( ) Comunidade pesqueira

( ) Comunidade quilombola

( ) Comunidade indígena

5. 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

6. 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

7. 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

8. Qual a formação escolar no momento de ingresso no curso de Pedagogia PARFOR/UFPA?

( ) Ensino Médio

( ) Magistério de nível médio

( ) Curso superior incompleto/Qual?

( ) Curso superior completo/Qual?

EIXO II: CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICO-CURRICULAR

9. 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

10. 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

11. 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

12. 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

( ) Atividades lúdicas de expressão

( ) Atividades desportivas

( ) Atividades recreativas e de lazer

( ) Outras

Quais?

13. Que espaços educativos você utilizava nas suas atividades cotidianas de ensino

( ) Sala de aula

( ) Brinquedoteca

( ) Quadra de esporte

( ) Laboratórios pedagógicos interdisciplinares

( ) Área livre de recreação

( ) Laboratório de informática

( ) Sala de leitura ou biblioteca

( ) Sala de recursos multifuncionais

14. Como você geralmente organiza os alunos para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem?

( ) Individualmente

( ) Em dupla

( ) E grupos fixos e homogêneos com base no ritmo e nível de aprendizagem

( ) Em grupos móveis e heterogêneos formado por diferenças etária, de ritmo e nível de aprendizagem

( ) Outras/Qual?

15. Enumere em ordem crescente de um a cinco os materiais curriculares que você mais utiliza nas suas aulas?

( ) Livro didático

( ) Quadro e marcador

( ) Caderno

( ) Livros de literatura infantil

( ) Livros paradidáticos

( ) Revistas e Jornais

( ) Filmes

( ) Computadores e Internet

( ) Jogos didáticos variados

( ) Folhas de atividades xerocadas

( ) Brinquedos diversos

( ) Recursos de autoria própria

( ) Outros

Quais?

16. 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?

17. 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?

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

18. Que aspectos de sua prática pedagógico-curricular você tem a expectativa de melhorar com a formação acadêmica no curso de Pedagogia?
19. De que maneira você pensa que o curso de Pedagogia pode contribuir para a qualificação do seu trabalho docente?
20. 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.
21. 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?
22. Que outros elementos você considera importantes para qualificar a sua formação e a sua prática pedagógica no contexto escolar no qual está inserido?
23. Que outras atividades você gostaria de poder participar no curso de pedagogia?

    ( ) oficinas pedagógicas/ Qual tema?

    ( ) Ações de pesquisa

    ( ) Ações de Extensão

    ( ) Encontros e eventos científicos

24. Em que sentido você pensa que o curso poderia melhorar

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

25. Vc atua em que ano da EI ou EF?
26. Há quanto tempo você atua como professora?
27. 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

28. Que aspectos você considera relevante ressaltar comparando a sua prática antes do curso e no momento atual?
29. Descreva uma ação, projeto ou atividade significativa que você desenvolveu recentemente com seus alunos e aponte aspectos relevantes ocorridos e os resultados alcançados.
30. O que você acredita que hoje faz a diferença no trabalho que realiza na sua escola atualmente?
31. 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?