

MARIA JOSÉLIA ZANLORENZI

**O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O
CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEM**

**Presidente Prudente- SP
2019**

MARIA JOSÉLIA ZANLORENZI

**O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O
CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes,

Co-orientadora: Profa. Dr.^a Vanda Moreira Machado Lima

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Presidente Prudente- SP

2019

Z31p

Zanlorenzi, Maria Josélia

O PARFOR e a formação de professores para a Educação
Básica: o caso do curso de Pedagogia da UEM / Maria Josélia
Zanlorenzi. -- Presidente Prudente, 2019 187 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

Coorientadora: Vanda Moreira Machado Lima

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Educação Básica.
4. Pedagogia. 5. Parfor. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).
Essa ficha não pode ser modificada.

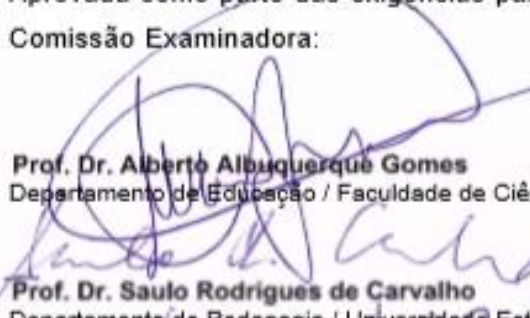
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Câmpus de Presidente Prudente

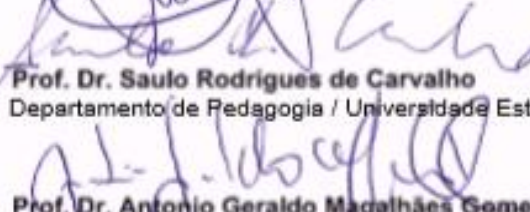
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

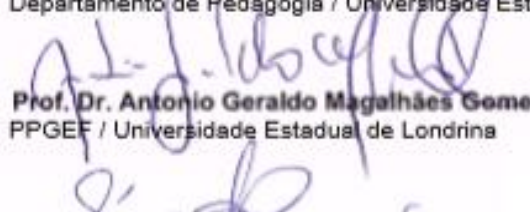
TÍTULO DA TESE: O PARFOR e a formação de professores para a Educação Básica: o caso do curso de Pedagogia da UEM

AUTORA: MARIA JOSELIA ZANLORENZI
ORIENTADOR: ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
COORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

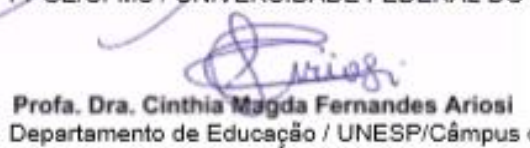
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente


Prof. Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho
Departamento de Pedagogia / Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná


Prof. Dr. Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires
PPGEF / Universidade Estadual de Londrina


Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues
PPGE/UFMS / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL


Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 12 de setembro de 2019

*Aos meus pais, pelo exemplo, pela compreensão e
pelo apoio incondicional!*

Agradeço,

Primeiramente a Deus, pela oportunidade em vivenciar este momento de formação.

Ao professor orientador, Dr. Alberto Albuquerque Gomes por acolher-me como sua orientanda. Somente pessoas sensíveis conseguem perceber nas situações cotidianas a oportunidade de fazer acontecer o que, por muitas vezes, discursamos no campo educacional:

“que as relações humanas estejam acima de qualquer interesse”.

À professora Coorientadora Dra. Vanda Moreira Machado Lima, pelo carinho com que leu meu texto, pela atenção, dedicação e sensibilidade. Sua atitude me faz acreditar que não estou enganada quando penso que ainda existem pessoas generosas; tens minha admiração como pessoa e como profissional.

Aos membros da banca examinadora, pela dedicação, comprometimento e contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu pai Sebastião e minha mãe Valéria, pelo exemplo de vida, pela confiança e formação que de vocês recebi; vocês são a base de minhas conquistas.

Aos meus familiares, irmãos, sobrinhos que acompanharam de perto minha caminhada acadêmica, especialmente minha irmã Josimara, meu cunhado Ângelo Márcio e meus afilhados Luiz Ângelo e André Vinícius, saibam que mesmo ausente, nunca deixei de lembrar e sentir falta da companhia e do convívio familiar.

À Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama, pela amizade, carinho e atenção; serei eternamente grata.

À Universidade Estadual de Maringá – UEM, especialmente a professora Dra. Leonor Paini e professora Dra. Regina de Jesus Chicarelle, pelo acolhimento, autorização e disponibilização das informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por confiarem as informações do Curso e expor o trabalho desenvolvido pela equipe. Atitude louvável, pois mostra a clareza e lisura de um trabalho desenvolvido com tanto empenho e dedicação. Falar sobre o PARFOR da UEM e mostrar o trabalho realizado nessa instituição, é realmente recompensador para quem pesquisa formação de professores.

À equipe técnica do PAFOR e demais setores administrativos da UEM pelos quais passei buscando informações e dados sobre o PARFOR.

Às amigas que fiz durante meu processo de doutoramento, saibam que guardo as

melhores lembranças.

Aos professores formadores que disponibilizaram de seu valioso tempo para falar de suas experiências sobre o PARFOR.

Às acadêmicas e egressas do Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura-PARFOR, pelo empenho em concederem as entrevistas, percebi que esta pesquisa não era somente minha, o comprometimento de todas vocês com o PARFOR me deu forças em minha caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação de Maringá, pela acolhida e permissão para o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores da rede municipal de ensino.

Às pessoas que estiveram na chefia do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Guarapuava: professor Dr. Ademir Nunes Gonçalves; Dr. Marcos Gerhke; Dr. Alessandro Melo, que não mediram esforços na organização do meu horário para que eu pudesse conciliar trabalho e doutorado; levarei sempre comigo o respeito com que vocês trataram e acolheram meu processo de doutoramento.

Aos demais colegas e amigos, Obrigada!

RESUMO

A presente tese, desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – FCT - Presidente Prudente, teve como problema de investigação “quais as influências do Curso de Pedagogia oferecido via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na formação profissional das professoras em exercício na rede municipal pública de ensino oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)”. O PARFOR trata-se de um Programa implementado em regime de colaboração, com a finalidade em atender o preconizado na LDBEN/96, de formar, em nível superior, professores da rede pública de ensino em exercício e ainda não graduados. A pesquisa teve por objetivo geral analisar o Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura (PARFOR/PED) como um Programa Federal e como um Curso de Formação inicial de Professores oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), aos professores em exercício na escola pública da Educação Básica. Os objetivos específicos que guiaram nossa investigação consistiram em: contextualizar o PARFOR na formação de professores da Educação Básica na trajetória da educação brasileira; compreender como se configurou o PARFOR/PED/UEM, na sua execução em âmbito local, sendo um Programa Federal de Formação de Professores, implementado em regime de colaboração; analisar o PARFOR/PED/UEM, enquanto Programa Federal de formação inicial de professores da Educação Básica da rede pública de ensino - a Proposta PARFOR, na visão da coordenação UEM, SEDUC e professores formadores; analisar o PARFOR/PED/UEM enquanto Curso de Formação de Professores na visão das acadêmicas e egressas que se graduaram nessa modalidade de ensino. Trata-se de um estudo de caso de cunho qualitativo, com pesquisa de campo, desenvolvida no espaço da UEM. Para o desenvolvimento da pesquisa nos valem os estudos da legislação da educação, análise documental sobre a implementação do Curso na UEM e sua Matriz Curricular, além de entrevistas junto a 14 sujeitos da pesquisa: o coordenador geral do PARFOR na UEM, o coordenador do Curso PARFOR/PED/UEM, duas secretárias municipais de educação, o servidor responsável pelo PARFOR/PED/UEM na Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC), três professores formadores, três acadêmicas e três egressas do Curso. Para análise dos dados coletados utilizamos os núcleos de significação. Os resultados demonstram que o Programa PARFOR/PED/UEM apresentou fragilidades na sua implementação, tais como falta de informação entre os órgãos federais e UEM, poucas definições das atribuições entre UEM e SEDUC, falta de infraestrutura no início da oferta do Curso e na divulgação para os professores da rede municipal pública de ensino. Mesmo apresentando essas fragilidades, o Programa significou uma oportunidade de ingresso no Ensino Superior e de qualificação profissional dos professores da rede municipal. O Curso PARFOR/PED/UEM, influenciou as práticas pedagógicas das professoras, mudou a visão de mundo, concepção de criança, de escola e de educação. Proporcionou valorização profissional, reconhecimento no espaço de trabalho, autoestima profissional e pessoal. Em síntese, nossa tese evidencia que o PARFOR/PED/UEM, como Programa Federal de formação de professores da Educação Básica, ao materializar-se, evidencia as fragilidades existentes no regime de colaboração entre as esferas administrativas; como Curso de formação inicial de professores constitui-se oportunidade de ingresso no Ensino Superior e de qualificação profissional.

Palavras-chave: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR; Programa Federal de Formação em Serviço; Escola Pública; Curso de Pedagogia PARFOR/UEM.

ABSTRACT

The present thesis developed in the Researching Line Formation of Education Professionals, Educational Politics and Public School of Post-Graduation Program in Education from Universidade Estadual Paulista – UNESP – FCT - Presidente Prudente had as investigation problem “which are the influences of Pedagogy Course offered by National Plan of Basic Education Teachers Formation – PARFOR in the professional formation of teachers in exercise on municipal education public network offered by Universidade Estadual de Maringá (UEM)”. The PARFOR treats about a Program implemented in a collaboration regime, with the goal of answer the LDBEN/96, of form, in higher level, teacher from public education network in exercise and still not graduates. The research had as general goal analyze the Course in Pedagogy First Graduation (PARFOR/PED) as a Federal Program and as a Teacher’s Initial Formation Course offered by Universidade Estadual de Maringá (UEM), for the teachers in exercise at public schools of Basic Education. The specific goals that drove our investigation consisted in understand the paper of State in elaboration and execution of public politics at education, as well as its influence in alterations in courses of teacher’s formation during the history of public school in Brazil; understand as the PARFOR/PED/UEM set up in its execution in local ambit, being a Teacher’s Formation Federal Program, implementing in collaboration regime; identify as the PARFOR, while Teacher’s Formation Course (PARFOR/PED) influenced and reverberated at professional formation of academics and graduates who graduated in this education modality. Treats about an event study of qualitative nature lined in dialectical historical materialism, treating about a field research developed at UEM space. To the research development we used studies about legislation of education, documental analyzes about the implementation of the Course at UEM and its curriculum, besides interviews together 14 subjects participants at research: the PARFOR’s general coordinator at UEM, the FARFOR’s/PED/UEM Course coordinator, two municipal education secretaries, the server responsible by PARFOR/PED/UEM at Municipal Secretary of Education of Maringá (SEDUC), three trainers teachers, three academic and three graduated at the Course. To analyze the data collected together the participant subjects we used the significance cores proposed by Aguiar e Ozella (2006); Aguiar, Soares, Machado (2013). The results demonstrated that PARFOR/PED/UEM while Program showed fragilities in its implementation, how information lack between federal agencies and UEM, few definitions of the attributions between UEM and SEDUC, infrastructure lack in the start of the Course offer and in the disclosure to the municipal education public web. Same showing these fragilities, the Program meant an admission opportunity in the Higher Education and qualification professional of municipal network teachers. As Course, the PARFOR/PED/UEM influenced the pedagogic practices of teachers, changed the world vision, child, school and education conception. Provided professional appreciation, recognition at work space, professional and personal self-esteem, influencing too the personal life of teacher who graduated in this teaching way, improving their interpersonal relationships and as mother.

Keywords: National Plan of Basic Education Teachers Formation – PARFOR; National Program of Formation on Work; Public School; Pedagogy Course PARFOR/UEM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Percentual de turmas por tipos de cursos, período 2009-2014/Paraná.....	56
Gráfico 2: Carga horária por Núcleo de Estudos na Matriz Curricular da UEM.....	68
Mapa 1: Localização geográfica espacial da cidade de Maringá no Paraná e Brasil.....	75
Mapa 2: Estado do Paraná destacando as regiões de abrangência da UEM.....	77
Figura 1: Colação de Grau da primeira turma dos cursos PARFOR 2014.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Temática das pesquisas sobre o PARFOR.....	18
Tabela 2: Formação acadêmica dos professores das duas primeiras etapas de ensino da rede municipal de Maringá (%).....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados do Programa em nível nacional 2009-2018.....	54
Quadro 2: PARFOR: Número de municípios com turmas implantadas, municípios atendidos com professores matriculados e turmas implantadas por região/UF -2009 a 2014.....	55
Quadro 3: Matriz Curricular e Ementas do PARFOR/PED/UEM.....	63
Quadro 4: Disciplinas de Estágio e Carga Horária.....	67
Quadro 5: Número de ingressantes e graduados em Pedagogia pelo PARFOR/UEM.....	71
Quadro 6: Procedimentos entre Instituições Formadoras e Secretarias Municipais de Educação.....	85

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AM	Amazonas
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CI/CCH	Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCE/CES	Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Superior
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho de Secretários Estaduais de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DAA	Divisão de Assessoria Acadêmica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral do Curso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social.
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
FPAFD	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente
LDBEN	Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
2.1 Formação de professores no contexto brasileiro.....	28
2.2 Reformas educacionais na década de 1990 e políticas de formação de professores no início do século XXI.....	38
2.3 O Programa Federal de formação de professores no Brasil e no Paraná	49
2.4 O Programa federal de formação de professores na UEM: constituição do Curso e Matriz Curricular.....	62
3 PARFOR/PED/UEM: O PROGRAMA FEDERAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	73
3.1 Espaço da pesquisa.....	73
3.1.1 Sujeitos da pesquisa	81
3.1.2 As atribuições dos entes locais na implementação do PARFOR/PED/UEM	83
3.2 Núcleos de significação: os sentidos construídos pelos sujeitos sobre o Programa PARFOR/PED/UEM.....	86
3.2.1 PROGRAMA: no início, as poucas informações.....	86
3.2.2 PROGRAMA: no início, dificuldades na execução e ajustes.....	89
3.2.3 PROGRAMA: no percurso as dificuldades - caso específico do estágio.....	95
3.2.4 PROGRAMA: percepção sobre a Proposta do PARFOR/PED/UEM.....	101
3.2.5 PROGRAMA: oportunidade - aproximação Ensino Superior Educação Básica; experiência/aprendizagem para o professor formador.....	109
3.2.6 PROGRAMA: oportunidade de acesso/ingresso e formação	113
4 PARFOR/PED/UEM: CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	122
4.1 Saberes da docência: conceito e definição.....	122
4.2 Núcleos de significação: os sentidos construídos pelos sujeitos sobre o curso PARFOR/PED/UEM.....	125
4.2.1 CURSO: influências e reverberações - mudança.....	125
4.2.2 CURSO: influências e reverberações – teoria e prática.....	136
4.2.3 CURSO: influências e reverberações - conhecimento.....	144
4.2.4 CURSO: influências e reverberações – Transformação.....	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES.....	186

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tem por objeto o Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura, Programa emergencial de formação de professores, instituído pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ofertado pela Universidade Estadual de Maringá no período de 2010 a 2018.

O PARFOR é um Programa emergencial que tem por objetivo atender aos professores da escola pública da Educação Básica em exercício que não possuem formação em nível superior, conforme exigido pelo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (LDBEN/96).

A temática do presente estudo insere-se no campo das políticas de formação de professores. A escolha pelo tema se deu pelo meu ingresso na carreira docente em uma escola pública municipal; momento em que percebi a importância e a abrangência que a profissão docente significa na formação de cada sujeito que ingressa como estudante na escola pública e a função que a educação escolar assume na sociedade.

Na graduação em Pedagogia, pesquisei no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) as reformas educacionais dos anos 1990 e o perfil de professor presente nos materiais elaborados pelo Ministério da Educação para a formação dos professores denominada “Parâmetros em Ação”.

No mestrado em Educação, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), linha de pesquisa História da Educação e Políticas Educacionais, minha pesquisa teve por objetivo desenvolver a reconstrução histórica das Escolas Técnicas do Estado do Paraná, criadas e instaladas no período de 1900 a 1950.

O caminho trilhado para o desenvolvimento e conclusão do Mestrado ampliou minha formação pessoal, profissional e acadêmica; percebi a importância do conhecimento da história, da história do Brasil, da história da educação brasileira, das mudanças que ocorrem em nossa sociedade, das influências políticas e econômicas nos encaminhamentos dados à educação.

Na Secretaria Municipal de Educação de Irati (PR), em 2013, assumi a função de profissional responsável pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Este sistema é um portal operacional via *on line* de gestão da educação entre União e Municípios, pelo qual os gestores municipais elaboram, atualizam e verificam o andamento do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Ao exercer a função de profissional responsável pelo SIMEC e acompanhar, no âmbito da educação municipal, a implantação de políticas e programas no campo da educação, observei e vivenciei a existência de algumas limitações entre as ações planejadas pela União e a execução das responsabilidades atribuídas aos municípios. No caso da gestão municipal de educação, posso citar a falta de recursos humanos e de informações para a execução de programas e políticas públicas educacionais.

Essas limitações entre as ações planejadas pela União e a execução, por parte dos municípios, instigou meu interesse em pesquisar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) enquanto Programa emergencial, oferecido aos docentes que atuam na escola pública da Educação Básica, ainda não graduados. Oferecido em turmas especiais, por instituições públicas de ensino superior, o PARFOR é oferecido em cursos de: I - Primeira Licenciatura aos professores não graduados; II - Segunda Licenciatura para professores licenciados que atuam em áreas distintas de sua formação inicial e III - Formação Pedagógica para professores graduados e não licenciados.

A intenção de pesquisa, de início, era investigar o PARFOR em todo o Estado do Paraná. No levantamento das instituições ofertantes neste Estado, realizada em 2016, constatei que o Curso em Pedagogia Presencial Primeira Licenciatura (PARFOR/PED) tinha encerrado sua oferta em algumas dessas instituições. A Universidade Estadual de Maringá (UEM) era a única instituição que contava com o Curso de Pedagogia com turmas em andamento naquele período.

Desse modo, a pesquisa foi se constituindo. Minhas experiências anteriormente adquiridas como profissional responsável pelo SIMEC e como professora da Educação Básica, possibilitaram refinar a abordagem sobre o PARFOR/PED pelo viés das políticas públicas, como Programa Federal implementado em regime de colaboração, mas também como Curso de formação de professores.

Com o tema e objeto de estudo definidos, desenvolvemos a revisão bibliográfica cujos descritores foram “PARFOR” e “Políticas de Formação de Professores”. O levantamento das Dissertações e Teses foi realizado nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação em Educação das instituições de Ensino Superior avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ¹ com conceito 4, 5, 6 e 7.

¹ Os conceitos atribuídos pela CAPES aos Programas de Pós-Graduação em Educação referem-se a última avaliação trienal com os resultados publicados em 2017.

Esse critério direcionou o acesso a 74 Programas de Pós-Graduação em Educação pertencentes às Instituições de Ensino Superior de categoria administrativa pública e também privada em âmbito nacional. Delimitamos como recorte temporal para a busca dos trabalhos nos *sites* o período entre 2010 a 2018.

Identificamos, na revisão bibliográfica, 46 pesquisas sobre o PARFOR, que foram agregadas por cinco temáticas, conforme a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Temática das pesquisas sobre o PARFOR

Temáticas	Dissertações	Teses	Total
PARFOR como política de formação de professores	13	05	18
Regime de colaboração na implementação do PARFOR	00	02	02
PARFOR como curso formação de professores	06	04	10
PARFOR na prática pedagógica e prática docente	11	01	12
Implementação do PARFOR	01	03	04
TOTAL	31	15	46

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Verificamos que, das 46 pesquisas selecionadas na revisão bibliográfica, duas abordam o Estado do Paraná, sendo a dissertação de Camargo (2016) e a tese de Nucci (2017), ambos realizaram uma pesquisa documental bibliográfica. E outras três pesquisas buscam conhecer as contribuições do PARFOR na formação docente, fator que se aproxima com o objetivo de nosso estudo.

Camargo (2016) realiza um estudo comparativo dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de cinco instituições: Universidades Federais do Amapá, Bahia, Pará e Piauí e a Estadual de Londrina-PR. No resultado de seu estudo a autora aponta convergências, com aspectos positivos e negativos; aponta também divergências entre os cursos.

Nucci (2017) analisa o regime de colaboração no que se refere à implementação de políticas educacionais conjuntas, entre as diferentes esferas do sistema federativo. Sua pesquisa estendeu-se aos cursos presenciais do PARFOR em âmbito nacional, no período de 2009 a 2014 e, como amostragem, envolveu cinco Estados, um em cada região da federação brasileira: Pará, Bahia, Paraná, São Paulo e Mato Grosso. Como resultado de sua pesquisa, o autor argumenta que a União, ao induzir o PARFOR, estabeleceu padrões nacionais aos quais as unidades subnacionais deveriam se enquadrar, evidenciando o aspecto centralizador do federalismo brasileiro. Ao mesmo

tempo, houve um fortalecimento da gestão local através do aprendizado ocasionado pela operacionalização da política.

As pesquisas que se relacionam com o objetivo de nosso estudo apresentam-se em três dissertações (SANTOS, 2015; FREIRES, 2017; PIRES, 2017), que abordam as contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR para a mudança das práticas pedagógicas docentes e tem como sujeitos da pesquisa os egressos do curso.

Santos (2015) analisou o PARFOR sob o olhar dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Belém e investiga o processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor. O instrumento de coleta de dados utilizado pela autora foi questionário e entrevista semiestruturada, de início com 12 participantes e num segundo momento, dos doze, seis participantes. A análise dos dados revela que o PARFOR foi considerado pelos egressos como elemento importante tanto para a vida pessoal e profissional, quanto uma oportunidade para o acesso ao ensino superior.

Freires (2017) investigou as contribuições do PARFOR para a prática pedagógica junto a 04 professores-alunos e 04 egressos do Curso de Pedagogia/UFPA. O instrumento de coleta de dados foi entrevista semiestruturada. No resultado alcançado, os sujeitos entrevistados mencionam o fato de cursar o PARFOR em uma instituição pública como oportunidade de acesso ao ensino superior; a formação recebida mudou suas práticas pedagógicas, influenciando positivamente na sala de aula. Os sujeitos participantes também teceram comentários críticos em relação à formação: o curso não considerou suas experiências docentes e não fez articulação adequada na relação teoria e prática; consideraram o período de aulas intensivo o que pode taxar o Curso de formação aligeirada e ocasionar certo preconceito contra a formação recebida.

Pires (2017) pesquisou as contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri-PA. A pesquisa aconteceu com dez egressos do Curso e teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Como resultado, as egressas argumentam que o currículo do Curso não atendeu a especificidade do município, predominantemente ribeirinho. As disciplinas com atividades práticas e as que davam possíveis soluções para seus trabalhos no cotidiano foram de maior agrado por parte das egressas. Quanto à profissionalização, as professoras percebem, na questão profissional, melhoria salarial e mudança de prática pedagógica. O curso possibilitou a abertura de horizontes, elevou a autoestima e a relação da formação com a melhoria do processo educativo.

Das 46 pesquisas, a dissertação de Oliveira (2015) buscou identificar, analisar e avaliar os principais desafios na implementação do Curso de Pedagogia-PARFOR no município de São Paulo de Olivença – AM. A ênfase de seu trabalho foi na implementação do Curso, sem averiguar seu resultado na formação dos professores. Esse estudo assemelha-se ao nosso em relação aos sujeitos: coordenadora do curso de Pedagogia, coordenadora geral do PARFOR, secretário municipal de educação, presidente do Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente (FPAFD), professores formadores, acadêmicos.

Ao finalizar a revisão bibliográfica, verificamos que Camargo (2016) e Nucci (2017) abordam o Estado do Paraná, mas não analisam a UEM, como propomos nesse estudo. Santos (2015), Freires (2017) e Pires (2017) investigaram a prática pedagógica, a identidade e a profissionalização do professor, com investigação junto às acadêmicas e egressas.

Percebemos, na revisão bibliográfica, que há trabalhos que investigam a implementação sem investigar a formação oferecida pelos cursos. Da mesma forma, os trabalhos que pesquisam a formação, não passam pelo processo e particularidades que envolvem a implementação de um Programa em regime de colaboração, em âmbito local, que envolva a gestão pública municipal. Ressaltamos que o diferencial de nossa pesquisa está em analisar e compreender o PARFOR no âmbito das políticas educacionais como Programa Federal e sua implementação em nível local enquanto Curso de Formação de Professores, como primeira licenciatura, oferecida aos professores da escola pública da Educação Básica.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), a implementação de uma política pública em cada Estado ou região do país, sempre passa por um processo de adequação. Esta adequação pode ser determinada pela demanda ou pelas características do público atendido, tais fatores são os que determinam o planejamento, atendimento e formas de oferta.

Sendo o PARFOR um Programa Federal, implementado em regime de colaboração, como se deu o processo de implementação do Curso PARFOR/PED/UEM? Quais as dificuldades vivenciadas pela coordenação local na concepção do Curso e na parceria entre a UEM e a SEDUC na implementação do Curso? Quais as percepções da coordenação do PARFOR/UEM e dos professores formadores sobre o Programa e sobre o Curso PARFOR/PED/UEM?

Analisando o PARFOR/PED como Curso de formação de professores, problematizamos neste estudo: qual a visão das acadêmicas e egressas sobre o PARFOR/PED, em sua vida profissional, enquanto professoras que graduaram nessa modalidade de ensino? Quais as

considerações das acadêmicas e egressas sobre essa formação? Como foi a trajetória das acadêmicas e egressas no Curso? Como foi esse processo de formação que envolveu família, filhos e trabalho? O que mudou, na vida profissional, na percepção das acadêmicas e egressas, ao graduarem-se pelo PARFOR/PED? O que perceberam os professores formadores e coordenação do PARFOR/PED/UEM durante o processo de formação das acadêmicas?

Diante do exposto neste estudo e dos questionamentos acima, buscamos responder dois questionamentos centrais: Como o PARFOR/PED, como um Programa Federal de Formação de Professores foi implementado e desenvolvido na UEM? Qual a visão das acadêmicas e egressas sobre o PARFOR/PED em sua vida profissional, como professores que atuam na escola pública e graduaram-se nesse Curso ofertado na UEM?

Nossa tese consistiu de que o PARFOR/PED/UEM, como Programa Federal de formação de professores da Educação Básica ao configurar-se/materializar-se repercutiu as fragilidades existentes no regime de colaboração entre as esferas administrativas, como Curso de formação inicial de professores, mesmo como forma de resolver questões históricas da formação docente, foi oportunidade de ingresso no Ensino Superior e de qualificação profissional.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o Curso de Pedagogia Primeira Licenciatura (PARFOR/PED) como um Programa Federal e como um Curso de Formação inicial de Professores oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) aos professores em exercício na escola pública da Educação Básica.

Os objetivos específicos foram:

- Contextualizar o PARFOR na formação de professores da Educação Básica na trajetória da educação brasileira.
- Compreender como se configurou o PARFOR/PED/UEM, na sua execução em âmbito local, sendo um Programa Federal de formação de professores, implementado em regime de colaboração.
- Analisar o PARFOR/PED/UEM, enquanto Programa Federal de formação inicial de professores da Educação Básica da rede pública de ensino - a Proposta PARFOR - na visão da coordenação UEM, SEDUC e professores formadores.
- Analisar o PARFOR/PED/UEM enquanto Curso de Formação de Professores na visão das acadêmicas e egressas que se graduaram nessa modalidade de ensino.

Analizamos o PARFOR, inserido na totalidade proposto por Kosik (2011). Para o autor,

totalidade não significa todos os fatos, mas a, “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2011, p. 43).

A partir dessas afirmações, entendemos a realidade concreta composta por relações, as quais influenciam nossa forma de ver, pensar e compreender o mundo; das questões práticas, da e na organização da vida humana, em suas diferentes situações e condições sociais, econômicas e históricas.

Traçada nossa opção teórico metodológica, bem como os objetivos os quais optamos perseguir, esse estudo se insere numa abordagem qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994) tem preocupação maior com o processo perante ao produto. Este tipo de pesquisa possibilita o questionamento e a interpretação dos dados coletados de modo a analisar e compreender as manifestações do fenômeno investigado e assim chegar a sua essência, na compreensão dos elementos que a compõem e a determinam.

Minayo (2012) esclarece que o princípio para o uso e apropriação da abordagem qualitativa exige conhecer seus termos estruturantes, os verbos: compreender, interpretar e dialetizar, e sua “matéria prima” - conjunto de substantivos os quais se complementam - experiência, vivência, senso comum e ação social. Segundo Minayo (2012) *compreender* é o verbo principal na pesquisa qualitativa; compreender significa ter a capacidade de colocar-se no lugar do outro, nas suas vivências, experiências e relações sociais.

A análise qualitativa não é apenas uma escolha do pesquisador, depende do que o objeto a ser pesquisado tem a oferecer; portanto, a delimitação do tipo de pesquisa é definida primeiramente pela demanda do objeto. Assim, a presente pesquisa configurou-se como estudo de caso, utilizando o estudo documental e coleta de dados de campo como estratégia para compreendermos o PARFOR. Sobre o estudo de caso, André (2005), pontua que, este tipo de pesquisa não se trata de um método específico de pesquisa, mas sim “uma forma particular de estudo” do objeto investigado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos valem de estudo das legislações da educação, abrangendo a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; Decreto n. 6.094/07; Decreto n. 6.755/09; Portaria Normativa n. 9 de 30 de junho de 2009, e demais bases legais que normatizam a educação e referem-se a criação e implementação das políticas educacionais e de formação de professores do período; publicações administrativas

da UEM referentes ao PARFOR.

O fato de perseguirmos neste estudo, o PARFOR, como Programa Federal e como Curso de formação de professores nos desafiou a envolver 14 sujeitos, a saber: na UEM, o coordenador geral do PARFOR, o coordenador do PARFOR/PED, três professores formadores. Na rede municipal de ensino de Maringá: duas secretárias municipais de educação e o servidor responsável pelo PARFOR na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Dos professores da rede municipal de ensino: três acadêmicas e três egressas do Curso PARFOR/PED/UEM.

Para definirmos os instrumento de coleta de dados, organizamos os sujeitos em dois grupos, denominados aqui de grupo 1 e grupo 2. O grupo 1 tem a seguinte composição: coordenação do PARFOR da UEM, professores formadores do Curso da UEM, secretárias municipais de educação e o servidor responsável pelo PARFOR na SEDUC. O Grupo 2 é composto pelas acadêmicas e egressas do Curso.

Com o grupo 1, nos valem os de entrevistas semiestruturadas. Pelas questões previamente formuladas com esses grupos de sujeitos, objetivamos identificar questões mais pontuais sobre o Curso, a exemplo do caminho traçado pela coordenação para a implementação, as dificuldades encontradas no processo burocrático que envolve o Ministério da Educação, a parceria entre UEM e SEDUC, a concepção do Curso, sua divulgação, as percepções destes grupos de sujeito sobre o PARFOR como Programa federal de formação de professores, as contribuições do Curso na formação das acadêmicas e egressas; a existência de algum tipo de apoio, financeiro ou pedagógico oferecido aos professores-alunos do PARFOR.

Com o grupo 2, para a coleta de dados definimos como instrumento a entrevista narrativa. Clandinin e Connelly (2015), definem o conceito “narrativa” como: “[...] um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 18). Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador a liberdade de explorar de forma mais ampla a questão.

Para Marconi e Lakatos (2003) na entrevista narrativa as questões são abertas e a entrevista acontece dentro de uma conversa informal, possibilitando-nos apreender os detalhes da trajetória formativa das acadêmicas e egressas no Curso em suas vidas.

Após autorização por parte da UEM e SEDUC para o desenvolvimento a coleta de dados, iniciamos os contatos com os sujeitos da pesquisa via telefone. Das 30 acadêmicas da turma em andamento, 15 se dispuseram em contribuir com o estudo do Curso. A coleta de dados aconteceu

no início do ano letivo de 2017, no espaço da UEM. Também aconteceram neste espaço as entrevistas com os professores formadores e com a coordenação do Curso PARFOR/PED/UEM. A coordenadora geral do PARFOR deu sua contribuição por e-mail.

Junto às egressas, a coleta de dados ocorreu de diferentes formas: por meio de encontros e cafés, organizados e agendados pelas próprias egressas, sempre em finais de semana. Encontros no espaço da UEM, durante os dias de semana no período da tarde. Aos sábados à tarde após as reuniões do grupo de estudos no qual algumas das egressas fazem parte; em cafeterias próximas a UEM e, em um caso específico fui até a casa de uma egressa para realizar a entrevista.

Essa estratégia de coleta de dados deu-se pelo fato de as egressas trabalharem durante a semana, boa parte delas são casadas, mães e algumas delas residem em cidades próximas a Maringá-PR. Todas as entrevistas aconteceram individualmente em espaço separado do grupo, com a presença apenas do pesquisador e do sujeito entrevistado.

A entrevista com o profissional responsável pelo PARFOR e a secretária municipal em exercício em 2017 ocorreu no espaço da SEDUC; a entrevista com a gestora em exercício, no início da implementação do PARFOR, gestão 2013-2016, aconteceu no seu local de trabalho, uma das instituições de ensino superior privada de Maringá.

Como metodologia de análise das entrevistas, nos respaldamos nos “Núcleos de Significação” proposto por Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares, Machado (2013); os quais desenvolvem seus estudos e utilizam os Núcleos de Significação no âmbito da psicologia e, na maioria de suas pesquisas, contam com um sujeito investigado.

Nossa análise das entrevistas não adotou na íntegra a metodologia dos Núcleos de Significação, como orientam por Aguiar e Ozella (2006); Aguiar, Soares, Machado (2013). A adoção parcial desta metodologia se deu por realizarmos a pesquisa no âmbito da educação, em que a forma de abordar o objeto difere do âmbito da psicologia, também pelo número de sujeitos desta pesquisa. Esses fatores nos levaram a adotar desta metodologia, os passos para a seleção dos temas, a organização e aglutinação das falas dos sujeitos. A especificidade de tratarmos o objeto no âmbito da educação e o número de sujeitos, nos levou a organizar e aglutinar os temas pela similaridade, pelo que aproximou as falas sobre o PARFOR/PED/UEM e não pelo diferente, como realizado nos estudos dos autores citados.

Como primeiro passo de análise das entrevistas realizamos: a leitura flutuante para se conhecer o conteúdo das entrevistas, seguida de leitura atenta que permitiu a organização do

material e, posteriormente destacamos os pré-indicadores para a construção dos núcleos. Neste momento de organização emergiu os temas caracterizados por importância enfatizada nas falas de cada um dos sujeitos entrevistados.

Na sequência elaboramos um quadro com cada uma das entrevistas, na íntegra. Dentro desse quadro organizamos os parágrafos em células de modo que cada parágrafo das entrevistas ocupasse uma célula do quadro.

Em seguida fizemos novamente a leitura atenta e minuciosa das informações contidas em cada um dos parágrafos; este foi o momento de identificação dos assuntos e temas presentes nas falas dos sujeitos e orientou a elaboração e definição dos Pré – indicadores por similaridade de temas. Nesse momento da captura das informações necessárias nos valem das recomendações das autoras, “[...] um critério básico para filtrar esses pré - indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objeto da investigação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Se os Pré – indicadores são carregados de sentidos e significados da história de vida e da vida dos sujeitos, conforme sugerem Aguiar e Ozella (2006), entendemos que este foi o momento em que nós, enquanto pesquisadores, passamos pelo momento de maior sensibilidade, conhecimento profundo do nosso objeto de pesquisa e domínio do contexto em que está inserido o objeto investigado, dos objetivos pelos quais foram criados e a que público esse Programa veio atender.

Nessa etapa, Aguiar, Soares e Machado (2015) orientaram nossa atenção enquanto pesquisadores, às palavras dos sujeitos. Mesmo tratando-se ainda da fase empírica, a atenção à palavra, teve suma importância para percebermos o tratamento das informações sobre PARFOR, pois: “Na discussão sobre os *núcleos de significação* a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito [...]” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Para nós, selecionar os Pré-indicadores, exigiu conhecer as relações do objeto investigado no sentido macro, compreender o que foi a oferta do PARFOR enquanto Programa Federal ofertado em nível nacional, bem como o Curso PARFOR/PED/UEM.

O passo seguinte foi articular os Pré-indicadores e realizar o reagrupamento das informações selecionadas na organização em indicadores, denominado pelos autores como “[...] processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230). Nesse passo de “aglutinação” dos Pré –

indicadores em indicadores, buscamos, por meio da leitura atenta, da fala de um mesmo sujeito, aproximar o que esse sujeito está falando ao referir-se ao PARFOR/PED/UEM.

Da articulação dos indicadores, nasceram os Núcleos de Significação. Foi o momento de executar o movimento entre a fala do sujeito, o objeto analisado, à luz da teoria que embasa nosso estudo de modo a evidenciar a realidade estudada.

Nesse momento a realidade estudada toma corpo e ganha vida por meio do fenômeno pelo qual a interpretamos. Se deixa falar, traz à tona as relações e condições sociais que possibilitam ou impossibilitam a formação destes sujeitos, professores, graduados pelo PARFOR.

O resultado de nossa investigação está organizado em quatro seções.

Iniciamos na seção 1 com a introdução que abordou o problema de pesquisa, os motivos que direcionaram a escolha e definição do objeto de estudo. O levantamento de dados junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre o PARFOR, os objetivos deste estudo, a definição dos grupos de sujeitos da pesquisa e o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa e sua efetivação.

Na seção 2, trazemos uma retomada histórica sobre a formação de professores no Brasil; a influência dos organismos internacionais na elaboração das reformas educacionais na década de 1990; as políticas de formação de professores que foram criadas e implementadas no início do século XXI; a criação e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), suas normativas e indicadores referentes ao número de turmas e formados pelo PARFOR em nível nacional e no Paraná. Sobre o PARFOR/PED/UEM, apresentamos a Matriz Curricular, organização e turmas formadas pelo Curso.

Na seção 3 analisamos o PARFOR/PED/UEM enquanto Programa Federal e sua implementação via regime de colaboração em nível local. Apresentamos como ocorreu articulação entre a UEM e Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC), entre a UEM e os órgãos Federais na execução do Programa. As poucas informações, falta de infraestruturas e recursos humanos e técnicos, são algumas das dificuldades vivenciadas pelos responsáveis em nível local UEM e SEDUC no início da implementação do PARFOR/PED/UEM. O Programa foi considerado, pelos sujeitos da pesquisa, como oportunidade de ingresso no Ensino Superior para os professores da rede municipal pública de ensino que se graduaram nesta modalidade de formação, encontro da teoria e prática, aproximação entre Universidade e Educação Básica.

Analisamos, na seção 4, o PARFOR/PED/UEM enquanto Curso de formação inicial de

professores e suas influências na formação profissional das professoras em exercício na rede municipal pública de ensino ainda não licenciados, conforme determina a LDBEN/96. O Curso qualificou profissionalmente os professores que se graduaram no PARFOR/PED/UEM, influenciou suas práticas pedagógicas e docentes, e também a vida das professoras no seu relacionamento como mães, mulheres, melhorando a autoestima pessoal e profissional.

Finalizamos, articulando os resultados da pesquisa e nossa compreensão do PARFOR/PED como Programa Federal e Curso de Formação inicial de Professores. E, ao articularmos e sintetizarmos os resultados, nossa tese demonstrou que o PARFOR/PED/UEM, como Programa Federal de formação de professores da Educação Básica ao materializar-se em âmbito local evidencia as fragilidades existentes no regime de colaboração entre as esferas administrativas, como Curso de formação inicial de professores caracterizou-se oportunidade de ingresso no Ensino Superior e de qualificação profissional.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, traçamos um percurso histórico da formação de professores da Educação Básica no Brasil, suas alterações e propostas de curso e de formação docente na história da educação brasileira.

Na sequência abordamos as reformas educacionais brasileira na década de 1990 e as alterações postas aos cursos de formação docente pela LDBEN/96 e, como consequência, a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em nível nacional, feita pelo Decreto 6.755/09.

Como desdobramento desta Política, pela Portaria Normativa n. 09 de 30 de junho de 2009, foi implementado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; decorrente deste Plano, a CAPES fomenta às Instituições de Ensino Superior a oferecer curso de licenciaturas, via Programas especiais emergenciais destinados aos professores em exercício na Educação Básica, originando assim, o PARFOR como Programa de formação de professores.

Trazemos ainda, as normas que regem o PARFOR e indicadores sobre número de alunos formados e cursos ofertados em nível nacional. Abordamos o PARFOR no Paraná e a implementação do Curso de Pedagogia, via Programa Federal PARFOR na UEM.

2.1 Formação de professores no contexto brasileiro

A formação de professores no Brasil traz em seu bojo os problemas estruturais do país desde o período da colonização. Ao fazer uma breve digressão histórica na formação dos professores no Brasil, o primeiro passo a considerar é que toda alteração nas bases legais que regem a formação de professores não está isolada dos demais aspectos inerentes ao contexto econômico e social em que a formação recebeu alterações, pois: “[...] a legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem” (GATTI, 2008, p.10, grifos do autor).

Outro elemento necessário para compreendermos a formação nesse processo histórico é o conhecimento de que a escola, em cada momento da história, também exerce determinada tarefa na organização do pensamento na sociedade.

Nesse sentido, pensar a escola, a educação e o professor no período colonial, imperial e

Brasil republicano, é ter o entendimento que estes são meios de execução de um projeto de sociedade e fator determinante das alterações na formação docente.

Bem sabemos que o Brasil em seu período colonial era dependente de Portugal e constituído socialmente pela relação entre senhor e escravo e na exploração da mão de obra do negro. O acesso à educação era permitido somente aos filhos dos senhores e oferecida pelos jesuítas, representantes da Igreja Católica. Não existiam escolas específicas para formação de professores nesse período no Brasil, sendo a formação destes profissionais subordinada à formação sacerdotal, formados na Europa e normatizada pelo *Ratio Studiorum* que tinha como princípio formar o homem cristão via catequese (SAVIANI, 2007).

Foi a partir da expulsão dos jesuítas, realizada pelo Marquês de Pombal, que a educação foi assumida pelo Estado. Para sanar essa lacuna na oferta do ensino, houve na sequência a criação das Aulas Régias – aulas avulsas, ministradas por professores nomeados por meio de concursos. Embora Pombal tenha objetivado um caráter modernizador e científico para a educação, seus ideais não se cumpriram, pois os professores selecionados para trabalhar na instrução continuaram oferecendo o mesmo modelo de educação, através dos padres, com sua formação jesuítica e o magistério com seu caráter missionário e submisso; permaneceu desta maneira a concepção de ensino e de professor (SAVIANI, 2007).

Quanto ao período do Brasil Império, a chegada da Família Real em 1808 é considerada como um fator que alterou a realidade política, econômica, social e educacional do Brasil enquanto Colônia Portuguesa. A chegada e permanência da Corte em terras brasileiras fez com que fossem tomadas algumas medidas referentes à educação. Foram criadas instituições de ensino superior com cursos de Medicina e Direito para formar a elite e assim organizar o quadro administrativo imperial recém-implantado. Quanto ao cenário da educação primária e secundária, permaneceu pela oferta das Aulas Régias, não recebendo nenhum tipo de alteração pela Corte (SAVIANI, 2007).

Pautados nos estudos de Tanuri (2000), observamos que mesmo com a promulgação da Constituição de 1824, não houve alterações em relação à formação de professores e a escassez dos mesmos se dava pela inexistência de escolas para sua formação.

Uma das primeiras iniciativas referentes à formação de professores no Brasil foi em 1820, com a preocupação em preparar professores para o domínio do Método Mútuo². Medida tomada

2 O Método Mútuo baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados, investidos de função docente que atuavam como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. O método era composto por rigorosa disciplina,

antes de existirem escolas que atendessem a formação docente, sendo esta “[...] a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica [...]” (TANURI, 2000, p. 63).

Em 1823 houve a permissão para que qualquer cidadão de direito pudesse abrir uma escola elementar e nela empregar o Ensino Mútuo. Segundo Tanuri (2000) ainda em 1823, por meio de um Decreto, foi criada a primeira escola de primeiras letras pelo método de Ensino Mútuo com o objetivo de instruir as corporações militares.

O passo seguinte, pela Lei de 15 de outubro de 1827, foi determinado a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e lugares mais populosos no Império; exames de seleção de mestres e mestras para o exercício da docência e a instituição do Ensino Mútuo no Brasil. Contudo, as ações estabelecidas por esta lei não se concretizaram, e mais uma vez: “Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827” (TANURI, 2000, p. 63).

As primeiras Escolas Normais, direcionadas a formação de professores no Brasil, tomaram forma a partir da reforma constitucional de 1834. A reforma teve caráter descentralizador, em que as províncias passaram a legislar sobre e promover a instrução pública e a formação de professores permaneceu com o modelo europeu:

O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade (TANURI, 2000, p. 63).

Em 1835, foi criada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal brasileira destinada em preparar pessoas para atuarem no magistério da instrução primária. Esta escola teve curta duração, deixou de existir em 1849, pois em quatro anos de existência formou apenas 14 alunos. As Escolas Normais criadas neste período tinham curta duração, sua existência não foi exitosa (TANURI, 2000).

As fragilidades apresentadas na existência das Escolas Normais abrangeram diferentes

distribuição hierarquizada dos alunos em salão amplo, supervisionado pelo mestre (SAVIANI, 2007).

aspectos: desde a organização didática, com uma organização extremamente simples contando com apenas dois professores para todas as disciplinas; o currículo atendia os conteúdos do ensino primário e a formação pedagógica contava com apenas uma disciplina denominada de métodos de ensino. A infraestrutura, no que concerne aos prédios e equipamentos, também não contribuía para que as escolas permanecessem em funcionamento. Nesse sentido, segundo Tanuri (2000) o insucesso das Escolas Normais no final do século XIX deu-se por diferentes fatores, entre eles:

[...] a falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros salários financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço que gozava [...] A sociedade de economia agrária e dependente de trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar (TANURI, 2000, p. 65).

Estes dados levam a perceber que as complexidades presentes nos cursos de formação de professores não são questões que surgiram recentemente, mas se mostram em sua trajetória histórica e trazem consigo a reflexão sobre o que leva um curso de formação docente sofrer tal desprestígio, a exemplo da valorização docente, hoje por meio dos planos de carreira e, conseqüentemente, o desprestígio social.

Foi no período republicano, com o novo ideário político e econômico pertinente aos interesses da República que tomou forma o processo de preparação de professores para o desenvolvimento do país segundo o ideário positivista. A Escola Normal nesse período contou com a influência filosófica cientificista e disciplinar e, com o método intuitivo³ de Pestalozzi na formação do professor (TANURI, 2000).

A oferta dos cursos normais ocorreu por conta da expansão do ensino primário de caráter estatal. Acontecia tanto pela iniciativa estatal quanto privada, mais precisamente pelas instituições católicas de ensino e em duas modalidades: as escolas normais primárias, as quais preparavam os professores para a instrução nas escolas preliminares e as escolas normais secundárias, para preparar os professores do nível secundário. “Foi, portanto, o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas também à iniciativa privada [...]” (SHEIBE, 2008, p. 45).

No final da Primeira República a definição do modelo tecnicista influenciou a educação e

³ Pelo método intuitivo o professor utilizava objetos como suporte didático e os sentidos para a produção de ideias.

os problemas educacionais passaram a ser tratados pelo ponto de vista técnico, acarretando uma visão ingênua da educação, além de uma relevância ainda maior nos conteúdos. A formação docente, até então, contava com um currículo composto por uma ênfase maior no ensino das humanidades e ciências, e estrita formação para o exercício da profissão, característica que permaneceu até a Lei 5.692/71 (TANURI, 2000).

Ainda na década de 1930, duas mudanças ocorreram no cenário educacional nacional e em relação à formação. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o objetivo de formar os profissionais da educação para atuarem na administração escolar e em 1939 surgiu o curso de Pedagogia. O curso formava o bacharel, denominado técnico em educação e o licenciado, professor para atuar na escola Normal. A formação acontecia no modelo conhecido como 3+1: três anos de disciplinas em fundamentos da educação e um ano de disciplinas didáticas para formar o licenciado (TANURI, 2000).

No Estado Novo houve uma regulamentação da educação por meio das Leis Orgânicas de Ensino. Pelo Decreto-Lei n. 8.530/46, ocorreu certa “uniformidade” na formação de professores, porém, sem grandes inovações. Regulamentou o Ensino Normal especificando as condições para ingresso no curso e dividiu em ciclos, mas manteve o caráter dual de ensino. O que não fora diferente também pela Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, pela qual a formação de professores permaneceu sem significativas mudanças, ocorrendo apenas a padronização mínima de duração para os dois tipos de curso, a descentralização administrativa e a flexibilização do currículo (SHEIBE, 2008).

Neste mesmo período, o ideário escolanovista exercia sua influência na educação. Os anos de 1950, denominados de período desenvolvimentista, foram influenciados pelo discurso da “modernização” do ensino, este permeou o cenário da escola média e superior e influenciou também a Escola Normal.

Nessa mesma época foi desenvolvido um Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), resultado de um acordo entre o Ministério da Educação MEC/INEP e a USAID⁴, pelo qual se objetivou a instrução de professores das Escolas Normais em relação às metodologias de ensino com um embasamento na psicologia. A ação desse Programa

⁴ USAID - Agência do Estado Norte-Americano, subordinada a Administração de Cooperação Internacional. Sua criação e existência tem a função de elaborar, promover e intermediar projetos e empréstimos de desenvolvimento aos países em desenvolvimento (NOGUEIRA, 1999).

não ficou direcionada apenas aos professores, mas com vistas a atingir toda a liderança escolar, foi estendida esta formação aos supervisores e, também, ao currículo da Escola Normal (TANURI, 2000).

A formação do professor do ensino primário e a elevação de seu nível de formação, a qual se dava apenas pela Escola Normal primária, recebeu atenção apenas em 1962, pelo Parecer do Conselho Federal de Educação 251/62 (CFE) que previu a possibilidade de formar o professor primário em nível superior, superando a formação em nível médio.

O Parecer CFE 252/69, modificou o currículo mínimo do ensino normal, abordou novamente a questão da formação, em nível superior, para o professor primário e criou a expectativa do exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia. Essas medidas embasaram a remodelação do currículo de Pedagogia, concretizadas somente nas décadas de 1980 e 1990 (TANURI, 2000).

Nessa conjuntura histórica pós 1964, período político tenso sob a égide da ditadura militar no Brasil, as ações tomadas para a educação foram no sentido de tornar a escola eficiente e produtiva com o intuito de preparar para o trabalho, alcançar o desenvolvimento econômico assegurando a segurança nacional.

Essa postura mudou o aspecto interno da escola. Sua ênfase saiu do treinamento dos professores e dos conteúdos curriculares para a modernização da prática docente, pelo uso das novas tecnologias e com embasamento teórico na teoria do capital humano. Assim: “Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação do especialista” (TANURI, 2000, p. 79).

Ainda no período do regime militar de 1964, pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71 modificaram-se os Cursos Normais e o Ensino Superior. Atendendo o modelo de trabalho fracionado do período; o magistério recebeu essa característica com as habilitações específicas: habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins de infância, em 1ª e 2ª séries; em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª séries e demais, abordando os conteúdos que correspondiam a cada uma delas. Tanuri (2000) denomina essa reforma de “descaracterização da formação docente”. O trabalho fracionado do professor chegou ao ensino superior pela Lei 5.540/68. Reformulado, o curso de Pedagogia foi fracionado pelas habilitações técnicas formando o especialista em educação. Pela Lei 5.692/71, o ensino primário foi agregado ao ginásio e implantou-se a profissionalização obrigatória ao ensino

de segundo grau, tornando a Escola Normal em uma habilitação profissional (TANURI, 2000).

A denominada descaracterização da formação docente ocasionou desprestígio social do curso, pois ao mesmo foi agregada uma vasta variedade de disciplinas específicas em cada habilitação tornando-o inconsistente em termos de conteúdo. Como agravante, passou a ser composto por professores formadores inexperientes, livros didáticos inadequados e insuficientes, além dos problemas de estágio e das práticas de ensino. Assim, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) passou:

[...] a ser uma ‘opção’ menor, com classes maiores no período noturno, redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empobrecimento e desarticulação de conteúdos, grande dispersão de disciplinas e fragmentação do currículo (TANURI, 2000, p. 81-82).

As mudanças ocasionadas nesse período na educação não alteraram somente a organização dos cursos, mas trouxeram para dentro da escola, e da formação de professores para atuar na educação, forte influência tecnicista que visava preparar o professor para a execução das atividades. Seria a prioridade pela técnica almejando o objetivo da produtividade e não da formação humana e de sujeito consciente da realidade em que vive.

Ao invés de formar para uma reflexão sobre a sociedade em que vive: “O pensamento educacional oficial deste período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e na organização do processo como garantia da eficiência” (SHEIBE, 2008, p. 45).

O resultado da baixa apreciação do curso normal direcionou a organização, por parte do Ministério da Educação (MEC) e Secretarias Estaduais, em nível nacional, de um movimento denominado “revitalização do Ensino Normal” em prol de discussões sobre projetos e propostas que viabilizassem a reversão do quadro em que se apresentava o curso de formação docente.

Entre as propostas do Ministério da Educação (MEC) uma das ações consideradas exitosas foi o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), organizado em 1982, pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e promovido juntamente com as Secretarias de Educação.

O projeto foi implantado⁵ em 1983, contando com o apoio técnico e financeiro do MEC e

⁵ Este projeto foi implantado em 1983 no Rio Grande do Sul, Minas gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia somando um total de 55 centros de formação e aperfeiçoamento de professores. Devido ao seu sucesso, em 1987, os centros foram estendidos aos Estados de Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio

teve como objetivo adequar o ensino normal de modo a atender a formação de professores, atribuindo na formação a competência técnica e política; ampliar suas funções tornando-as centro de formação inicial e continuada para os professores da pré-escola e anos iniciais.

Inicialmente, este projeto foi desenvolvido por meio de bolsas aos alunos, permitindo assim a permanência em tempo integral e de monitoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O resultado dessas ações organizadas pelo MEC apresentou “[...] avanços no sentido da melhoria da qualidade do ensino, como: enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas, recuperação ou criação de escolas de aplicação, remodelação dos estágios [...]” (TANURI, 2000, p. 83).

Ainda na década de 1980, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer 161/86, que tratou da reformulação do Curso de Pedagogia, facultou ao curso acrescentar a oferta de formação para a docência na 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

A partir do Parecer CFE 161/86, iniciou-se um novo direcionamento para a formação de professores em nível superior, nos cursos em Pedagogia. Este, até o momento citado, contava com a formação do especialista e do administrador pelo modelo do 3+1 desde 1939, assegurados pelo Decreto 1.190/39. Vale lembrar que esse novo direcionamento para a formação de professores a partir do Parecer 161/86 foi oferecida com maior empenho pelas instituições privadas no final dos anos de 1980 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Os programas de formação de professores elaborados nesse período, a exemplo do CEFAM, deixaram de ser oferecidos, demonstrando rupturas no que concerne a ações planejadas por parte do governo para o atendimento da formação de professores; mesmo sendo uma necessidade pela falta de profissionais formados na área, pela demanda que emerge da sociedade e pela ampliação de oferta do ensino. O motivo da extinção do CEFAM, segundo os estudos de Tanuri (2000) deu-se certamente pela inconsistência administrativa do MEC no período de sua existência e execução. Nas afirmações da autora: “Certamente a descontinuidade administrativa no Ministério de Educação – onde cinco titulares ocuparam a pasta de 1985 a 1989 – dificultou a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente” (TANURI, 2000, p. 83).

Aproximando-se das questões recentes sobre os embates referentes aos cursos de formação

Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, atingindo um total de 120 unidades em 1987, chegando a 199 Centros em 1991, com 72, 914 mil matrículas (TANURI, 2000).

para a docência, nos anos de 1980 e 1990, os esforços apreendidos em prol da melhoria da formação de professores e na preparação deste profissional para atuar na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental passaram pelo movimento dos educadores⁶.

Destacamos nesse processo, o papel fundamental da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), atualmente, ANFOPE, em prol da melhoria da formação docente e a necessidade da preparação profissional dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em nível superior.

Nas discussões travadas no âmbito oficial sobre a formação de professores, a ANFOPE lutou em prol da superação do pensamento tecnicista, em defesa de concepções avançadas de formação de educadores, a exemplo da concepção sócio-histórica de formação, formação da consciência crítica para a compreensão da realidade do seu tempo e da necessidade de transformação das condições da escola (FREITAS, 2002).

O Movimento dos Educadores, juntamente com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) assumiram o posicionamento de que: “[...] a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação’ [...], o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos Anos Iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo” (TANURI, 2000, p.84), posicionamento acatado e instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Pela Resolução CNE/CP 01/2006.

Mesmo considerando as conquistas referentes a identidade do pedagogo e a formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em curso de Pedagogia, nível superior, licenciatura plena, trazidas pela Resolução CNE/CP 01/2006, alguns problemas são identificados na formação do pedagogo e na organização destes cursos nas universidades.

Libâneo (2017) apresenta algumas reflexões pautado em resultados de pesquisas sobre

⁶ Compreende-se movimento dos educadores como movimento social que debate e manifesta-se sobre a educação, mais especificamente sobre as políticas da educação brasileira. E, quando nos referimos ao movimento dos educadores citamos: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior ANDES, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação ANPAE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED; Centro de Estudos Educação e Sociedade CEDES; Associação Nacional de Política e Administração da Educação ANFOPE; Associação Nacional de Educação ANDE; Federação Nacional de Orientadores Educacionais FENOE; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas UBES; Central Geral dos Trabalhadores CGT; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas SEAF União Nacional dos Estudantes UNE; Ordem dos Advogados do Brasil OAB; Confederação de Professores do Brasil CPB; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência SBPC; Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras - FASUBRA (DURLI, 2007).

formação de professores, após a reformulação do curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 01/2006). Ao analisar a reformulação do curso de Pedagogia Libâneo (2017) pontua estar a formação docente subordinada aos interesses da mundialização do capital e aos ditames dos organismos internacionais. A escola tornou-se espaço que deve apresentar resultados imediatos de aprendizagens e de acolhimento social. Submetida às avaliações em larga escala, não necessita de um professor com formação aprimorada, mas sim um profissional com habilidades para saber agir em diferentes situações.

Nesse aspecto, os cursos de formação docente sofreram certo esvaziamento na formação intelectual, ganham destaque a formação do professor técnico, no treinamento das técnicas, dos procedimentos, das competências e habilidades de intervenção para que se alcance os resultados almejados pela avaliação em larga escala (LIBÂNEO, 2017).

Libâneo (2017) analisou a matriz curricular do curso em Pedagogia em 25 instituições formadoras do Estado de Goiás. Nessa pesquisa investigou a formação de professores para atuar nos Anos Iniciais e os conteúdos das disciplinas a serem ensinados nessa etapa da Educação Básica. Sobre os conteúdos específicos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o estudo constatou ser praticamente ausente.

Suas afirmações vêm ao encontro do resultado da pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) sobre as características gerais dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia no Brasil, e o lugar que ocupam os conteúdos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na matriz curricular de 71 cursos. Mostrou o estudo, que as disciplinas que atendem o “conhecimento específico do professor” ocupam 30% da carga horária dos cursos, ficando 70% dedicadas às disciplinas de fundamentos e outras matérias do currículo. Na análise das ementas das disciplinas “conhecimento específico do professor”, predomina o aspecto teórico, com esparsas possibilidades das práticas educacionais, sem a interlocução do aspecto teórico junto a preocupação com o quê ensinar e como ensinar, evidenciando certa insuficiência na formação profissional dos professores dos Anos Iniciais.

Pimenta et al (2017) analisam o currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo realizada entre 2012/2013. Trazem à tona a formação do professor polivalente no curso de Pedagogia para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental após a reformulação do curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. Argumentam, que o resultado da pesquisa reflete os mesmos problemas identificados nas

DCNs do Curso de Pedagogia; os cursos de Licenciatura em Pedagogia não atendem a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais na sua completude, tão pouco, a formação do pedagogo (PIMENTA, 2017).

As pesquisas de Libâneo (2017) e Pimenta *et al* (2017) identificaram: ausência de articulação entre metodologias e conteúdos; na maioria dos cursos analisados, constatou-se a ausência de disciplinas que atendam e formem para os conteúdos específicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; as metodologias são centradas no professor, sem considerar a interação aluno-objeto de conhecimento que possibilite interação crítica com o mundo da natureza, da cultura e do aluno enquanto sujeito.

Após traçarmos esse caminho, percebemos que muitos foram os fatores que implicaram na forma como se apresenta a formação de professores em sua trajetória histórica. Entre estes apresentaram-se: o descaso, ainda no século XIX em atender a formação da população; os recursos para criar e manter as escolas e a oferta de formação de professores, a organização nos cursos, a predominância do propedêutico na organização curricular secundarizando a formação pedagógica, a dualidade do ensino presente neste tipo de formação e a fragmentação entre os cursos, a desvalorização profissional e o desprestígio social da profissão, a influência do setor econômico no modelo de professor a ser formado, como pontuam Freitas (2007); Gatti e Nunes (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Brzezinski (2014).

Nesse sentido, as características empregadas nas políticas educacionais, mais especificamente nas políticas de formação de professores refletem necessidades e interesses de momentos históricos distintos. Influenciadas por demandas socioeconômicas, quando elaboradas e implementadas são imbuídas de intencionalidades, pois é manifestação do Estado enquanto aparato político e mediador de conflitos, interesses e necessidades da sociedade.

Tratado do percurso histórico da formação de professores no Brasil e dos problemas que fazem parte dessa modalidade de ensino, na sequência entramos no campo das reformas educacionais e das políticas de formação de professores implementadas no século XXI.

2.2 Reformas educacionais na década de 1990 e políticas de formação de professores no início do século XXI

Segundo os relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o desenvolvimento

humano, na década de 1990, o Brasil ocupava o 63º lugar na taxa de analfabetismo funcional do mundo (CARVALHO, 2012). Nesse mesmo período, o Ministério da Educação (MEC), em resultado de pesquisa, revela a existência de mais de 65 mil professores em exercício sem o Ensino Fundamental completo e, um montante de 80 mil professores tendo como formação máxima o Ensino Fundamental completo. Esses dados acarretavam ao país uma imagem negativa no cenário mundial e levou o Brasil a tomar medidas em busca da reformulação do sistema educacional (CARVALHO, 2012).

Em 1990 o Brasil participou da “Conferência Mundial de Educação para Todos” em Jomtien, na Tailândia financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Nesse evento iniciou-se o assessoramento e financiamento pelos organismos internacionais: UNESCO, PNUD, UNICEF e BM na elaboração de políticas educacionais, de forma a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem aos países com sua economia em desenvolvimento. Momento em que o Brasil, juntamente com 155 países participantes, assinou o acordo pelo qual se comprometeu em desenvolver políticas educativas para “[...] assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48).

A mudança na economia, mencionada anteriormente, impôs reformas não somente na educação, mas na elaboração de proposta para uma reforma estatal. Essa proposta é apresentada em um dos documentos elaborados pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira e equipe, o Caderno “MARE”⁷, intitulado “Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle” (1997).

A reforma educacional no Brasil consolidou-se pela aprovação e homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Por meio dessa Lei foram criadas e implementadas Políticas, Planos e Programas educacionais para alcançar o propósito e o compromisso de “Educação para Todos” assumidos pelo Brasil na questão do acesso das crianças e jovens à escola.

No que concerne à formação docente, a LDBEN/96 traçou o perfil profissional docente e orientou a reorganização dos cursos de formação docente para atuarem na Educação Básica. As

⁷ MARE: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

mudanças nos Cursos e na formação de professores ocorreu por meio da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura elaborado pelas respectivas áreas de conhecimento e disciplinas, formando o professor multidisciplinar ou o professor especialista (BRASIL, 2001).

Em relação ao magistério na Educação Básica, a CF/88, pelo artigo 206, estabelece como princípios do ensino a serem ministrados e da formação docente: padrão de qualidade, a valorização dos profissionais da educação, planos de carreira e piso salarial. Pelas determinações da LDBEN/96 ocorreu a reformulação dos cursos de formação docente seguindo a definição estabelecida pelo artigo n. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]” (BRASIL, 1996) e estipulou o prazo de dez anos após sua promulgação para a adequação da formação.

A partir dessa definição e junto ao propósito em eliminar o analfabetismo no Brasil, iniciou-se a elaboração e aprovação de uma sequência de Leis, Decretos e Pareceres⁸ que estabelecem ações para alcançar os propósitos da reorganização da Educação Básica e na reformulação dos cursos de licenciaturas no ensino superior para a melhoria da qualidade da educação.

Em 09 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2009) que teve entre seus principais objetivos a melhoria da qualidade do ensino. Atribui ao poder público, a responsabilidade de implementação de políticas públicas que viabilizem a valorização do magistério, garantam condições adequadas de formação, de trabalho, remuneração e de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2009), pela meta nº 5, enfatiza-se a necessidade de identificar e mapear os professores em exercício que não possuem habilitação em nível médio para o exercício do magistério. Pretendeu-se com essa meta diagnosticar a demanda de habilitação destes professores leigos e a organização dos sistemas ensino na elaboração de programas de formação de professores para atender o que fora estabelecido pela LDBEN/96.

No mês de fevereiro de 2002, pela Resolução CNE 01/2002⁹ foi instituída as Diretrizes

⁸ Referimo-nos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) 09/2001; Resolução 01/2006 e Plano Nacional de Educação (2001-2009).

⁹ Após a aprovação e Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) foram criados inúmeros programas para a formação de professores. Entre os programas criados citamos o Pró-Letramento, Pró-licenciatura; Pro-infantil, Programa de Incentivo à Formação Continuada de professores do Ensino Médio, Prolind, Prodocência. Optamos por não detalhar os mesmos pela quantidade de programas existentes e para não desviar o foco do objeto de pesquisa aqui abordado (BRASIL/MEC 2018).

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta Resolução fundamenta-se no Parecer 09/2001 e valida o que fora proposto pelo mesmo. As DCNs, aprovadas pela Resolução CNE 01/02, constituem-se de princípios, fundamentos e procedimentos a serem atendidos na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino, referente à formação de professores e à reformulação dos cursos de licenciaturas.

A reorganização dos cursos, presente no Parecer CNE 09/2001 deve ser orientada pelos seguintes princípios: a competência como concepção; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada; simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; a aprendizagem como processo; os conteúdos, como meio; a avaliação como parte, a pesquisa, como foco (BRASIL, 2001).

Pela Resolução CNE n. 01 de 15 de maio de 2006, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia¹⁰. Retomam-se no cenário educacional as discussões e debates acerca da identidade do curso, o qual passa a ter finalidade profissionalizante, deixa de formar o especialista e administrador e passa a formar o docente. Extingue as habilitações que formava o especialista em educação pelo modelo 3+1 e passa a formar o licenciado e gestor educacional.

Uma das discussões sobre a proposta de formação profissional presente nas DCNs do Curso de Pedagogia, Resolução 01/2006, foi realizada por Franco; Pimenta e Libâneo (2007). Esses autores consideram falho o texto desta Resolução por não articular as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia. Acrescentam ainda a insuficiência da conceituação epistemológica da Pedagogia; redução da formação em Pedagogia a um Curso de formação de professores; consideram um equívoco confundir pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente, o que caracteriza um erro na essência do propósito formativo.

Outros encaminhamentos foram tomados no cenário educacional em relação à formação de professores. No governo Lula (2003-2010) em abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituído por um conjunto de programas pelos quais se busca a melhoria da Educação Básica. Um dos objetivos estabelecidos neste Plano para alcançar a

¹⁰ Mencionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia por tratarmos do PARFOR – Curso de Pedagogia, presencial, Primeira Licenciatura como objeto de estudo desta pesquisa.

finalidade proposta é a formação e valorização dos professores da Educação Básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094/ 2007, tem caráter coletivo, pautado em três imperativos: regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, prioridade na Educação Básica (BRASIL, 2007); juntamente com o PDE, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, composto por 28 metas as quais devem ser seguidas e cumpridas pelos participantes do Plano. Deste Plano, destacamos seu artigo 2º, inciso XII, pelo qual o governo objetiva: “Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007, p. 2); trata-se, pois da criação do Plano de Ações Articulada (PAR).

A execução desse Plano acontece com o apoio da União para a realização das ações planejadas, desde que ocorra a adesão dos Estados, Distrito Federal e municípios para o recebimento do apoio técnico ou financeiro pelo Ministério da Educação. Segundo Ferreira e Fonseca (2011, p.80) “Pode-se afirmar que o PAR inaugura uma forma de planejamento sistêmico, por meio da adoção de um mecanismo que instaura um regime de colaboração entre os entes federados”.

Dentro do que fora planejado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para dar suporte à política de formação de professores, ocorreu a ampliação do espaço de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, após a lei n.11.502, de 11 de julho de 2007, passou a atuar juntamente com o Ministério da Educação na formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2011).

A CAPES, em relação à Educação Básica, passou a atuar na organização e apoio no que diz respeito à oferta de cursos de licenciaturas presenciais especiais por meio do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica e no fomento de projetos de pesquisas e inovação, articulada com os programas desenvolvidos para a valorização do magistério¹¹.

De modo a atender o resultado do diagnóstico realizado pelos estados e municípios e sua realidade educacional, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto 6.755/09. Esta, de caráter nacional, tem por finalidade organizar, em regime de colaboração - União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica.

¹¹ Informações retiradas do site da CAPES: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 13 de jan. de 2017.

Em desdobramento do Decreto 6.755/09, pela Portaria Normativa n. 9 de 30 de junho de 2009 foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Sua execução deve ocorrer em regime de colaboração entre as três esferas do governo e Instituições de Ensino Superior convidadas. O objetivo do Plano é oferecer cursos de formação inicial e continuada aos professores em exercício na rede pública de ensino da Educação Básica.

Na trajetória de elaboração das políticas educacionais, no que se refere à formação de professores, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência entre 2014 a 2024. A formação de professores é contemplada em quatro Metas, a meta n. 15 trata da formação do profissional do magistério, com o seguinte propósito:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 16).

Pelo Parecer CNE/CP N. 02/2015¹², ocorreram novas determinações referentes à formação docente e aos cursos de licenciaturas. Reafirma as definições sobre os cursos de licenciaturas, em relação à oferta, formação de professor e organização dos cursos. Estipula dedicação de 400 horas de práticas como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado na área de formação para a Educação Básica, destacando práticas de ensino e estágio supervisionado como componentes curriculares distintos.

Acrescenta o Parecer CNE 02/2015, que os cursos de formação inicial pra os profissionais do magistério da Educação Básica devem acontecer em consonância com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Parecer 6.755/09, no que compreende a: “[...] I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015).

A Comissão Bicameral¹³ na Resolução 02/2015 elencou e definiu os princípios da

¹² A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica aprovada pelo Parecer 02 de 09 de junho de 2015 foi instituída pela Resolução n 2 de 01 de julho de 2015, aprovada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, conselho Pleno.

¹³ A comissão Bicameral para discutir as DCNs aprovadas pelo parecer 02/2015, foi composta pelos seguintes membros: José Fernandes de Lima (Presidente), Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa (BRASIL, 2015).

formação inicial e continuada dos professores da Educação, resumida na sequência: formação docente para todas as etapas da Educação Básica como compromisso público de Estado, compromisso com projeto social, político e ético; colaboração constante entre os entes federados; garantia de padrão de qualidade; articulação entre a teoria e a prática; reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial; projeto formativo que reflita a especificidade da formação docente; equidade no acesso à formação inicial e continuada; articulação entre formação inicial e formação continuada; formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente; compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2015).

Outra questão presente na redação da Resolução 02/2015, são os indicadores de formação docente atuando na Educação Básica sem a correspondente formação em nível superior. Questão que persiste na trajetória histórica da formação de professores e leva o governo federal a implementar políticas, de caráter emergencial, para atender a demanda de professores que não possuem formação em nível superior, ou na área específica de atuação na docência.

Segundo o Parecer CNE/CP 02/2015, o número de docentes que atuam na Educação Básica sem a correspondente formação no Ensino Superior é de 25,2%, um total de 2.141.676 professores em todo o Brasil. Desse contingente de docentes 0,1% não concluiu o Ensino Fundamental; 0,2% possuem o Ensino Fundamental completo. Em relação ao Ensino Médio 24,9% possuem o Ensino Médio. Destes 13,9% concluíram o Ensino Médio na Modalidade Normal/Magistério e 4,9% concluíram o Ensino Médio Ensino Geral/sem Magistério e 6,1% estão com a formação no Ensino Superior em andamento (BRASIL, 2015).

Ainda sobre os dados referentes aos professores em exercício na Educação Básica no Brasil, do total de professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, 40% dos docentes da Educação Infantil não possuem Ensino Superior, e 27,6% dos profissionais do magistério que atuam nos Anos Iniciais não possuem graduação (BRASIL, 2015).

Conforme expõe o Parecer 02/2015, a docência no Ensino Médio tem seus elementos agravantes quanto à formação docente: número insuficiente de professores para suprir a demanda das disciplinas; professores que atuam em disciplinas que não correspondem a sua área de formação; professores com formação em bacharelado, sem formação em licenciatura como

determina a LDBEN/96. Traduzindo em números, dos professores que atuam no Ensino Médio, 26,8%, exercem sua profissão na área/disciplina de formação específica (13.565 mil), e 73,2% dos docentes do Ensino Médio não possuem formação específica na área ou disciplinas em que exercem docência (36.978 mil). (BRASIL, 2015).

Gatti, Barreto e André (2011) mostram, com resultados de pesquisas, alguns dos problemas referentes à formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica na atualidade, entre estes: a atuação no magistério sem formação em nível superior; licenciado que atua fora da área de formação; graduado/bacharel sem licenciatura.

Em relação ao curso de Pedagogia, a pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) aponta que os problemas persistem na formação inicial de professores, evidenciando: os currículos fragmentados, com disciplinas dispersas; as horas dedicadas à formação profissional ocupam 30% da carga horária do curso, sendo o restante ocupado por disciplinas relacionadas aos fundamentos, não que estes devam receber um valor menor ou que sejam menos importantes para a formação do licenciado; o desempenho das atividades de ensino e de estágio supervisionado merecerem igual valor, ressaltam as autoras.

Nesse sentido, permanecem nos cursos de formação docente os problemas históricos existentes desde o início do século XX. As reformulações que não se efetivam nos cursos, cursos estanques, sem articulações entre as áreas de conhecimento e entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas pedagógicas, acompanhando a divisão da ciência. Sobre essa questão, Gatti, Barreto e André (2011, p. 91) argumentam:

Considerar o histórico legal institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX. Permite ver que mudanças nessa visão, que significa compreensão de mudanças culturais e em perspectivas de ciência, conhecimento em ação, não são facilmente realizáveis nem facilmente incorporadas pelos agentes nas instituições formativas. Essas dificuldades com ajustes inovadores, levando-se em conta objetivos sociais e educacionais relevantes aos novos momentos históricos, aliam-se a disputas entre grupos sociais de interesses diversos, gerando situações de impasses e dificuldades de consenso, o que conduz a imobilismos. Mudanças radicais não se impõem, a menos que haja uma crise total. Como a crise no sistema formativo de docentes no Brasil vem sendo camuflada por contornos propostos em aspectos isolados desse processo formativo, ela não assumiu proporções suficientes, até aqui, para provocar a busca de alternativas institucionais e curriculares mais condizentes com as necessidades formativas. Essas dificuldades com ajustes inovadores, levando-se em conta objetivos sociais e educacionais relevantes aos novos momentos históricos, aliam-se a disputas entre grupos sociais de interesses diversos, gerando situações de impasses e dificuldades de

consenso, o que conduz a imobilismos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 96).

Sobre a mesma temática, Freitas (2007) argumenta que a educação, na atualidade, está diante de uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, a começar pelas péssimas condições de funcionamento das escolas até a fragmentação dos cursos. Outro apontamento realizado por Freitas (2007) é o aumento da oferta de cursos de licenciaturas pelo setor privado em detrimento de investimentos na universidade pública pelas políticas atuais do Ministério da Educação (MEC). Ação que acaba por colocar no poder do setor privado a demanda da dívida histórica do Estado na oferta, e na formação dos profissionais do magistério em nível superior.

Quanto aos problemas que acompanham a formação docente abordados neste estudo, ao se pensar nas definições e trajetória das políticas sobre a educação como um todo, evidenciam-se o que Oliveira (2011) considera como formas de políticas de governo, e não de Estado. Políticas de governo mudam a cada troca de partido ou de interesses no poder, desconsideram o andamento e resultado dos projetos em desenvolvimento, presente no âmbito municipal, estadual ou federal.

As políticas de Estado são compostas por ações mais duradouras e articuladas, como explica Oliveira (2011):

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Pensar a formação de professores a partir da perspectiva de políticas de Estado, e na articulação entre União, estados e municípios pode ser o primeiro passo de superação na fragmentação das políticas de formação de professores. Aspectos que acenam para a materialização da reestruturação dos currículos, pelo planejamento do trabalho docente articulado entre as etapas de ensino da Educação Básica. A oferta de cursos de formação inicial de forma articulada cria expectativas de se dar um passo à frente na busca da superação dos problemas existentes na formação de professores.

Retomando as discussões postas no início deste item sobre as reformas educacionais realizadas pós 1990, estas, evidenciam a adequação das políticas de formação de professores e das

instituições de ensino superior frente a reestruturação produtiva a qual gerou novas demandas de formação. Como pontua Sheibe (2008), a partir de então é possível notar: a reformulação dos cursos de licenciaturas, a flexibilização dos currículos e redução do tempo de duração dos cursos de graduação, a adequação da formação do professor aos novos perfis postos pela mudança no mundo do trabalho, as exigências postas para escola e a centralidade na ação do professor na atualidade.

Em relação à formação de professores, pelo Decreto n. 8.752 de 09 de maio de 2016, revoga-se o Decreto 6.755/2009 pelo qual foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O Decreto n. 8.752 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e as mudanças trazidas em relação à formação docente foram: alterar a elaboração dos Planejamentos Estratégicos, antes realizados entre Estados e Municípios. A partir desse Decreto, os Planejamentos Estratégicos serão elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e os Fóruns Estaduais Permanentes apenas serão ouvidos.

As despesas asseguradas pelo Decreto 6.755/09 como responsabilidade do MEC para a execução das políticas de formação docente, por esse novo Decreto, o MEC apoiará técnica ou financeiramente a oferta de curso “conforme o caso”. Os Fóruns Estaduais Permanentes e do Distrito Federal, ao elaborar e propor plano dos profissionais da formação devem fazê-lo em consonância com o Planejamento Estratégico Nacional e, deverão relacionar a contrapartida e compromissos assumidos pelos Estados, Distrito Federal e Municípios na oferta dos cursos.

Embora em seu artigo 18, parágrafo único o Decreto 6.755/09 vise assegurar seu apoio aos planos, programas e ações de formação de professores em execução, bem como sua vigência até seu encerramento, ou novos acordos colaborativos entre os entes federados, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), foi revogada. O que expressa novamente as rupturas e descontinuidade das políticas no campo da educação.

Sobre as alterações referentes à formação de professores postas pelo Decreto n. 8.752/16, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino na forma de oferta Superior (ANDES) argumenta que, mesmo reconhecendo a necessidade de programas de formação e valorização docente, o documento traz em seu bojo caráter de controle estatal, de visão liberal tecnocrata de gestão do serviço público, disfarçada pelo discurso de ideias democráticas. Sobre a formação docente, manifesta-se:

Ademais, vislumbra-se que a política de formação de docentes assentada no

Decreto está totalmente desvinculada da realidade, desconsiderando a situação estrutural que temos e que não pode ser superada apenas pela formação escolar. Nota-se claramente um aprofundamento do controle do conteúdo tanto daquele dirigido à formação docente quanto ao que será por ele trabalhado na formação básica de crianças, adolescentes e jovens. A nosso ver, o Decreto atenta contra a autonomia das universidades e das escolas [...] (ANDES, 2017, p. 29).

Nesse sentido, percebemos que as políticas de formação de professores acabam por receber a influência do conjunto de alterações postas pelo reordenamento político econômico iniciado nas reformas de 1990. Tendo em vista o modelo posto pelo instituto, a União acaba exercendo, além do controle da execução das políticas educacionais, por meio das diferentes formas de avaliação, a definição da composição e atribuições do Comitê Gestor Nacional, composto por Fóruns Permanentes Estaduais e Distritais. Essa situação retrata a realidade da política brasileira, em que a gestão pública ocorre pautada em interesses que fogem ao bem comum, atende a interesses políticos de determinados grupos, em detrimento da educação como direito de todos e garantido nas bases legais.

Martins (2011), pautado nos estudos de Holanda (2006), sobre o caso da gestão pública e sua origem no patrimonialismo, acrescenta que, o quadro administrativo público, depois de “apossados” dos poderes e dos cargos, considera a escolha de funcionários e representantes para as funções públicas de interesse pessoal. Secundariza a necessidade do domínio de conhecimento e experiências necessárias para exercer a função atribuída, o que faz com que as políticas e programas sejam “marginalizados” na troca de gestores públicos em educação.

Brzezinski (2014) ao falar sobre o PARFOR no contexto das políticas de formação docente ressalta que a descontinuidade das políticas educacionais parte da inorganicidade do próprio órgão responsável pela elaboração das políticas e da falta de controle nos aspectos administrativos. Para a autora, o problema está:

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pela inorganicidade e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC). No âmbito dessas políticas, ignora-se a importância de um controle social sistemático, o que implica malversação de recursos públicos. Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional (BREZEZINSKI, 2014, p. 1243).

A descontinuidade das políticas educacionais em que os programas de formação de professores fazem parte, também causa certo obstáculo ao avanço planejado para a educação. Como apresentado no início desta discussão, para compreender certos fenômenos é necessário retornar à história. Os problemas e lacunas existentes nos cursos e na formação docente não são questões que surgiram recentemente, mas acompanham toda a trajetória desde a criação das Escolas Normais até os tempos atuais. Desvalorização não apenas do trabalho docente, da profissão, mas da própria educação pública ao ocupar lugar secundário no cenário da elaboração das políticas públicas no campo educacional para a população que a ela tem direito.

Retomando nosso propósito para esta seção, em discutir o papel do Estado na execução das políticas educacionais e as políticas de formação de professores no decorrer da história da escola pública no Brasil, alguns elementos acenam nesse contexto; percebemos o Estado como aparato do sistema capitalista e o direito a educação como algo que ainda não está ao alcance de todos, pois necessita de políticas emergenciais, a exemplo do PARFOR. No âmbito das crises econômicas mundiais exige-se reformas no papel do Estado e este passa a desobrigar-se na oferta em manutenção dos serviços públicos e nas responsabilidades com a educação ao atribuir aos municípios a execução das políticas de formação de professores e à União cabe planejar, financiar e avaliar os resultados. No campo das políticas públicas, a revogação do Decreto 6.755/09, traz à tona novamente a descontinuidade das políticas, o que demonstra ser a formação docente tratada como política de governo e não de Estado.

Como parte da mesma discussão, trazemos na sequência os objetivos e normativas do PARFOR no contexto nacional, alguns indicadores no Estado do Paraná e sua implementação na UEM.

2.3 O Programa Federal de formação de professores no Brasil e no Paraná

O PARFOR faz parte de um conjunto de programas inseridos ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Instituídos pelo Decreto 6.094/2007. Este conjunto de programas visou a melhoria da qualidade da educação e redução da desigualdade de aprender e, para alcançar seu objetivo, abrangeu todas as etapas, níveis e modalidades de ensino; somente na área da Educação Básica, em 2010, o PDE contava com 64

programas¹⁴ (BRASIL, 2018).

Para alcançar a melhoria da Educação Básica, principal foco do PDE pelo Decreto 6.755/09 foi implementada a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e, de modo a atender os objetivos dessa Política, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - Portaria Normativa n. 09 de 30 de junho de 2009. A implementação do PARFOR, na modalidade presencial, ocorre em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e Instituições de Ensino Superior na oferta de cursos, de formação inicial, na modalidade presencial (BRASIL, 2013).

Criado para atender as orientações do inciso III do artigo 11 do Decreto nº 6.755/09, o PARFOR é um Programa de caráter emergencial e tem como finalidade fomentar a oferta de turmas especiais de licenciaturas, aos professores: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009). Para atender a formação desse público, será oferecido:

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras;
- III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica (CAPES 2014¹⁵).

O Manual Operativo do PARFOR (2014) enfatiza que as vagas no âmbito do PARFOR são oferecidas para atender a formação dos professores e intérpretes de Libras já em exercício na Educação Básica da rede pública de ensino; atendida a demanda de docentes e interpretes, fica determinado que: “[...] as vagas remanescentes poderão ser destinadas a profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor

14 No site “Todos pela Educação” o artigo intitulado “Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação” explica os objetivos, alcance e descontinuidade do Plano. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

15 As informações sobre o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PARFOR foram publicadas no Site da CAPES em 12 de janeiro de 2010 e atualizadas em 08 de junho de 2018. Informações disponíveis em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/PARFOR>. Atualização do acesso em: 28 de setembro de 2018.

de Atividade Complementar” (BRASIL, 2014, p. 1)

A formação do PARFOR tem como princípio: articulação entre teoria e prática em todo o processo formativo; assegurar o domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015).

Vinculados aos princípios e objetivos do Decreto 6.755/09, estão os objetivos específicos¹⁶ do PARFOR:

a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB; b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação; c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica; d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício; e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (BRASIL, 2015, p. 30).

Para a implementação do PARFOR, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) orienta as ações e atribuições dos órgãos envolvidos na implementação do PARFOR. A participação dos Estados se dá pela assinatura do Acordo de Cooperação Técnica entre a CAPES e as Secretarias de Educação de cada Estado e, por meio das Secretarias Estaduais de Educação cabe implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FPAFD) (BRASIL, 2013).

Pela Portaria Ministerial nº 883, de 16 de setembro de 2009, institui, regulamenta e define a composição dos FPAFD, a saber: Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado por esta jurisdição; o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior; representantes do MEC, do Conselho Estadual de Educação, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dos profissionais do magistério indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dos Secretários Municipais de Educação, do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009).

¹⁶ Informações contidas no Relatório de Gestão do PARFOR (2013).

Sob as orientações dessa Portaria, ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos FPAFD. Como órgãos colegiados, aos Fóruns cabe a responsabilidade em realizar diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério.

Identificada a necessidade os FPAFD têm a finalidade específica de organizar a oferta de cursos de formação inicial e continuada dos professores da rede pública de ensino em exercício. Para que ocorra a implementação do PARFOR, é de responsabilidade do FPAFD averiguar a capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; definir ações para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada nos diferentes níveis e modalidades de ensino; atribuir responsabilidades aos partícipes; especificar os compromissos assumidos, inclusive financeiros; elaborar Regimento Interno próprio, com registro nas atas das reuniões em cada Estado (BRASIL, 2009).

Cabe aos Fóruns elaborar os Planos Estratégicos, articular as ações, coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas voltadas ao desenvolvimento de Programas de formação inicial e continuada em seus Estados; propor mecanismos de apoio ao bom andamento dos Programas de formação; divulgar e subsidiar os sistemas Estaduais e Municipais de educação; zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009). Para a execução do PARFOR duas dimensões fundamentais são atribuídas aos Fóruns:

[...] **a realização do planejamento da formação inicial e continuada** dos profissionais da educação básica de modo a articular ações, otimizar recursos, potencializar esforços, colocando em interação sistemas de ensino e instituições formadoras [...] discutir também **o sentido, o papel, a perspectiva político-pedagógica que deve orientar as ações de formação desenvolvidas** em cada Estado [...] (BRASIL, 2009, p. 7, grifos no original).

Ao MEC cabe analisar e aprovar os planos estratégicos apresentados e atuar nas ações de formação inicial e continuada dos professores por meio de concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores; apoio e amparo financeiro aos Estados e municípios que aderirem a oferta do CAPES o acompanhamento das ações planejadas e executadas pelas partes envolvidas, por meio da Plataforma Freire. Também por meio deste sistema, os professores da Educação Básica da rede pública de ensino candidatam-se aos cursos de formação inicial ou continuada oferecidas em sua região e realizam sua pré-inscrição. Com demanda suficiente, as inscrições são validadas pelas respectivas secretarias municipais de educação (BRASIL, 2013).

O PARFOR presencial pode ser ofertado pelas IES credenciadas no MEC. O credenciamento para a oferta de curso e turmas especiais só se efetiva se as IES e seus cursos ofertados, avaliados pelo MEC, alcançarem o conceito igual ou superior a 3 no Índice Geral do Curso (IGC) (BRASIL, 2013).

As IES, ao assinar o termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica e validar as inscrições, se responsabilizam pelos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e das turmas especiais do PARFOR. Cabe também às instituições conveniadas selecionar os alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do PARFOR Presencial; organizar as turmas, após a matrícula dos candidatos aprovados na seleção; registrar os alunos na Plataforma Freire; definir e informar aos alunos, no ato da matrícula, as normas acadêmicas sobre o funcionamento do curso; o desenvolvimento dos cursos previamente ofertados; garantir a certificação dos alunos das turmas especiais do PARFOR presencial (BRASIL, 2013).

Na participação dos Fóruns, cabe às IES apresentar ao FEAPFD sua capacidade de oferta de cursos e vagas e elaborar e revisar o Planejamento Estratégico do Estado. Estas ações são acompanhadas pela CAPES (BRASIL, 2013).

Aos municípios interessados, cabe assinar o Termo de Aceite na Plataforma Freire e, por meio das Secretarias Municipais de Educação, assumir o compromisso de: promover e articular as ações do PARFOR presencial no âmbito das escolas sediadas em seu município; indicar um servidor de seu quadro de pessoal para realizar procedimentos a ele atribuídos à Secretaria Municipal; orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição e seleção; validar as pré-inscrições dos professores na Plataforma Freire; acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes; articular-se com as IES; compatibilizar os calendários escolares de sua rede com os cursos de formação (BRASIL, 2013).

Por meio da CAPES, ocorre o repasse dos recursos direcionados às Instituições do Ensino Superior. Paralelo a essas ações, a instituição de Ensino Superior ofertante do PARFOR organiza-se formando uma equipe gestora e pedagógica dos cursos ofertados e, por fim, o início das aulas pelo PARFOR. O *site* da CAPES disponibiliza os dados numéricos do PARFOR, acumulados desde sua implementação em 2009, até 2018, a saber:

Quadro 1: Resultados do Programa em nível nacional 2009-2018

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

Fonte: CAPES, 2019.¹⁷

Até o ano de 2014, o curso de Pedagogia PARFOR foi o curso com maior número de turmas implantadas com 32,70% do total de turmas, seguida pelos cursos na área de Ciências Biológicas – Biologia e Ciências Naturais com 10,79%, Matemática com 9,14% e Letras Português com 8,58% (CAPES, 2015).

Segundo o Relatório de Gestão do PARFOR (2015), 85% dos professores que frequentam os cursos PARFOR, com abrangência de 2.053 turmas, são atendidas em municípios do interior do país, enquanto que as turmas sediadas nas capitais somam um total de 375 turmas, e ocupam 15% dos professores matriculados no PARFOR. Este cenário demonstra as especificidades e características regionais do Brasil em suas condições variadas, como pontua Gatti, Barreto e André (2011, p. 95) “[...] por sua extensão territorial, diversidade socioeconômicas e culturais regionais e estrutura federativa [...]”. Estes dados podem ser vistos não como problema exclusivamente da oferta do Programa PARFOR, mas um dos motivos pelo qual o professor é impedido de frequentar o Ensino Superior, mesmo já estando em exercício na Educação Básica.

Em relação ao Estado do Paraná, entre 2009 até 2014 haviam 11 municípios com turmas PARFOR implantadas, num total de 97 turmas. Os professores matriculados nos diferentes cursos PARFOR atuavam em 259 municípios e representavam 3,50% das matrículas em 2014 (BRASIL, 2015). No cenário nacional, de municípios com turmas implantadas, o Estado do Paraná se apresenta da seguinte forma:

¹⁷ Informações retiradas do *site* da CAPES. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/PARFOR>. Acesso em: 26 de outubro de 2018.

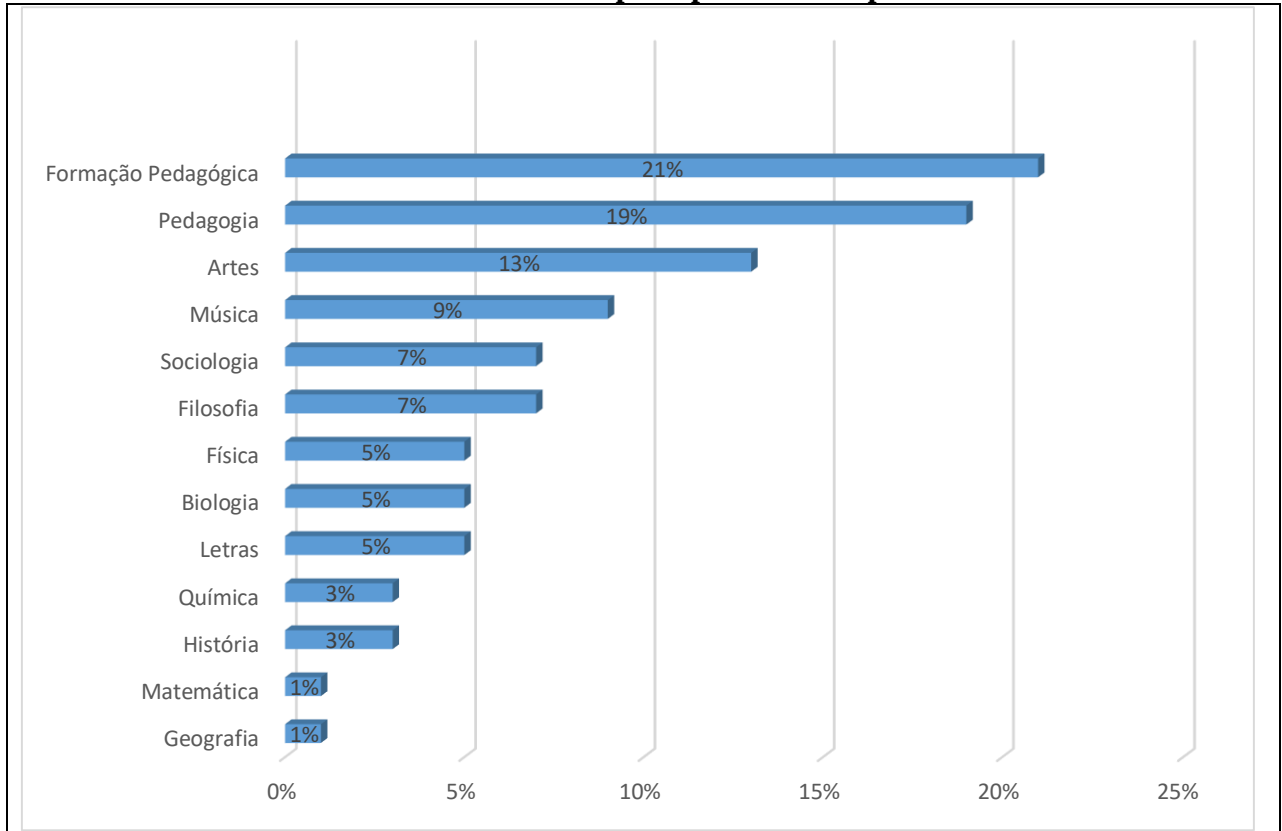
Quadro 3 -PARFOR: Número de municípios com turmas implantadas, municípios atendidos com professores matriculados e turmas implantadas por região/UF 2009 a 2014.

Região	UF	Município com turmas implantadas	Quantidade de Municípios com professores matriculados	Número de turmas implantadas
CO	DE	1	1	7
	GO	0	1	0
	MT	9	35	10
	MS	6	108	37
	Subtotal	16	145	54
N	AC	12	21	33
	AM	40	60	248
	AP	1	21	57
	PA	74	146	723
	RO	2	23	3
	RR	3	16	35
	TO	7	102	57
	Subtotal	139	389	1156
NE	BA	111	361	337
	CE	19	68	57
	MA	43	132	150
	PB	8	118	23
	PE	6	100	39
	PI	26	196	248
	RN	7	135	60
	Subtotal	220	1110	914
S	PR	11	259	97
	RS	14	179	47
	SC	24	988	69
	Subtotal	49	1426	213
SE	ES	2	19	3
	MG	1	8	1
	RJ	3	26	18
	SP	21	171	69
	Subtotal	27	224	91
TOTAL		451	3.294	2.428

Fonte: CAPES – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PARFOR: 2015** (2015, p. 45).

Como já mencionado, na distribuição dos professores formados por unidade federativa, a demanda do PARFOR no Paraná, comparada às demais regiões do Brasil, apresenta pouca expressividade. No entanto, ao comparar com os demais Estados que compõem a Região Sul, o Estado do Paraná formou um número maior de professores pelo PARFOR entre 2009 e 2014. Do total de matrículas na região Sul, o Paraná ocupou 2.623 matrículas, quantitativo que corresponde a 45,72% da região Sul (NUCCI, 2017).

Os cursos ofertados pelo PARFOR no Estado do Paraná estão representados no gráfico que segue:

Gráfico 1 - Percentual de turmas PARFOR por tipos de curso período 2009-2014 Paraná

Fonte: Nucci (2017, p. 136, adaptado pela autora).

Pelos dados apresentados no gráfico 1, referente ao Estado do Paraná, a procura pelo curso “Formação Pedagógica” ocupou 21% das ofertas dos cursos oferecido via PARFOR, e Pedagogia ocupou 19%. O PARFOR no Paraná teve a seguinte demanda: a) 1º Licenciatura; b) 2º Licenciatura; c) Formação Pedagógica. Esta última ocupou o maior percentual de turmas oferecidas 26,74% do total; segunda licenciatura concentrou 59,30%. O Curso em Pedagogia foi a formação de menor procura no Paraná.

Devemos considerar que os dados apresentados no gráfico 1 referem-se ao número de turmas ofertadas e não ao número de graduados por cursos no Paraná.

Segundo o Relatório (2015), a Região Sul é uma das regiões que menos oferece cursos do PARFOR, com 5.736 alunos matriculados que ocupam 8,77% do total de matrículas em nível nacional. O que indica uma baixa procura em relação às demais regiões do país, principalmente se compararmos entre as regiões Norte com 15%; Nordeste com 44%; Sudoeste com 9%; Centro-Oeste com 6% de matrículas (BRASIL, 2015).

Os indicadores disponíveis no Observatório do PNE sobre o percentual de professores da Educação Básica no Estado do Paraná mostram os seguintes dados: 67,8 % dos professores das Creches são licenciados; 76,09% da Pré-Escola possuem licenciatura e, 86,09% dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são licenciados. Até 2017, 951 professores no Estado do Paraná atuaram nessas etapas da Educação Básica sem licenciatura (MEC/INEP, 2017).

Os dados mostram que, no Paraná, mesmo com a oferta de turmas especiais do PARFOR, a formação de professores da Educação Básica em cursos de licenciaturas não é alcançada em sua totalidade. E, das matrículas efetivadas no período de 2009 a 2014, o percentual de evasão foi de 37%, índice maior que a média nacional, com 20% de evasão (NUCCI, 2017).

Brzezinski (2014), ao discutir políticas de formação docente executadas em regime de colaboração, ressalta a necessidade de superar as relações entre os entes federados, as quais tornam as políticas educacionais ineficazes, e destaca:

Tal ineficácia é causada, notadamente, pela comprovada concentração de poder no ente – União – em detrimento dos Estados e Municípios, como herança do regime patrimonialista instituído autoritariamente no Brasil Colonial e que seus ranços perduram no Brasil Republicano Contemporâneo impregnando relações entre entes federados, que visam superar desigualdades regionais, sociais, educacionais e econômicas. Como as ações desenvolvidas nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente tanto estaduais como no Fórum Distrital (Brasília-Distrito Federal), em atendimento às previsões do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, dependem de adesões dos Estados e dos Municípios, com base em vontades do poder executivo local e de consensos políticos, esta investigação constatou que as políticas de formação de professores no País não são propostas e executadas como políticas de Estado, tampouco de governo, pois revelam-se muito mais como políticas ditadas por partidos políticos (BRZEZINSKI, 2014, p. 183, grifos do autor).

Essa mesma questão é pontuada nos resultados de duas teses que analisaram a implementação do PARFOR. Bastos (2015), ao analisar a forma como se desenvolveu a implementação do PARFOR no Norte do Brasil sob o viés do regime de colaboração, apontou as questões históricas da administração pública como uma dificuldade no acontecer da política de formação de professores.

Acredita-se que as dificuldades na implementação do Plano sejam reflexos do padrão histórico de administração pública que tem sido adotado pelos dirigentes políticos. As medidas desenvolvidas não têm sido eficazes e nem eficientes no sentido de contribuir para a montagem de um aparato institucional que contemple de forma explícita as regras do regime de colaboração entre as instituições estaduais, municipais e federais (BASTOS, 2015, p. 185).

A constatação das dificuldades e fragilidades presentes no regime de colaboração é apresentada também na tese de Machado (2014), que enfatiza dois aspectos: as dificuldades e os obstáculos da implementação do PARFOR permeados por interesses políticos e a possibilidade que se abre, por meio do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente (FPAFD) para o encaminhamento, concretização e articulação entre os entes federados no campo educacional. Nas palavras da autora:

A dificuldade de diálogo entre os atores envolvidos, a falta de clareza da definição de algumas responsabilidades de cada ente responsável pela política, a prevalência em alguns casos de atender aos interesses políticos partidários na indicação de professores para os cursos, a burocratização dos processos, entre outros, foram fatores impeditivos constatados para o sucesso das atividades do Programa analisado. Mesmo com estes problemas o Fórum foi considerado, pelos entrevistados como um espaço de grande importância para atender aos objetivos da política estabelecida de formação de professores. A participação de vários atores permitiu um diálogo mais frequente, além de contribuir para a troca de experiências de cada instituição envolvida. É nesse espaço que ocorrem as trocas de vivências, onde ocorrem as discussões para possíveis articulações entre Programas do governo, onde cada representante expõe seu ponto de vista. Sendo assim, o Fórum pode ser considerado um avanço no que tange à possibilidade de articulação entre as instituições envolvidas com a política e um passo importante para o amadurecimento do Regime de Colaboração (MACHADO, 2014, p. 173).

Mesmo com a presença dos fatores impeditivos na execução da Política, como apresenta Machado (2014), a criação dos FPAFD apresentou um avanço no que concerne ao planejamento e execução desta política de formação de professores.

Sobre essa questão, Brzezinski (2012) em seu Relatório Técnico sobre implementação dos FPAFDs, destaca ser a criação e ação destes órgãos como algo inédito no Brasil, no que concerne à formação e valorização dos professores. Um espaço democrático e mediador na execução das políticas de formação de professor, por meio do regime de colaboração: “Julga-se que este é um dos resultados mais significativos comprovados pela pesquisa” (BRZEZINSKI, 2012, p. 15).

Os FPAFDs, ao cumprirem os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica conduziram iniciativas de aproximação das IES e Educação Básica, além de representarem um espaço democrático e mediador para a execução das políticas de formação de professor e do regime de colaboração (BRZEZINSKI, 2014).

Sobre essa aproximação, como caráter de superação do distanciamento entre Educação Básica e Ensino superior, consideramos dois aspectos: o primeiro pela formação continuada dos professores da Educação Básica, planejada e acompanhada entre os dois níveis de ensino, que pode

contribuir na qualificação profissional destes profissionais, o segundo, a necessidade das atividades práticas na formação inicial docente receber a mesma importância das áreas de fundamentos no âmbito acadêmico.

O acompanhamento nos planejamentos das escolas garantindo a coerência entre os diferentes aspectos que envolvem este espaço, a exemplo das concepções teóricas e a prática do professor; a relação escola e comunidade escolar e sua função social; o estreitamento entre a Universidade enquanto espaço de pesquisa sobre a educação e a escola como campo de pesquisa, são condições que oportunizam cumprir a finalidade da pesquisa em educação e um dos quesitos para contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

O segundo aspecto, considerado relevante e intrinsecamente ligado ao primeiro, são as possibilidades que se abrem em pensar os cursos de licenciaturas e a necessidade de formar os licenciando o mais próximo possível da realidade escolar. Relacionar o conhecimento acadêmico com o exercício profissional da docência no espaço escolar, é atender as orientações contidas nas DCNs do Curso de Pedagogia, Resolução CNE nº 01/2006, bem como o Decreto nº 6.755/09.

Paralelo a estes aspectos: implementação das políticas públicas, constituição e funcionamento dos FPAFD, necessidade de melhor articulação entre os entes federados e a busca da melhoria da qualidade na educação, alguns pontos devem ser ressaltados sobre a formação de professores e as intenções contidas nas políticas de formação docente implementadas. Sobre as intenções contidas nas políticas de formação docente implementadas, embora as ações dos FPAFDs e o regime de colaboração entre os entes federados tenham apresentado certo êxito na implementação do PARFOR, como pontuam os estudos de Brzezinski (2012) e Machado (2014), não podemos perder de vista que as formas de ofertas, as disciplinas, a organização dos cursos e o modelo de professor a ser formado são questões que devem ser interpretadas pelo viés histórico da organização política e econômica do Brasil, como já apontado anteriormente neste estudo. Manifestam as alterações impostas pelo setor econômico que exigem determinado modelo de educação sempre acatado pelo Estado e transposto nas reformas educacionais, a exemplo das reformas de 1990.

Não se pode descuidar da importância de que o regime de colaboração aconteça efetivamente, com ações articuladas que atendam a concepção de gestão e participação democrática. Pensar uma Política Nacional de Formação de Professores para o Magistério da Educação Básica elaborada pelo Ministério da Educação enquanto política de Estado e organizada

por meio dos FPAFDs, mesmo apontado seus méritos de planejamento e trabalho conjunto, requer a atenção em conhecer qual o modelo de formação docente oferecida e inerente nesta política e a que interesse veio atender.

Considerar se as ações postas pelo PARFOR atendem aos propósitos e princípios os quais lutam os movimentos dos educadores, a exemplo da ANFOPE, ou se atendem as questões do capital, com políticas emergenciais e busca de certificação, como propõe a reforma da educação na década de 1990, se faz necessário.

Concordamos com Brzezinski *et al.* (2011) sobre a influência do capital internacional na educação brasileira, transposta na diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação de docentes, no aligeiramento da formação com cursos ofertados em menor tempo, por meio de formação em serviço e certificação docente. Brzezinski *et al.* (2011) ao tratarem das políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000 no Documento Final do 15º Encontro Nacional da ANFOPE em Caldas Novas – Goiás em 2010 argumentam:

Salienta-se que as variadas experiências que estão em andamento no afã de melhor qualificar os professores para a Educação Básica ainda foram pouco debatidas e analisadas, em particular, acerca do seu impacto na qualidade da formação de professores [...]. Chama-se atenção para o cuidado que é preciso ter no delineamento das ações futuras, na diferenciação e explicitação do que se pretende como provisório e emergencial, para que, por diferentes conjunturas, isso não se torne política permanente, configurando retrocesso, reiterando a lógica de desprofissionalização docente (BRZEZINSKI *et al.*, 2011, p. 96).

Dos apontamentos de Brzezinski *et al.* (2011), consideramos que, se as intenções com a formação trazida pelo Decreto nº 6.755/09, visa apenas atender as determinações da LDBEN/96, entendemos que seus propósitos se firmam no cumprimento das normativas da educação, com ações que visam os termos quantitativos para diminuir o déficit de professores em exercício nas escolas públicas sem a formação exigida pela LDBEN/96.

Por outro lado, se as ações objetivam realmente os aspectos qualitativos e a melhoria da qualidade da educação brasileira, enquanto ela for composta por propostas provisórias e emergenciais, apresenta-se questionável; investigar o alcance do seu resultado se faz necessário e não podemos nos esquivar de refletir sobre essa questão:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas,

adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Pensar a formação docente atendendo ao primeiro ponto de nossa observação pode concebê-la pela concepção da lógica de mercado e passa pelo processo de desvalorização profissional, pela desqualificação e degradação da profissão que se mostra no aligeiramento da formação por meio de política e programas emergenciais. Por este viés a formação docente recebe:

A configuração da formação de professores responde, pois, ao modelo de expansão educacional implementado, na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Caracteriza-se pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação – modalidade Normal no ensino médio, normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância (BRZEZINSKI, *et al*, 2011, p. 97-98).

No que tange à formação de professores defendida pela ANFOPE (BRZEZINSKI *et al.*, 2011), não se deve perder de vista que a formação defendida para os profissionais do Magistério da Educação Básica passa pela necessidade de sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática na formação, tendo em vista o compromisso social, ético, político, cultural e econômico como projeto emancipador da sociedade e compromisso da escola

Esses princípios basilares defendidos para a formação dos profissionais da educação devem ser lembrados e reafirmados sempre que se posiciona em defesa da formação e do trabalho docente. A defesa da formação de professores pautada nesses princípios não pode ser entendida separada de todos os aspectos que envolvem o exercício da docência, tais como: salário, plano de carreira e condições de trabalho.

Após apresentarmos as discussões sobre as políticas de formação de professores e alguns dados sobre o PARFOR em nível nacional, no próximo item trazemos a organização e Matriz Curricular do Curso PARFOR/PED/UEM.

2.4 O Programa federal de formação de professores na UEM: constituição do Curso e Matriz Curricular

No Estado do Paraná, o Termo de Adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” foi assinado pelo então governador Roberto Requião de Mello e Silva. A partir desta adesão, o Estado do Paraná assume a responsabilidade em elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), e, mediante parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação – SEED, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e as Instituições Públicas de Educação Superior do Paraná, iniciou a concepção para a oferta dos cursos por meio do Programa Emergencial para Professores em exercício na Educação Básica Pública-PARFOR (PARANÁ, 2015).

A UEM aderiu ao “Acordo de Cooperação Técnica” (ACT), firmado pela CAPES e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), em 28 de maio de 2009, e o “Termo de Convênio” entre a UEM e a CAPES/MEC, nº 158, foi firmado em 06 de dezembro de 2012 (PARANÁ, 2015).

Pela Resolução n.º 084/2010 o Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEM aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia Primeira Licenciatura via PARFOR. Sua criação e implantação deu-se Resolução nº 027/11-COU/UEM de 26 de setembro de 2011(MARINGÁ/UEM, 2011).

O Plano de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR tem por objetivo atender o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, pelo qual se pretende fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública da Educação Básica para que esses profissionais obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. Como descreve o Parecer CEE/CES Nº 54/15 pelo qual se aprova o Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura – PARFOR na UEM,

O curso objetiva formar profissionais inovadores e criativos, capazes de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social e suas implicações no sistema educacional, na escola e no seu campo de atuação, profissionais estes que se encontram em exercício na educação básica pública há pelo menos 3 (três) anos, com licenciatura em área distinta da sua formação inicial, ao professor dos anos iniciais da Educação Básica, sem o curso de graduação em Pedagogia, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País (PARANÁ, 2015, p. 5).

O reconhecimento do Curso deu-se pelo Parecer nº 54/15 emitido pelo Conselho Estadual de Educação e da Câmara de Educação Superior em 21 de maio de 2015. Por meio deste, ficou definida a coordenadora do Curso, a composição das turmas com no mínimo 25 alunos, oferta no período noturno, com prazo mínimo de integralização curricular de quatro anos e no máximo seis. Consta nesse Parecer, no período de sua emissão, que o quadro docente era composto por 24 professores; no entanto, já atuaram, até o ano de 2017, 61 professores formadores.

A Matriz Curricular está organizada em componentes curriculares e atende aos três Núcleos de Estudos propostos pelas DCNs CNE 01/2006: 1) Núcleo de Estudos Básicos (NEB); 2) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE); 3) Núcleo de Estudos Integradores (NEI). Na sequência, é apresentada a Matriz Curricular composta pelos componentes curriculares, carga horária, juntamente com as ementas e os Núcleos. A Matriz abrange o total de 3.702 horas, seriada em quatro anos:

Quadro 4 - Matriz Curricular e Ementas do -PARFOR/PED/UEM

Série	Disciplinas	Ementas das Disciplinas	CH Semanal		Carga Horária Total	Núcleo de Estudos
			Teor.	Prát.		
COMPONENTES CURRICULARES 1º ANO	Psicologia da Educação I	Contribuições da Psicologia da Educação na formação da identidade do pedagogo e em relação ao desenvolvimento neuropsicológico e afetivo como saberes necessários para a formação do pedagogo.	4	0	68	NEB
	História da Educação Brasileira I	O processo de colonização do Brasil e as diferentes formas de transmissão do conhecimento e da cultura.	4	0	68	NEB
	Educação Esp. e Inclusão	Necessidades educacionais especiais e mediação na prática pedagógica inclusiva.	3	1	68	NEB
	Literatura Infantil e Arte na Escola	Princípios históricos e teórico-metodológicos da literatura para mediação da leitura na escola e a organização de práticas escolares artísticas e estéticas junto a crianças da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.	3	1	68	NEB
	Língua Portuguesa	Estudos e significados da língua portuguesa.	2	2	136	NEB
	Fund. Históricos e Fil. da Educação Infantil	Concepções e conceitos de infância na Idade Moderna e Contemporânea.	2	0	68	NEB
	História da Educação Brasileira II	Instituições e movimentos educacionais no Brasil República.	4	0	68	NEB

	Filosofia da Educação I	O pensamento filosófico sobre o ser humano, a sociedade e a educação produzida na sociedade grega clássica e a filosofia medieval e a sua contribuição no processo educativo.	4	0	68	NEB
	Psicologia da Educação II	Contribuições da epistemologia genética e da abordagem histórico-cultural para a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem e para a prática pedagógica.	4	0	68	NEB
TOTAL DA SÉRIE/ANO					680	-----
COMPONENTES CURRICULARES 2º ANO	Metodologia da Pesquisa em Educação	Documentação, análise e produção de textos.	2	2	68	NEB
	Didática I	Produção histórica do trabalho docente e da organização dos saberes escolares.	4	0	68	NEB
	Metodologias do Ensino de Matemática I.	Desenvolvimento do conteúdo de metodologia de matemática de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento mental da criança.	2	2	68	NEB
	Metodologias do Ensino de Português.	Princípios teórico-metodológicos que orientam a ação docente no ensino de língua portuguesa e sua objetivação no desenvolvimento de práticas de leituras e produção textual.	2	2	68	NEB
	Alfabetização e Letramento I	Constituição sócio histórica da alfabetização no Brasil, concepções de linguagem escrita e propostas de alfabetização e letramento.	4	0	68	NEB
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil.	Planejamento e projeto que subsidiam a formação e ação docente em Educação Infantil com base nos referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente na educação infantil.	1	5	132	NADE
	Metodologias do Ensino de Matemática II.	Desenvolvimento do conteúdo e metodologia de matemática de 1ª a 5ª ano do ensino fundamental	2	2	68	NEB
	Filosofia da Educação II	Os filósofos clássicos e contemporâneos e os postulados de seu pensamento na formulação das teorias educacionais.	4	0	68	NEB
	Alfabetização e Letramento II	Propostas de alfabetização e letramento.	2	2	68	NEB
	Didática II	Teorias pedagógicas nos diferentes momentos históricos.	4	0	68	NEB
	Gestão Educacional e Gestão Escolar	Ação do pedagogo na organização e funcionamento dos espaços educativos e as políticas da educação brasileira.	4	0	68	NEB

	Projeto Pedagógico Escolar	Bases teóricas para avaliação e elaboração de projeto político-pedagógico da escola de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.	4	0	68	NEB
TOTAL DA SÉRIE/ANO					880	----
COMPONENTES CURRICULARES 3º ANO	Metodologia, Planejamento e Pesquisa em Educação	Etapas metodológicas para a elaboração de projeto de pesquisa. Redação e apresentação do projeto	2	2	68	NEB
	Metodologias do Ensino de Ciências	Integração do conteúdo e metodologia do ensino de Ciências para as séries iniciais do ensino fundamental, instrumentando professores para um ensino de Ciências em que reconheça a interdependência entre ciência e tecnologia, inseridas na prática social.	2	2	68	NEB
	Metodologias do Ensino de História	Subsídios metodológicos para a elaboração de planejamentos para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental.	2	2	68	NEB
	Educação e Novas Tecnologias	O desenvolvimento histórico da tecnologia da informação e comunicação (TICs); Possibilidades de aprendizagem medida pela TICs no ensino presencial e à distância.	4	0	68	NEB
	Problemas e/ou Dificuldades de Aprendizagem I	Problemas no processo de aquisição da leitura e escrita, da formação de conceitos científicos e encaminhamentos pedagógicos.	4	0	68	NEB
	Estágio Sup. dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Supervisionar os projetos de melhoria e atualização de ensino	3	8	400	NADE
	Teorias Curriculares	Natureza histórica, social, política e cultural das teorias e modelos curriculares.	4	0	68	NEB
	Educação e Trabalho	Mediações entre trabalho no capitalismo e prática social educacional.	4	0	68	NEB
	Políticas Públicas e Gestão Educacional: Processos Escolares	Formação do pedagogo, diversidade cultural, mercado de trabalho e gestão das políticas públicas nos processos escolares e não escolares.	4	0	68	NEB
	Metodologias do Ensino de Geografia	A relação teórico-metodológica no processo ensino/aprendizagem em geografia nos ciclos iniciais do ensino fundamental.	2	2	68	NEB
	Problemas e/ou Dificuldades de Aprendizagem II	Problemas no processo de aquisição dos conceitos matemáticos e encaminhamentos pedagógicos	2	2	68	NEB

TOTAL DA SÉRIE/ANO					1.080	----
COMPONENTES CURRICULARES 4º ANO	Temáticas Psicológicas da Vida Contemporânea	Temáticas contemporâneas da psicologia da educação presentes na prática pedagógica.	4	0	68	NEB
	Introdução a Educação e Comunicação	Educação, comunicação e processo de produção de sentido.	4	0	68	NEB
	Educação, Mídia e Arte	Análise semiótica de produções da mídia, arte e educação.	4	0	68	NEB
	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar I	Fundamentos teóricos e práticos do planejamento e da gestão educacional no Brasil.	1	3	68	NADE
	Estágio Supervisionado na Modalidade Normal I	Estágio Supervisionado com base nos referenciais que subsidiam a formação e ação docente no ensino médio – modalidade normal.	1	3	68	NADE
	Trabalho de Conclusão de Curso	Elaboração de trabalho em nível de iniciação científica, aplicados os conhecimentos sistematizados pelo aluno durante a realização do seu curso.		5,7	197	NEB
	Educação e Informática	Fundamentação pedagógica do uso do computador na educação.	4	0	68	NEB
	Sociologia da Educação	Relação entre a sociologia da educação e as transformações ocorridas na organização da sociedade.	4	0	68	NEB
	Introdução a Libras – Língua Brasileira de Sinais	Noções básicas de LIBRAS com vistas a uma comunicação funcional entre ouvintes e surdos no âmbito escolar.	2	2	68	NEB
	Estágio Sup. na modalidade Normal II	Subsídios para a formação e a ação docente em relação ao Estágio Supervisionado na modalidade normal.	1	3	68	NADE
	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar II	Projetos e planejamento do Estágio supervisionado para a inserção do pedagogo nos processos de gestão da escola e do trabalho pedagógico frente aos processos avaliativos institucionais e do rendimento escolar.	1	3	68	NADE
	TOTAL DA SÉRIE/ANO					877
SUB TOTAL					3.517	----
Atividades Acadêmicas Complementares (AAC)					185	NEI
Total da Carga Horária do Currículo					3.702	-----

Fonte: Resolução N.º 084/2010-CI/CCH – UEM (2010).

A carga horária do Curso é de 3.702 horas e atende o especificado pelas DCNs CNE 01/2006 a qual estabelece o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

Composta por 43 disciplinas, o regime de matrícula é seriado e anual, com disciplinas modulares. Quanto às disciplinas; possuem regime anual as disciplinas de: Língua Portuguesa; Estágio Supervisionado na Educação Infantil; Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Trabalho de Conclusão de Curso. As demais disciplinas que compõem a Matriz são de regime semestral.

A Matriz Curricular de Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura-PARFOR ora apresentada, atende a Resolução CNE 01/2006, em específico ao artigo 6º incisos I, II e II, e sua organização em Núcleos para formação do licenciado em Pedagogia.

Os Núcleos, as disciplinas e a carga horária que a compõe, conforme determinam as DCNs de Pedagogia e a integralização das disciplinas apresentam-se da seguinte forma:

O Núcleo de Estudo Básico (NEB) abrange um total de 2.713 horas, integrado pelas disciplinas de: Sociologia, Filosofia, Psicologia, História e Política. Conhecimentos referentes aos fundamentos da educação infantil, concepções e conceitos de infância, desenvolvimento da criança; métodos e pesquisa em educação; didática, teorias curriculares, educação e novas tecnologias; conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e prática pedagógica inclusiva; metodologias, planejamento e gestão escolar; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Das 2.713 horas que compõem esse Núcleo na Matriz Curricular, 544 horas são direcionadas aos conhecimentos específicos, nas seguintes disciplinas: Educação Especial e Inclusão; Literatura Infantil e Arte na Escola; Metodologia do Ensino de Matemática I; Metodologia do Ensino de Português; Metodologia do Ensino de Matemática II; Metodologia do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino de História; Metodologia do Ensino de Geografia.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) envolve as disciplinas de Estágio Supervisionado e ocupa 804 horas da Matriz Curricular, assim distribuídas:

Quadro 5: Disciplinas de Estágio e Carga Horária

DISCIPLINAS DE ESTÁGIO	CARGA HORÁRIA
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	132h
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	400h
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar I	68h
Estágio Supervisionado na Modalidade Normal I	68h
Estágio Supervisionado na Modalidade Normal II	68h
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar II	68h
TOTAL	804h

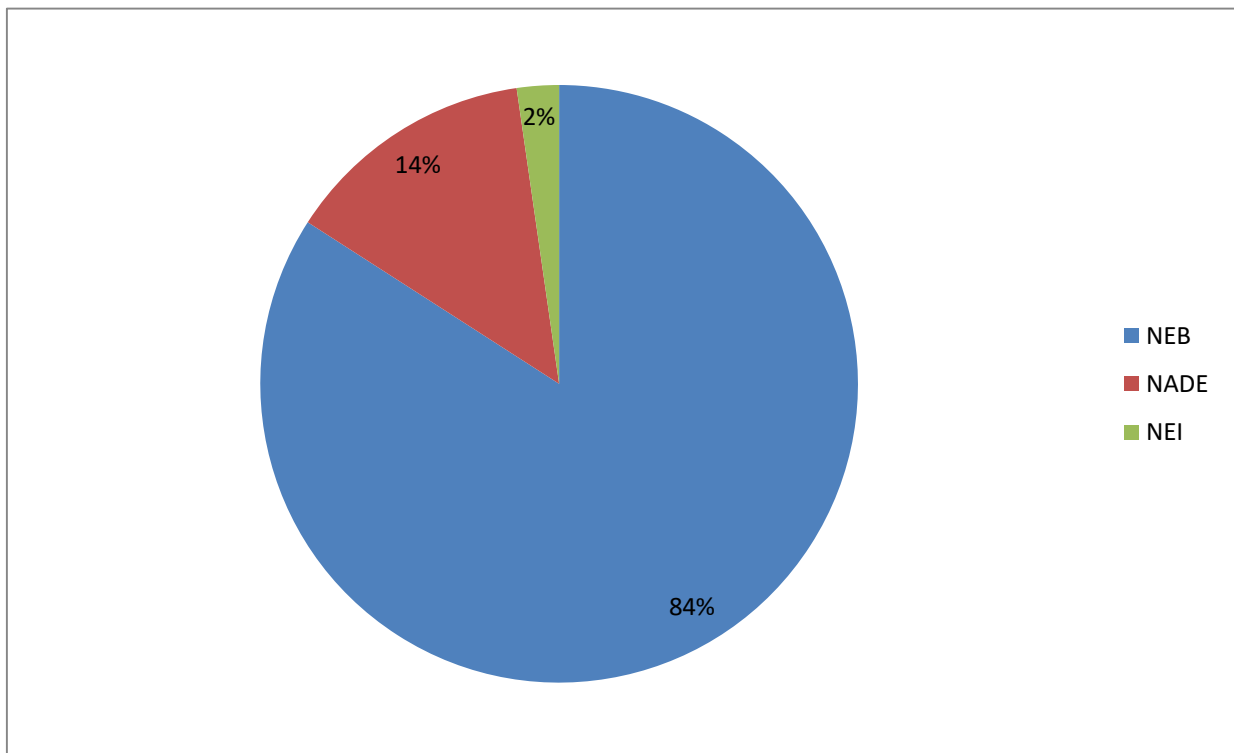
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As áreas de atuação profissional atendem as diferentes demandas sociais e a Matriz cumpre ao inciso II do artigo 6º da Resolução CNE 01/2006, pois as disciplinas de Estágio Supervisionado oportunizam a investigação sobre os processos educativos e gestoriais, etapas e modalidades da Educação Básica e possibilitam o conhecimento da organização e funcionamento em diferentes instituições escolares.

Nesse sentido, os conhecimentos e vivências nos processos de gestão, de organização, estrutura, funcionamento de cada etapa, modalidade de ensino e instituição escolar que o licenciando do Curso vivencia, visa a construção e ampliação de sua formação profissional, novos conhecimentos e reflexões. E a variedade de espaços em que o Estágio Supervisionado ocorre é sempre oportunidade a contribuir com o processo formativo do acadêmico.

O Núcleo de Estudos Integradores (NEI) é contemplado nesta Matriz Curricular como “Atividades Acadêmicas Complementares (AAC)” ocupa 185 horas, da carga horária total da Matriz Curricular e envolve seminários de estudos e eventos científicos. O gráfico que segue mostra a distribuição da carga horária em Núcleos desta Matriz Curricular:

Gráfico 2 - Carga horária por Núcleo de Estudos na Matriz Curricular



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Conforme representação do gráfico 2, o Núcleo de Estudos Básicos (NEB), que ocupa boa parte da Matriz Curricular, refere-se aos fundamentos da educação e aos conhecimentos pedagógicos, pois objetiva articular o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa, conforme determinam as atuais DCNs de Pedagogia.

Em relação às disciplinas postas nessa Matriz Curricular e o que estabelecem as DCNs, de Pedagogia sobre a formação profissional docente, percebe-se, na Matriz, a ausência de disciplinas que atendam as metodologias da Educação Infantil, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da Educação Física e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Visto que as disciplinas definidas como conhecimento específico, para Gatti e Nunes (2009, p. 20) “[...] fornecem instrumental para atuação do professor” e dizem respeito ao conteúdo do currículo das duas primeiras etapas da Educação Básica, Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto a formação do professor pedagogo para os espaços não escolares, como estabelece o artigo 6º, inciso I das atuais DCNs de Pedagogia, esta especificidade é mencionada na ementa da disciplina “Políticas Públicas e Gestão Educacional: Processos Escolares”, porém sem mencionar a oportunidade de contato com estes espaços ao longo do Curso.

Questão identificada também nas disciplinas de Estágio Supervisionado. A Matriz contempla disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos do Ensino Médio Modalidade Normal e na Gestão Escolar, sem contemplar disciplinas de Estágio Supervisionado nos espaços não escolares; como orienta as atuais DCNs de Pedagogia sobre oportunizar aos graduandos “[...] experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...]” (BRASIL, 2006, p. 5).

Nesse caso, a Matriz Curricular aqui estudada contém fragilidades, assim como trata o estudo de Gatti, Barreto e André (2011) sobre os cursos de licenciaturas. É pertinente ressaltar que a discussão acerca das licenciaturas não se atém apenas na equivalência quantitativa entre as disciplinas denominadas de fundamentos e as disciplinas específicas da formação profissional docente, mas na importância da associação entre ambas.

Constatou-se que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes a formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias. Cabe, aqui, a observação segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, **com associação em poucos casos às práticas**

educacionais (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 114, grifo nosso).

Essa associação é assegurada pela Resolução CNE 01/2006, na composição do Núcleo de Estudos Básicos (NEB). Sua predominância de carga horária e amplitude de componentes curriculares objetivam a articulação entre conhecimentos científicos e culturais, a socialização e produção do conhecimento, visões de mundo, valores éticos e estéticos inerentes ao processo ensino aprendizagem do ser humano e a aplicação, em práticas educativas e de gestão durante a formação inicial do professor.

A integralização dos estudos é garantida nas DCNs de Pedagogia por meio da “[...] participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, **atividades práticas de diferente natureza**” (BRASIL, 2006, p.4, grifos nossos). Atividades que propiciem a experiência dos acadêmicos com os diferentes contextos, escolares e não escolares e assim possam ampliar seus conhecimentos sobre a educação, sua concepção de mundo e do trabalho docente.

De acordo com Pimenta e Lima (2006) a experiência dos acadêmicos e dos docentes com a vida e a realidade escolar contribui com seu processo de formação e sua percepção e interpretação da realidade social presente na escola, na sala de aula.

É oportunidade que orienta a reflexão em como, para que e para quem conceber e organizar o planejamento e as atividades de ensino. Orientação interpretada por Pimenta e Lima (2006) como definição do modo de agir e pensar dos docentes que expressa sua escolha teórica e seu entendimento de mundo.

O contato com a escola desde o início do curso de licenciatura, além de possibilitar a interação entre ensino superior e Educação Básica na formação docente, oportuniza ver e pensar a escola como espaço de formação:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão* (CANÁRIO, 1998, p. 128, grifos do autor).

Proposta novamente retomada no Decreto 6.755/09, artigo 2º incisos V, VI e VII, pelos quais se objetiva estreitar os laços com o espaço da escola e demais espaços educativos correlacionados a formação inicial docente.

No entanto, a materialização de uma política pública e, neste caso, de um Programa de

formação de professores, não basta sua elaboração, aprovação e a letra da lei, mas de condições financeiras, de recursos humanos e infraestrutura que viabilizem a concretização dos objetivos a serem alcançados, tanto quantitativos, quanto na qualidade da formação docente e da educação. Fato este visível na oferta do Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura-PARFOR na UEM, no aspecto quantitativo de alunos ingressantes e graduados.

Outro aspecto que se evidencia na Matriz Curricular é a formação ampla trazida pelas DCNS de Pedagogia, pois sendo o PARFOR/PED/UEM um Programa emergencial, com professores já em exercício, poderia ter atendido a especificidade da etapa da Educação Básica em que o público atendido atua como docente, conforme apresentou o resultado da pesquisa. Aspecto esse, presente nas discussões sobre a amplitude da formação oferecida pelos cursos em Pedagogia, as quais provocam fragilidades na formação profissional do pedagogo e compromete sua formação profissional para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (PIMENTA *et al.*, 2017).

Este Curso iniciou no mês de junho do ano de 2010 com 92 ingressantes e compôs duas turmas. Em 2012 houve 144 ingressantes e constituiu três turmas. Dessas três turmas, duas iniciaram em fevereiro do ano de 2012 e uma turma teve início em julho de 2012. Em agosto de 2013 iniciou uma turma com 25 ingressantes. Em 2015 iniciou a turma que se encontra em andamento, teve 53 ingressantes e no momento conta com 30 alunos matriculados.

O número de ingressantes e graduados no Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura-PARFOR mostra-se no quadro a seguir:

Quadro: 6 Número de ingressantes e graduados em Pedagogia pelo PARFOR/UEM

ANO	INGRESSANTES	TURMAS	GRADUADOS
2010	92	02	63
2012	144	03	71
2013	25	01	06
2015	53	01	EM ANDAMENTO
TOTAL	314	07	140

Fonte: Secretaria da Divisão de Admissão e Controle Acadêmico (DAA) UEM. Quadro elaborado pela autora (2018).

Os dados expostos acima mostram uma discrepância entre o número de ingressantes e de graduados. A UEM teve até o ano de 2017 um total de 314 ingressantes e 140 graduados no Curso PARFOR/PED/UEM. Do total de ingressantes, graduaram-se 43% deles.

Sobre a elaboração e implementação de uma política de formação de professores e os fatores que afetam seu alcance, Freitas (2007) argumenta:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação [...] (FREITAS, 2007, p. 1204).

No que tange a implementação de políticas e Programas de formação de professores, como argumenta Freitas (2007), sem trilhar a realidade e as características do público a ser atendido, suas condições de trabalho e sociais, concebendo a apenas “como soluções fáceis”, como destaca o autor, acabam por colocar em risco o ingresso do público a ser atendido, e aos que ingressam, a garantia da conclusão do Curso.

Apresentada a Matriz Curricular do Curso, na sequência trazemos a trajetória de implementação do PARFOR/PED/UEM na percepção dos sujeitos envolvidos com sua execução em âmbito local.

3 PARFOR/PED/UEM: O PROGRAMA FEDERAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, apresentamos a UEM como espaço da pesquisa, os cursos oferecidos, número de turmas já formadas pelo PARFOR e os sujeitos desta pesquisa. As informações apresentadas nos dois primeiros itens desta seção orienta o leitor sobre o espaço e os sujeitos da pesquisa, tanto nesta, quanto na próxima seção.

Após inserirmos o leitor no contexto da pesquisa, trazemos as responsabilidades atribuídas a cada órgão envolvido com a implementação do PARFOR, definidas pela CAPES e presentes no Manual Operativo do PARFOR (2014), sua configuração e execução em âmbito local, sendo um Programa Federal.

Iniciamos a análise do Programa PARFOR/PED/UEM trazendo como primeiro núcleo de significação, o PARFOR/PED/UEM, em fase de formulação e tramitação no âmbito da UEM; a parceria entre UEM e SEDUC, divulgação e o início de sua execução. No segundo núcleo apresentamos as dificuldades e ajustes para melhorar a oferta do Curso. No próximo Núcleo são abordadas as dificuldades na execução do Programa PARFOR/PED/UEM e o estágio como componente curricular obrigatório no Curso.

Após explanarmos o processo de implementação, no quarto núcleo direcionamos nosso olhar e reflexões sobre a percepção da coordenação UEM e SEDUC e professores formadores sobre PARFOR/PED/UEM enquanto Programa Federal de formação inicial de professores da Educação Básica da rede pública de ensino - a Proposta PARFOR. No núcleo seguinte, mostramos as considerações dos coordenadores da UEM e SEDUC sobre o PARFOR/PED/UEM, em relação a Educação Básica e Ensino Superior.

No sexto e último núcleo sobre o Programa, apresentamos o PARFOR/PED/UEM, na visão dos professores formadores, coordenação UEM e SEDUC, e suas percepções sobre o PARFOR/PED/UEM na vida e na formação profissional das professoras da rede municipal público de ensino que se graduaram nesta modalidade de formação.

3.1 Espaço da pesquisa

Embora seja tratado apenas um Curso como objeto desta pesquisa, a apresentação do espaço geográfico em que estão inseridos os órgãos, instituições e sujeitos são necessárias para orientar a

compreensão sobre os resultados que se apresentam na análise da pesquisa.

Sobre essa questão, são retomadas as discussões realizadas por Shiroma, Campos e Garcia (2005) referentes às características de cada Estado ou região, a demanda e o público a ser atendido. Esses fatores influenciam na forma de planejamento, oferta e desenvolvimento das políticas educacionais em cada Estado ou região do país. A pesquisa foi realizada no Município de Maringá, um dos 399 municípios do Estado do Paraná.

Figura 1: Mapa da localização geográfica espacial da cidade de Maringá no Paraná e Brasil



Fonte: Geografia de Maringá (2018).

Fundada em 1947, Maringá pertenceu ao distrito de Mandaguari e sua emancipação política deu-se pela Lei nº 790, de 14 de fevereiro de 1951. Sua atividade econômica de maior relevância é a lavoura temporária, pecuária, indústria de transformação e comércio (IPARDES, 2019).

Maringá está situada a 434,60 km da capital do Estado – Curitiba, na região Norte Central do Paraná, com população estimada em 406.693 habitantes. É sede da Microrregião geográfica 9,

composta por: Maringá, Mandaguari, Marialva, Paçandu e Sarandi (IBGE, 2017).

A rede municipal de ensino de Maringá possui 63 Centros Municipais de Educação (CMEI), com 12.993 alunos e 51 instituições de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 24.572 alunos matriculados; Possui 20 estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), somando um total de 135 instituições de ensino sob a responsabilidade da gestão municipal de educação (MARINGÁ, 2019).

Conta com um montante de 3.791 cargos de funções docentes, destes 45 atuam na EJA; 1.281 na Educação Infantil; 697 nas creches; 665 na Pré-escola; 1.103 no Ensino Fundamental. A rede municipal de ensino de Maringá atende 29.929 alunos matriculados no ensino regular (IPARDES¹⁸, 2019)¹⁹. O quadro a seguir apresenta a formação acadêmica dos professores da rede municipal de ensino de Maringá:

Tabela 2: Formação acadêmica dos professores das duas primeiras etapas de ensino da rede municipal de Maringá (%)

Etapas da E. B.	Titulação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Creche	Com curso superior	64,2	45,8	50,8	48,5	55,4	59,5	62,5	62	61,6	66,1	66,4
Creche	Com licenciatura	59,2	44,4	49,5	46,5	39,8	49,3	55	57,7 1	57,8	62,2	62,3
Creche	Sem licenciatura	5	1,4	1,3	2	1,7	1,5	2	1	1,3	1,4	2,1
Pré-escola	Com curso superior	73,4	66,3	67,8	70,2	71,7	70,5	74,6	76,2	79,1	80,1	81,2
Pré-escola	Com licenciatura	67,9	65,1	66,4	69,3	51,9	59,6	65,4	70,3	74,6	76,5	76,9
Pré-escola	Sem licenciatura	5,5	1,2	1,4	0,9	1,5	1,7	2	1,4	1,6	1,1	1,4
Anos Iniciais	Com curso superior	92,1	89,4	90,7	92,6	92,4	93,5	94,9	95,6	95,7	95,9	95,8
Anos Iniciais	Com licenciatura	89,1	88	88,6	91,1	69,6	80,2	84,9	89,3	89,9	91	91
Anos Iniciais	Sem licenciatura	3	1,4	2,1	1,5	2,2	2	1,7	1	1	0,9	09

Fonte: Observatório do PNE (2019).

Os dados acima apresentados demonstram o aumento de professores com graduação e

18 Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social: caderno estatístico Município de Maringá (2018). Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87000>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

19 Os Dados fornecidos pelo Caderno IPARDES são referentes ao ano de 2018.

professores com licenciaturas, em exercício nas primeiras etapas da Educação Básica das escolas públicas de Maringá. No entanto, 39,4% dos professores das creches, 24,5% dos professores da Pré-escola e 9,9% dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, ainda não são licenciados conforme exige o artigo 62 da atual LDBEN, até 2017. Informações estas que justificam a oferta do Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura-PARFOR pela UEM²⁰.

Antes da criação da UEM, em 1969, a demanda do Ensino Superior em Maringá era feita por três estabelecimentos estaduais, Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 1959, Faculdade Estadual de Direito e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ambas criadas em 1966. Nessas faculdades, já funcionavam os cursos de Ciências Econômicas, criado em 1961, curso de Direito, criado em 1966, Geografia, História e Letras, sendo os três últimos criados em 1967 (UEM, 2019).

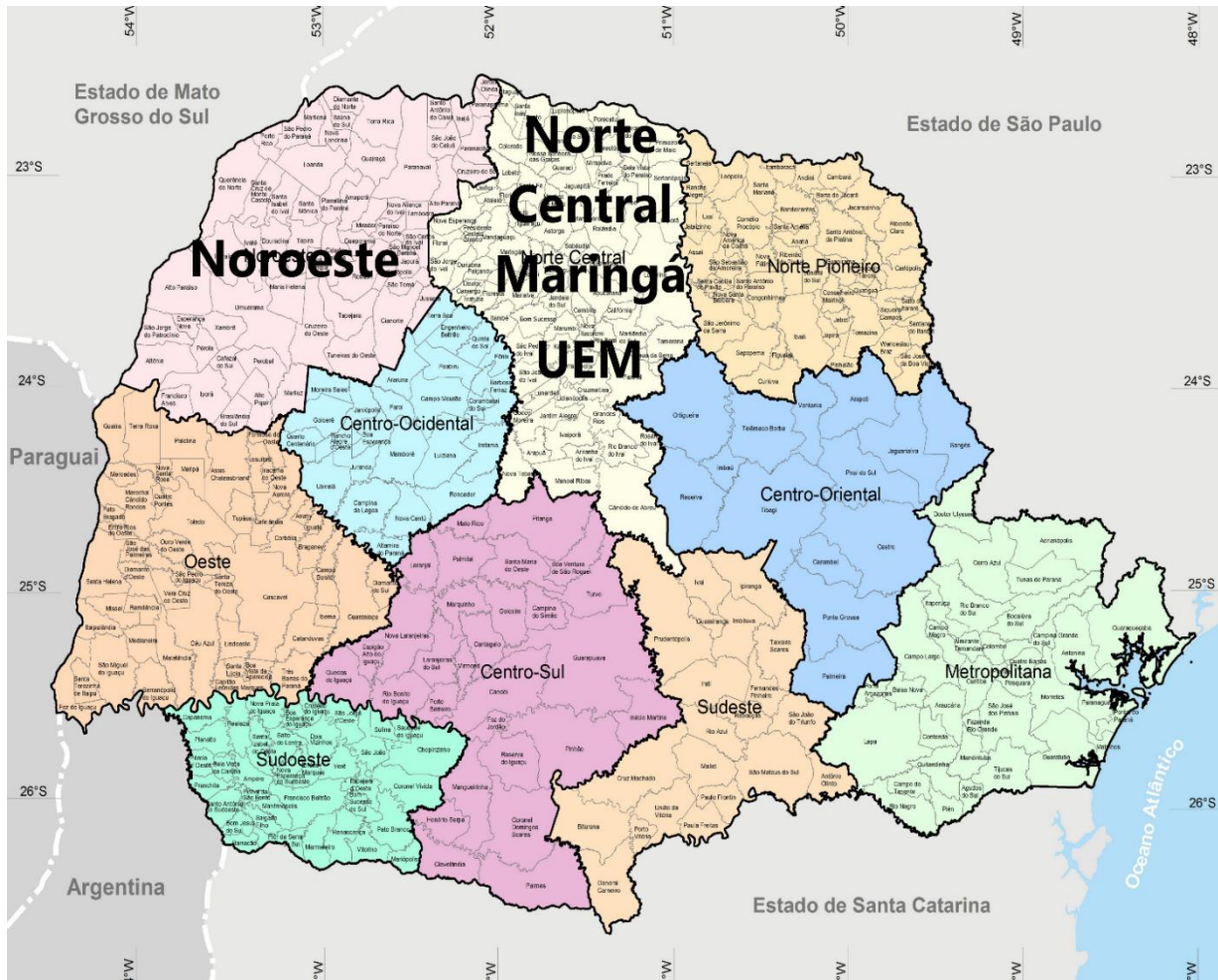
Pelo Decreto Estadual nº 18.109, de 28 de janeiro de 1970, a instituição foi criada perante a forma de fundação de direito público; por meio desse Decreto passou a ser denominada de Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM). Seu reconhecimento pela instância governamental da União ocorreu pelo Decreto Federal nº 77.583, de 11/5/1976.

Na atualidade, a Universidade atende 109 municípios do noroeste do Paraná, oferecendo atividades de ensino, pesquisa e extensão em Cruzeiro do Oeste, Loanda, Guaíra, Cianorte, Porto Rico, Goioerê, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Iguatemi e Umuarama (UEM, 2019).

As regiões, Noroeste e Norte Central atendidas pela UEM, são apresentadas no mapa das Mesorregiões Geográficas do Paraná:

²⁰ Os dados apresentados no quadro 1 referem-se aos professores da rede municipal de Maringá, não sendo computada a formação acadêmica dos professores da rede de ensino de outros municípios que a UEM atendeu ao oferecer o PARFOR.

Figura 2: Mapa do Estado do Paraná destacando as regiões de abrangência da UEM



Fonte: IPARDES (2019).

A instituição oferece 80 cursos de graduação, nas chamadas “grandes áreas” ou Centros de Ensino, a saber: Agrárias, Biológicas, Exatas, Humanas, Saúde, Sociais e Tecnológicas. Destes 80 cursos de graduação, 40 são ofertados no Campus Sede – Maringá; um no Campus regional do Arenito (Cidade Gaúcha-PR); um no Campus Cianorte (Cianorte-PR); quatro cursos no Campus de Goioerê (Goioerê-PR); três no Campus do Vale do Ivaí (Ivaiporã-PR); oito no Campus de Umuarama (Umuarama-PR); nove são ofertados na EAD, Modalidade Educação a Distância; nove na modalidade PARFOR Presencial; um na Modalidade Programa; um na Modalidade Turma Especial (UEM, 2019).

Além dos cursos de graduação, a UEM disponibiliza 75 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dentre estes, 49 em nível de mestrado e 26 de doutorado. Destes, 41% deles têm nota igual

a 4 na avaliação da CAPES e 27% obtém nota 5, e, 5% dos cursos tem notas 6, que equivale aos melhores cursos do mundo nas respectivas áreas²¹. A UEM oferta também cerca de 65 cursos de pós-graduação – especialização. Possui aproximadamente 20.000 alunos matriculados e 1.780 docentes²² e coloca no mercado aproximadamente 2.000 por ano.

No ano de 2017, referente a nota do IGC, a UEM obteve pontuação de 3,58 que a classifica na faixa 4, conceito excelente e mantido pela Universidade desde 2007. Também em 2017, ocupou o 48º lugar entre as melhores universidades da América Latina. Avaliada entre as instituições públicas e privadas, ocupou 27º lugar entre as universidades brasileiras. Entre as Universidades estaduais, a UEM é a sexta melhor do Brasil e a segunda melhor no Paraná.

Na avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2017, a UEM teve 44 cursos de graduação presenciais avaliados pelo MEC. Deste montante, 7 cursos alcançaram o conceito 5, nota máxima na avaliação do MEC.

A instituição atende aos seguintes Programas: Programa de Educação Tutorial; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Matemática; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Alfabetização; Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa de Educação Para Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Multidisciplinar de pesquisa e Apoio à pessoa com Deficiência e necessidades Educativas Especiais (PROPAE), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR.

O Programa PARFOR, após implementado na UEM, oportunizou aos professores da Educação Básica a possibilidade de graduar-se, seja como segunda graduação, Formação Pedagógica ou primeira licenciatura, como é o caso do Curso em Pedagogia, ora estudado.

A trajetória deste Programa na UEM conta com um histórico de formação e eventos científicos organizados pela coordenação.

Em 2013, entre 17 a 19 de outubro, a coordenação do PARFOR/UEM organizou o I Simpósio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR/UEM.

O Simpósio teve como temática “Formação do Professor em debate: integração da universidade com o Ensino Básico”; a palestra de abertura foi proferida professor doutor Antônio Joaquim Severino. O evento foi planejado e organizado com o objetivo de contribuir com a

21 Informações disponível em: <http://www.ppg.uem.br/index.php/pos-graduacao>.

22 Informações disponível em: <http://www.uem.br/estude-na-uem/graduacao-1>.

formação inicial e continuada dos professores da escola pública municipal e estadual, e na formação pedagógica dos alunos das diferentes licenciaturas oferecidos pela UEM.

A primeira colação de grau conjunta dos acadêmicos do PARFOR/UEM aconteceu no dia 26 de abril de 2014.

Figura 2: Colação de Grau da primeira turma dos cursos PARFOR 2014



Fonte: UEM/NOTÍCIAS (2014).

A cerimônia foi presidida pelo então reitor, Júlio Santiago Prates Filho. O título de graduado pelo PARFOR foi conferido a 176 formandos dos cursos de Música, Física, Química, Letras/Inglês, História, Artes visuais e Artes Cênicas.

Na cerimônia, a paraninfa Leonor Dias Paini ressaltou que a UEM aderiu ao PARFOR em 2009 e até a mencionada data liderava o *ranking* das matrículas no Paraná, com 760 alunos matriculados em 25 turmas do Programa. Boa parte dos matriculados são professores que já possuem uma graduação, mas atuam em áreas diferentes da formação recebida na primeira

graduação (UEM, 2019).

O Programa atende 36 municípios da região Noroeste do Paraná, a formação alcançou, até o momento, 250 escolas, sendo 32% pertencentes a rede pública estadual e 68%, são escolas públicas municipais (PAINI, 2014).

Nessa mesma data a Universidade contava com turmas em andamento dos seguintes cursos: Letras/Inglês, Artes Cênicas, Física, História, Música, Pedagogia, Artes Visuais, Formação Pedagógica e Filosofia (UEM, 2014).

Em 19 de fevereiro de 2016, ocorreu mais uma solenidade de colação de grau pelo PARFOR na UEM. Nessa data, a Universidade conferiu o título de graduados a 129 professores em exercício na rede pública estadual e municipal de ensino. Receberam o diploma de graduação nesse dia, alunos dos cursos de Pedagogia, Filosofia, Letras Inglês, Música, Física, História, Artes Cênicas (UEM, 2016).

O então reitor da Universidade Mauro Baesso, em discurso proferido na cerimônia de colação, manifestou a continuidade do apoio da administração central da UEM ao PARFOR, reconhecendo também a excelência do Programa na instituição. Em seus comentários, o reitor mencionou que, além dos sete cursos que tinham graduandos nesse dia, a UEM oferece ainda Artes Visuais, Formação Pedagógica e Química. Ao todo, são abertas 300 vagas anuais (BAESSO, 2016).

A coordenadora geral da Formação de Docentes da Educação Básica da CAPES, Izabel Lima Pessoa, paraninfa dos formandos, em sua fala elogiou o trabalho do PARFOR na UEM, sendo a instituição com maior número de alunos matriculados no Paraná, ressaltando a boa parceria entre o Programa na Universidade e o MEC (PESSOA, 2016).

A cerimônia de colação de grau das turmas PARFOR 2017, aconteceu dia 12 de janeiro de 2018. Graduaram-se nesse dia 43 alunos do curso de Artes Visuais, 13 de História, 12 de Música e 1 de Pedagogia, somando um total de 69 formandos. O ato solene foi presidido pelo reitor Mauro Baesso (UEM, 2019).

Foi destacada nesse dia, a importância do PARFOR na Universidade como oportunidade de formação aos professores em exercício na rede pública de ensino que ainda não possuem formação em nível superior, ou que, mesmo já possuindo uma graduação, se disponham a realizar curso de licenciatura, buscando formação para as disciplinas que atuam. Desde que aderiu ao PARFOR, em 2010, a UEM atende 36 municípios da região Noroeste do Paraná e até a referida data já entregou 809 diplomas pelo Programa (UEM, 2019).

Também em 2018, a UEM foi contemplada em edital lançado pela CAPES em oferecer uma turma de Pedagogia Primeira Licenciatura-PARFOR. A instituição continua a ser a única do Estado do Paraná a oferecer turma em Pedagogia nesta modalidade de ensino.

Com a autorização via edital, a UEM garantiu a oportunidade de formar via, PARFOR, mais uma turma de Pedagogia inscrita na Plataforma Freire em 2018, bem como o apoio financeiro da CAPES no pagamento de bolsas aos professores formadores, assegurando a manutenção do Curso.

3.1.1 Sujeitos da pesquisa

A coleta de dados junto ao total de entrevistados teve a finalidade de averiguar nossa questão de pesquisa sobre o PARFOR na UEM: sua contribuição na formação profissional dos professores da Educação Básica que se graduaram no Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura; assim, analisamos o PARFOR como Programa federal e como Curso de formação de professores.

Com a intenção em averiguar e confirmar as informações sobre nosso objeto de pesquisa, entrevistamos 46 sujeitos: 15 acadêmicas; 15 egressas, 11 professores formadores; duas secretárias municipais de educação; um servidor responsável; coordenador geral do PARFOR/PED/UEM e Coordenador do Curso PARFOR/PED/UEM. Dos 46 entrevistados, dois professores pertencem ao gênero masculino, os demais, pertencem ao gênero feminino.

Para análise dos dados, dos 46 sujeitos entrevistados, selecionamos 14 participantes, sendo, 05 profissionais da UEM: a coordenadora geral do PARFOR, a coordenadora do Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura e 03 professores formadores. Dos professores municipais da rede pública de ensino: 03 acadêmicas da turma 2015-2019 e 03 egressas do Curso. Da SEDUC, contamos com duas secretárias municipais de educação, gestão 2013-2016 e 2017-2020 e o servidor responsável pelo PARFOR na SEDUC.

Para critério de seleção das entrevistas das acadêmicas e egressas do Curso PARFOR/PED/UEM aqui analisadas, nos valem do detalhamento, ao narrarem sobre as influências do Curso em suas práticas pedagógicas, concepção de educação, concepção de criança, concepção de aluno, ensino aprendizagem, função e organização da escola. Outro critério utilizado foi selecionar sujeitos com diferentes vivências, tanto pessoais, quanto profissionais.

Os sujeitos pertencentes ao grupo de acadêmicas estão assim denominados: acadêmica 1 (ACADÊMICA, 1); acadêmica 2 (ACADÊMICA, 2); acadêmica 3 (ACADÊMICA, 3). Estes

sujeitos tem o seguinte perfil: acadêmica (1), 31 anos, solteira, não tem filhos, atua na Educação Infantil da rede pública de Maringá há 11 anos, com formação em Magistério Modalidade Normal; acadêmica (2), 30 anos, casada, mãe e atua na Educação Infantil da rede pública de Maringá há 4 anos, não possui formação em Magistério Modalidade Normal; acadêmica (3), 44 anos, casada, mãe, atua na Educação Infantil da rede pública de Maringá há quatro anos, não possui formação em Magistério, Modalidade Normal²³.

Na análise das entrevistas, as egressas do Curso PARFOR/PED/UEM estão assim identificadas: egressa 1 (EGRESSA, 1); egressa 2 (EGRESSA, 2); egressa 3 (EGRESSA, 3). Quanto ao perfil deste grupo de sujeitos, a egressa (1), tem 51 anos de idade, casada, mãe, atua na Educação Infantil há 24 anos, não possui formação em Magistério - Modalidade Normal. Egressa (2), tem 39 anos, viúva, mãe, atua na Educação Infantil há 6 anos, não possui formação em Magistério – Modalidade Normal. Egressa (3), 31 anos, casada, mãe, atua há 5 anos na educação Infantil.

O grupo de professores formadores são denominados de professor formador 1 (PROFESSOR FORMADOR, 1), professor formador 2 (PROFESSOR FORMADOR, 2), professor formador 3 (PROFESSOR FORMADOR, 3). De posse das entrevistas realizadas com os 11 professores formadores, para a seleção, utilizamos como critério o conhecimento sobre o PARFOR e, priorizamos os relatos dos professores formadores que conheciam a Proposta do PARFOR como Programa Federal, bem como os objetivos pelos quais fora implementado. Esse critério se delineou após identificarmos que alguns dos professores formadores, em suas entrevistas, faziam excelentes relatos sobre o processo de formação das acadêmicas, seus aprendizados, a relação teoria e prática, mas quando indagado sobre suas percepções em relação a Proposta do PARFOR enquanto Programa Federal de formação de professores, alguns dos professores formadores não tinham clareza sobre os objetivos pelos quais o Programa foi implementado.

Esses fatores delinearão os critérios de escolha das entrevistas, bem como o perfil dos professores formadores, sendo: professor formador (1): Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutorado em História, professor na UEM há 30 anos. Professor formador (2)

²³ Os dados citados sobre as acadêmicas correspondem ao período de abril de 2017, período em que aconteceram as entrevistas.

Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, professora na UEM há 12 anos. Professor formador (3) Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, professor na UEM há 8 anos.

A coordenadora geral do PARFOR na UEM, identificada como (COORDENADOR, 1) é graduada em Pedagogia, possui Mestrado em Educação e Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, professora na UEM há 25 anos. A coordenadora do Curso PARFOR/PED/UEM, identificada como (COORDENADOR, 2) é graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação; professora na UEM há 17 anos.

Os sujeitos pertencentes SEDUC são três e possuem graduação em áreas diversificadas, a saber: um possui graduação em Direito e em Pedagogia e vinte e cinco anos de experiência na Educação Básica. O outro sujeito possui graduação em Fisioterapia, Mestrado e Doutorado em Educação e vinte anos de experiência no ensino superior. O terceiro sujeito possui graduação em Geografia, mestrado em Doutorado em Geografia, trinta anos na Educação Básica e dois no ensino superior. A coordenação do PARFOR na SEDUC, participantes da pesquisa, estão denominados da seguinte forma no decorrer da análise das entrevistas: (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1); (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2); (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

Sobre o universo da pesquisa, reiteramos que a escolha foi direcionada pela característica da pesquisa realizada. Sendo um estudo de caso, consideramos de suma importância analisar nosso objeto de estudo a partir dos diferentes olhares e lugares que os sujeitos ocupam na implementação do PARFOR/PED/UEM.

Apresentado o espaço e universo da, passaremos para as atribuições dos responsáveis pela implementação do PARFOR/PED/UEM em Maringá.

3.1.2 As atribuições dos entes locais na implementação do PARFOR/PED/UEM

Tratando-se de uma investigação sobre a implementação de um Programa Federal de formação inicial de professores, organizado e oferecido em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios, para compreendermos as ações e decisões tomadas pelos participantes na implementação do PARFOR/PED/UEM, trazemos as responsabilidades atribuídas a cada participante na execução do Programa investigado.

As ações do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) foram definidas em Acordo de Cooperação Técnica (ACT), celebrados pelo MEC por intermédio da CAPES, das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Acordo necessário para que o Programa fosse executado em mútua cooperação técnico-operacional entre as partes envolvidas, cabendo a estas a organização e promoção da formação dos professores da rede pública dos respectivos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderiram ao ACT.

Para que o Programa viesse a acontecer, o Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, rege e orienta o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e determina que a execução do Programa deve acontecer em colaboração constante entre os entes federados pela articulação entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino, valendo-se dos seguintes procedimentos: Cooperação Técnica entre a CAPES e os Estados; criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; participação dos municípios, da CAPES, das instituições de ensino superior (BRASIL, 2009).

O Manual Operativo do PARFOR (BRASIL, 2014) contém as atribuições para cada uma das partes envolvidas na execução do Programa. Algumas dessas atribuições aconteceram diretamente entre a CAPES e as partes envolvidas, a exemplo da assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica entre CAPES e instituições formadoras e Municípios com demanda e aderiram ao Acordo.

As instituições formadoras, após firmado o acordo com a CAPES, obrigatoriamente participam do Fórum Estadual da Unidade Federativa em que a instituição for sediada e, responsabilizam-se pela implantação das turmas especiais conforme deliberação do Fórum e homologação da CAPES (BRASIL, 2013).

Os municípios, após firmarem o acordo com a CAPES, cadastram um servidor responsável, para acompanhar e realizar os procedimentos atribuídos à secretaria municipal na Plataforma Freire para execução do PARFOR. Outras atribuições, definidas pela CAPES, acontecem diretamente entre as partes envolvidas no âmbito local: instituições de ensino superior formadoras e secretarias municipais de educação. Entre estas, cabem as seguintes ações:

Quadro 7 - Procedimentos entre Instituições Formadoras e Secretarias Municipais de Educação

----	Atribuições
Municípios	-Promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das escolas sediadas em seu município; -Orientar os profissionais de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula; -Acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do município; -A secretaria municipal de educação aprova a participação do profissional e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração; -Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais de sua rede; -Articular-se com as IES visando a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais; -Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos profissionais nos cursos de formação.
IES	- As IES que aderirem ao PARFOR PRESENCIAL são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL na IES e nos órgãos competentes; -Promover a divulgação das ações do PARFOR PRESENCIAL; -Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL; -Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais; -Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do PARFOR PRESENCIAL; -Definir e informar aos alunos, no ato da matrícula, quais são as normas acadêmicas sobre a recuperação dos componentes curriculares perdidos, trancamento de matrícula, entre outras regras que se referirem às especificidades das turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL.

Fonte: CAPES (2013).

Apresentadas as responsabilidades das instituições formadoras e dos municípios na implementação do Curso investigado, neste momento nos valem das falas dos sujeitos, em busca do que levantamos como pergunta da pesquisa: Sendo o PARFOR um Programa Federal, implementado em regime de colaboração, como ocorreu o processo de implementação do Curso PARFOR/PED/UEM em nível local? Quais as percepções da coordenação do PARFOR/UEM e dos professores formadores sobre o Programa PARFOR/PED/UEM?

Com a intenção de apresentarmos o texto de análise das entrevistas de forma mais objetiva, optamos em trazer os núcleos de significação já construídos, em detrimento ao processo de sua construção, como comumente é realizado nos resultados das pesquisas que adotam essa metodologia de tratamento e análise dos dados empíricos.

No tratamento dos dados empíricos sobre o PARFOR/PED/UEM, percebemos que o processo de implementação do Curso emergiu não somente nas falas das pessoas envolvidas

diretamente com a organização e execução, coordenadores do Curso da UEM e SEDUC, mas na fala de todos os sujeitos da pesquisa que compõem o grupo 1 e o grupo 2.

3.2 Núcleos de Significação: os sentidos construídos pelos sujeitos sobre o Programa PARFOR/PED/UEM

No processo de construção da análise, após a organização dos Pré-indicadores, articulação e aglutinação em indicadores, elaboramos os núcleos de significação. Os núcleos apresentados na sequência são resultados da articulação dos indicadores que evidenciam a configuração e execução do PARFOR/PED/UEM enquanto Programa Federal, sendo eles: 1) PROGRAMA: no início, *as poucas informações*; 2) PROGRAMA: no início, *dificuldades* na execução e os ajustes; 3) PROGRAMA: no percurso *as dificuldades – caso específico do estágio*; 4) PROGRAMA: *percepção sobre a Proposta do PARFOR*; 5) PROGRAMA: *oportunidade - aproximação Ensino Superior Educação Básica; experiência/aprendizagem para o professor formador*; 6) PROGRAMA: *oportunidade de acesso/ingresso e formação*.

3.2. 1 PROGRAMA: no início, *as poucas informações*

O núcleo “Programa: no início, *as poucas informações*” é constituído por 4 indicadores: 1) o início da parceria local; 2) a divulgação feita pela CAPES e o despreparo da gestão municipal; 3) a UEM, de início sem muita orientação da CAPES; 4) Tramitação na UEM muito difícil.

Esses indicadores revelam o caminho trilhado pelas partes envolvidas para a execução do Programa, bem como a confrontação com as responsabilidades atribuídas aos envolvidos em âmbito local, denunciando assim fragilidades e dificuldades que emergiram na trajetória de implementação.

Nesse Núcleo tratamos do momento inicial da implementação do PARFOR/PED/UEM, buscamos conhecer e apresentar as primeiras ações dos responsáveis em âmbito local para a implementação do PARFOR e como tais ações se delineiam.

Iniciamos pela divulgação do Programa por parte do MEC aos municípios. Optamos por mostrar como foi o início da implementação do Programa, primeiramente pelo viés da SEDUC e, posteriormente os procedimentos no interior da UEM. A escolha deste critério se dá pela forma diferenciada que ocorreu a implementação no interior de cada órgão: SEDUC e UEM.

O primeiro excerto mostra o momento inicial da parceria entre UEM e SEDUC foi relatado pelo servidor responsável (SR):

Então, para implantar não teve dificuldade assim.... Porque na realidade a (nome), chegou, fez **uma reunião** aqui, **estava implantado na rede, no município e precisava da nossa parceria né**, tanto nossa como em segunda licenciatura também do núcleo né (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

Na sequência, nos contou como ocorreu a informação feita pelo MEC à gestão da educação municipal de Maringá sobre a implementação do Programa. Encaminhamentos e ações feitas por parte da gestão da educação municipal referente a divulgação, demanda e inscrição. O momento inicial, por parte da SEDUC é relatado pelo servidor responsável:

Eu acho que eu já comentei né, até a gente conversou brincando que eu **caí de paraquedas né**. Daí na época teve a **apresentação do curso**, aí foi a nossa diretora de ensino, mais uma pessoa que faria o que eu faço hoje, que foram para Foz do Iguaçu fazer o curso. [...] aí essa pessoa não pode ficar com o Programa e a diretora de passou pra mim. Aí caí de paraquedas né, **eu não sabia nada**, nada, nada. Então assim, **foi muito difícil**, foi muito complicado, era assim, **muito precário**. Estava tudo **desestruturado** na UEM [...] (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

A falta de informações sobre a implementação do Programa não ocorreu apenas no âmbito da SEDUC, como pontua o servidor responsável. Esse fator emerge na fala da coordenação na UEM, ao mencionar o processo inicial da execução no interior da instituição:

No início a gente **não sabia nada**, dava até tristeza de ver como que é. Ninguém podia nos **informar nada**, o pessoal lá da CAPES, **eles orientavam a gente**, principalmente com a (nome), ela estava sempre em contato com eles. E aí eu, junto com ela, **ia desenrolando os projetos, os orçamentos e tal**. E depois, à medida do possível isso foi se ampliando dentro da universidade. [...] no início **ninguém sabia nos explicar o que era**, então nós que **tivemos que encabeçar** [...] (COORDENADOR, 2).

As informações da CAPES, de início, não se mostraram suficientes para o entendimento de como executar o Programa, como destaca o coordenador (2). A falta de informações não ocorreu apenas com os coordenadores do Programa, mas também as instâncias superiores dentro do espaço da UEM não tinham conhecimento da existência e dos objetivos do Programa, situação que gerou “enfrentamentos” para a coordenação do PARFOR.

No início a gente encontrava muitas portas fechadas, **as pessoas não conheciam, não sabiam o que que vinha a ser aquele Programa**, enfim. A gente percebia **muitas dúvidas**, e inúmeras vezes a (nome) **teve**

que explicar para uma instância, para outra instância, para ser aprovado o projeto, enfim. Foi assim **uma maratona de enfrentamentos que tivemos até conseguirmos a aprovação do projeto do Curso** na UEM. Isso eu estou falando primeiro da Pedagogia e depois passou também junto as outras licenciaturas, mas foi bastante complexo (COORDENADOR, 2).

O alcance do entendimento do que seria o Programa, como deveria acontecer, as ações que competiam a cada uma das partes envolvidas SEDUC e UEM, foi se mostrando na medida em que o PARFOR/PED/UEM aconteceu, no decorrer da sua execução:

Hoje em dia já penso que **está bem diferente**, porque ampliou-se **a informação** de modo geral, chegou para todo mundo. **Quando fala de PARFOR todo mundo já sabe** [...] eu já vejo que já faz parte do cotidiano deles ter alguém que está estudando no PARFOR, estudando a Pedagogia, ou que fez Artes Visuais, ou que fez Física [...] **Então está sendo bem mais fácil lidar hoje em dia. As portas foram se abrindo, tivemos locais mais apropriados, lugares para darem aulas**, para os professores trabalharem. [...]. E acho que a própria pessoa que é nossa representante lá dentro da prefeitura, **ela está sabendo mais coisas, tendo mais informações** também. Então é onde as coisas, os processos, acabam **se desenrolando** melhor (COORDENADOR, 2).

A implementação do PARFOR/PED/UEM, em seu momento inicial, ocorreu entre dúvidas e desconhecimentos sobre como iniciar sua execução. Na SEDUC, o pouco preparo apresenta-se primeiramente, pela forma como foram transmitidas as informações sobre como seria o Programa, quando o servidor responsável relata como aconteceu a divulgação da implementação do Programa por parte da CAPES: **Daí na época teve a apresentação do curso, aí foi a nossa diretora de ensino, mais uma pessoa que faria o que eu faço hoje**. Nas narrativas do servidor responsável, não se fazem presentes outros momentos de acompanhamento, por parte dos órgãos federais, que dessem suporte à gestão da educação municipal sobre os procedimentos para a implementação do Programa.

Sobre a troca de pessoas no quadro administrativo e falta de preparo para o exercício da função, consideramos ser esse fenômeno, uma característica da fragilidade da gestão pública municipal. Trazer para o quadro administrativo público pessoas do interesse pessoal, secundarizando a necessidade do domínio de conhecimento e experiências para exercer funções específicas a este atribuída, são resquícios daquilo que Martins (2011) aponta como problema da administração do setor público pautada no patrimonialismo.

A divulgação do Programa e sua execução, passou por uma trajetória de **enfrentamentos** como pontua o coordenador (2), conquistou espaço na UEM, facilitou o trabalho da coordenação

e, ficou “**bem mais fácil lidar hoje em dia. As portas foram se abrindo, tivemos locais mais apropriados, lugares para darem aulas**”.

Percebemos, pelas informações trazidas pelos sujeitos que participaram da implementação do Programa, as poucas informações com que contaram para o início da execução do Programa em nível local. Acrescenta-se a este fator, a escassez de formação, recursos técnicos e tecnológicos por parte da CAPES para auxiliar na execução do PARFOR/PED/UEM.

3.2.2 PROGRAMA: no início, *dificuldades* na execução e os ajustes

O núcleo “Programa: no início, *dificuldades* na execução e os ajustes” é composto por 6 indicadores: 1) O contato da SEDUC com as escolas e professores na divulgação do Curso por parte da SEDUC; 2) A demanda, documentação e inscrições do Curso pela SEDUC; 3) Complexa relação com a prefeitura; 4) Falta de informações para os alunos; 5) Informações desconstruídas; 6) Luta por espaço físico na UEM.

Iniciada a parceria entre UEM e SEDUC, esse quesito da execução do Programa se mostra em muitos dos episódios relatados pelo servidor responsável. Principalmente nos relatos em que são mencionadas as dificuldades e ações realizadas no espaço da SEDUC. Apresentamos, primeiramente a forma de divulgação, por parte da SEDUC:

Eles colocavam no sistema do PARFOR uma época de demanda, o que eu fazia? Eu mandava a demanda para as escolas e eles me devolviam, aí eu tenho as 110 instituições. Tá, então, **aí a gente divulgava através e-mail** para os CMEIs, para as escolas. A diretora que é a gestora **colocava em mural, passava em reunião, em horário de café**, horário da manhã e da tarde, **na hora atividade** dos funcionários (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

Então, a SEDUC ela faz uma **pesquisa**, perguntando para os servidores quais seriam as áreas de interesse. Depois dessa pesquisa faz toda a instrução em relação ao próprio site, ao sistema, como que elas podem acessar; **faz a divulgação** dos editais, pra poder mobilizar mesmo. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2).

Sobre a divulgação e a necessidade das informações chegarem até o público pelo qual foi implementado o Programa, a UEM também desenvolveu ações referentes à divulgação do Curso PARFOR/PED/UEM, comenta o coordenador (2):

E depois acho que **não tínhamos uma afinidade tão estreita com os gestores da prefeitura**, que muitas

vezes **as informações não chegavam** até o sujeito principal que precisava daquelas informações. **Muitas vezes a gente teve que ligar para as pessoas. Não tinham nem sabido de alguma informação.** Aí pensamos em organizar uma mala direta, para se fazer aquela informação acontecer e tal, e **dar instruções de como que fazia a inscrição na Plataforma Freire.** Então todo esse processo foi complexo, bem complexo, **porque até as informações lá chegavam erradas.** Teve uma turma aí, que se inscreveu pensando que era para estudar só fim de semana, sexta e sábado, como fazem nas segundas licenciaturas, aí houve bastante evasão. Então, **alguns momentos as informações se desencontraram sabe,** ficou assim meio complicado (COORDENADOR, 2).

Sobre a divulgação e as informações necessárias para os professores da rede municipal, a fala do coordenador (2), mostra que também houve, no início, pouco esclarecimento sobre a forma de oferta do Curso PARFOR/PED/UEM. Seus relatos mostram, desde a falta de orientação dos procedimentos para o uso da Plataforma Freire, bem como a forma de oferta do Curso PARFOR/PED/UEM, primeira licenciatura, confundido com a organização dos cursos de segunda licenciaturas oferecido também via PARFOR, fator que ocasionou evasão.

Sobre esse aspecto, não foi possível detectar nas falas dos sujeitos, quais foram as causas que levaram, no início da implementação, a insuficiência de informação, ou a informação precisa sobre a forma de oferta do Curso PARFOR/PED/UEM. Capturamos esta informação quando o coordenador nos informou que **“Teve uma turma aí, que se inscreveu pensando que era para estudar só fim de semana, sexta e sábado, como fazem nas segundas licenciaturas, aí houve bastante evasão”.** Informações que revelam e confirmam o desencontro de informações, mencionadas pelo coordenador (2).

Este fenômeno mostra que a parceria entre UEM e SEDUC também necessitou de um tempo para se ajustarem e compreenderem como deveria ser a execução do PARFOR/PED/UEM, como argumenta o coordenador (2) **“E depois acho que não tínhamos uma afinidade tão estreita com os gestores da prefeitura”**

À medida em que a implementação do PARFOR/PED/UEM avançava, emergiam dificuldades de outra natureza. O aspecto burocrático constituía-se como dificuldade neste momento, além do pouco recurso técnico e humano disponível para a SEDUC, como mostra os excertos que seguem:

Então toda a documentação que o DAA exigia **era mandada pra mim. Eu fui à ponte, eu era na realidade a secretária do PARFOR.** [...]Porque **nós fazíamos tudo.** [...]. Eu colocava toda a documentação num envelope, colocava o nome da pessoa, lacrava e **entregava para a coordenação do PARFOR.** Aí eles iam **fazer a matrícula, ia ser convocado, aí iniciava [...], foi trabalhoso na época, muito acumulativo pra**

mim as responsabilidades que era praticamente, eu era uma... fazia tudo... assim.... **Era tudo feito aqui na SEDUC...** era tudo eu que fazia (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

As falas do servidor responsável demonstram o cenário de embaraços ocorridos nos primeiros momentos da implementação do Curso. Sobre as considerações como “**era muito trabalhoso, muito acumulativo**”, referindo-se ao processo de inscrição, seleção, documentação e encaminhamento das inscrições para a UEM. As causas deste fenômeno é relatado pelo servidor responsável ao citar o processo de cadastro via Plataforma Freire:

[...] muita gente se inscrevia no PARFOR, **era uma plataforma liberada, qualquer pessoa pode entrar**. [...]. Por exemplo, ele era um administrativo, era da sociedade civil, era de uma empresa daí fez a inscrição, a gente já excluía. Foi muito rígido no início. **Era muito trabalhoso** (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

O acesso liberado na Plataforma Freire refletiu, nas ações da SEDUC, no acúmulo de trabalho no processo de seleção realizado pelo servidor responsável. Tal situação amenizou após o cruzamento de informações entre o INEP e MEC, referente ao cadastro de escolas e professores no educacenso. Medida que impossibilitou outras pessoas, que não professores da Educação Básica, interessados em fazer o Curso, acessarem a Plataforma e inscreverem-se no Programa. As explicações apresentadas pelo servidor responsável, descrevem o episódio:

Então o que aconteceu... **O PARFOR casou com o INEP**, no sistema do INEP. Aí só conseguia se inscrever no PARFOR realmente quem era professor. [...] No **início tudo a SEDUC**, tudo. Aí depois **com o tempo que foi misturando a UEM à essa situação** [...] **foi mais fácil pra gente**, pra mim e pra coordenação. Aí já **começou a passar pra lá**. Aí a matrícula já era por lá [...] (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

Os ajustes realizados pelas instâncias responsáveis na implementação e oferta do Programa no âmbito do MEC/CAPES, os quais foram citados nos excertos acima definiu melhor as ações dos envolvidos com a implementação do Programa em nível local.

Na fala do servidor responsável o fato de ser professor tornou-se critério de seleção para cadastro na Plataforma Freire, visto que está é a finalidade pela qual o Programa fora implementado.

No entanto, a dificuldade não estava apenas na ausência de critérios, posto posteriormente na Plataforma Freire, mas também no aspecto burocrático da documentação. A falta de definição, por parte da CAPES, das funções entre UEM e SEDUC no processo de inscrição de modo a viabilizar e desburocratizar a gestão local, sobrecarregou o servidor responsável, tornando seu

trabalho “**acumulativo**”. Situação amenizada após a exigência do cadastro dos professores no Educacenso, tornando seu trabalho “**mais fácil**”.

Outros aspectos sobre as atribuições as partes envolvidas com a implementação do Programa foram transparecendo na fala do servidor responsável. Consideramos oportuno, apresentarmos a demanda atendida pelo PARFOR no âmbito da formação inicial de professores da rede municipal de ensino. Essa informação se fez presente nas vozes do servidor responsável, bem como do coordenador (2):

[...] **nós tínhamos, mais CMEIs**, as escolas não tinham tanto interesse porque a maioria já era formada em Pedagogia [...]. Mas a nossa **demanda muito grande é auxiliares de creche, auxiliar educacional** [...] (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

[...] **a clientela do PARFOR** a gente percebe que é também **direcionada para a formação dos professores da Educação Infantil** [...] (COORDENADOR, 2).

Sobre o excerto acima nos valem os momentos em que o servidor responsável comenta sobre a demanda. Não houve, de forma antecipada, por parte da gestão municipal a organização de levantamento sobre a demanda de quem eram os profissionais que necessitavam da formação em primeira licenciatura oferecida pelo PARFOR. E, pela forma como foi descrita as situações de implementação PARFOR/PED/UEM por parte, tanto da UEM como da SEDUC, não houve tempo hábil para tal organização:

Aí com o tempo, a **UEM foi se estruturando**, hoje eles têm um departamento. Acho que 2010-11 por aí, não sei, foi assim.... Aí teve uma salinha, aí tinha uma secretária. Hoje deve ter uma estrutura muito maior, faz tempo que não visito lá o departamento [...] (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

Esses fatores se mostram nas situações relatadas pelo coordenador do Curso PARFOR/PED/UEM. Tratam-se de diferentes situações, mas possuem a mesma natureza: o despreparo na fase inicial da execução.

Na sequência trazemos as dificuldades detectadas na fala dos sujeitos sobre a execução do PARFOR na UEM. O Fragmento da narrativa apresentada a seguir, trata-se do início da nossa conversa sobre o PARFOR. De maneira muito espontânea, o coordenador (2) foi descrevendo certos episódios sobre a implementação do Curso, via Programa - PARFOR/PED/UEM:

Tudo começou nessa sala aqui. É uma sala de professores, individual de orientação, de estudos. E aí **nos ofereceram uma sala lá num bloco que tá caindo aos pedaços**. E hoje em dia acho que até está interditado, **era inviável, era impossível**. E quando vinha aluno pra ter alguma conversa **a gente não tinha onde atender, entendeu? Ai meu Deus que sofrimento!** [...]. Então **ficava meio que jogado pra lá e pra cá na universidade** (COORDENADOR, 2).

Da mesma forma que a SEDUC enfrentou dificuldades específicas nas ações realizadas pelo servidor responsável, a coordenação da UEM, ao desenvolver as ações para a execução do PARFOR/PED/UEM, enfrentou dificuldades. Estas se mostraram desde a falta de informações, como citada anteriormente, no trâmite do processo para aprovação do Curso e ainda em relação ao espaço para atender os professores em formação.

Ao falar sobre o Programa PARFOR, o coordenador (2) nos conta sobre o processo interno e a visão que a UEM, no início teve sobre o Programa. Paralelo ao seu relato sobre a receptividade do Programa, no seu início, percebemos a persistência da coordenação em acreditar na implementação:

Eu acho que aquela, **esse momento inicial foi muito difícil**, as portas fechadinhas, pessoas nos querendo falar assim, **isso aqui pra que nós vamos fazer?** Isso não é o objetivo principal da universidade, não sei o que. No entanto, tem tantos outros programas, como o PDE por exemplo, e outros do governo federal, PNAIC, Alfabetização na idade certa, enfim... tantos outros programas que muitas vezes conseguiam mais espaço do que o próprio PARFOR, **mas aos pouquinhos a gente foi meio que forçando**, abrindo as portas assim sabe com aquelas ferramentas lá de, foice? Meio arrombando... (COORDENADOR, 2)

Nos relatos do coordenador (2) se mostram as necessidades ainda presentes para o atendimento dos professores da rede municipal em formação no Curso PARFOR/PED/UEM. Ou seja, mesmo após ter formado seis turmas de Pedagogia, no que concerne ao financiamento, oriundo da CAPES, as necessidades para o bom atendimento, permaneceram:

[...] eu vejo assim que o governo, a CAPES, proporciona assim a verba, tudo. **Mas muitas vezes aquilo que a gente precisa comprar, não pode comprar**. Por exemplo, **você precisa muito comprar um computador, um notebook, uma impressora**. [...] Eu acho que o PARFOR **poderia implementar, organizar um laboratório de estudos** para essas alunas especificamente. Lá perto delas. [...]. Uma brinquedoteca **que elas pudessem organizar lá os seus recursos** pedagógicos [...] eu acho que **não só de Maringá**, que a gente tem que lembrar que **temos muitos profissionais das cidades ao redor** de Maringá.

Passados precisamente sete anos de implementação do Curso PARFOR/PED/UEM, o excerto acima mostra a necessidade de melhorias e de melhor atenção às necessidades de recursos para qualificar a formação docente. A atenção da União em implementar um Programa de formação

docente, a exemplo do PARFOR, novamente passa pela questão de criar o Programa em nível federal e, na atribuição das responsabilidades, ou seja, na execução, vem seguida da limitação de recursos. Sendo uma ação pautada nos princípios do regime de colaboração, nas atribuições delegadas aos demais entes federados, Estados e Municípios, pesa a contrapartida – nos recursos humanos, técnicos e infraestrutura, responsabilidades atribuídas à gestão local e a universidade.

Refletindo nas falas dos sujeitos envolvidos com a execução do PARFOR/PED/UEM, a qualidade da formação dos professores fica a cargo exclusivamente da Universidade e, pelo que se mostrou, na precariedade dos espaços físicos, ausência de recursos didáticos pedagógicos para formação nos cursos de licenciaturas, a exemplo da necessidade de laboratório, brinquedoteca, computadores, citados pelo coordenador (2).

O estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos. A dimensão financeira, que é um componente fundamental da gestão, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão (VIEIRA, 2007, p. 59).

É perceptível pelo processo de implementação do PARFOR/PED/UEM que ao colocar em prática as ações planejadas e determinadas pela União, em âmbito nacional, e sua execução em âmbito local, emergiram as fragilidades da gestão pública traduzidas pelas falas dos sujeitos da pesquisa, na insuficiência de recursos humanos e técnicos, infraestrutura, com situações não previstas, as quais ocasionaram entraves em certas etapas da implementação do Curso. Esses entraves podem ser identificados nos desencontros das ações atribuídas à SEDUC e UEM, no momento da divulgação, nas questões burocráticas de matrícula e seleção dos alunos e no estágio supervisionado obrigatório.

Consequência também do planejamento e das informações, ou da falta destas, por parte das instâncias superiores pelas quais a política foi planejada. Como define Vieira (2007, p. 61) “A lei parte do pressuposto que a diversidade nacional comporta uma organização descentralizada, onde compete ao governo federal definir e assegurar as grandes linhas do projeto educacional do país”. Se a gestão educacional assim se organiza, por parte da União, no espaço em que esta é desenvolvida e implementada, ou seja, na prática, as ações são perpassadas pelas condições de implementação: pela demanda financeira, recursos humanos e condições imateriais e materiais (VIEIRA, 2007).

Neste núcleo verificamos as dificuldades vivenciadas, no início da implementação do Programa PARFOR/PED/UEM, no espaço da UEM e da SEDUC destacando três aspectos. Primeiro as dificuldades na divulgação, a exemplo do equívoco da oferta do curso em finais de semana, ocasionando evasão. Segundo a ausência de um sistema informatizado, por parte da CAPES, que facilitasse as inscrições via SEDUC, fator que sobrecarregava o servidor responsável e que no desenvolvimento do curso foi resolvido. E por fim as dificuldades na infraestrutura, com necessidade de instalação de laboratórios, brinquedotecas e bibliotecas que permaneceram ao longo do desenvolvimento do Programa, como citou o coordenador (2), ou seja, algumas das dificuldades permaneceram.

Essas, são dimensões da gestão pública que em muitas das vezes não são contempladas nas investigações sobre implementação de um Programa, ou que se investiga a formação docente. As vozes daqueles que tomaram a frente na implementação, nem sempre são ouvidas, as necessidades ou dificuldades que persistiram no processo de execução do Programa não ecoam no campo da pesquisa.

3.2.3 PROGRAMA: no percurso as *dificuldades* – caso específico do estágio

O núcleo “Programa: no percurso as *dificuldades* – caso específico do estágio” se constituiu por três indicadores, trata especificamente sobre a questão do estágio supervisionado, disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia e, momento relevante nos cursos de licenciaturas, consequentemente na formação docente, sendo estes: 1) O papel da SEDUC na realização dos estágios; 2) O gerenciamento dos estágios foi uma das maiores dificuldades para a SEDUC; 3) As dificuldades e impedimentos na realização do estágio obrigatório refletem o desinteresse da gestão municipal na qualificação profissional docente.

Nossa opção em tratar do estágio de forma específica leva em consideração como esse fenômeno manifestou-se como dificuldade na execução do PARFOR/PED/UEM e assumiu características específicas nas falas dos sujeitos, de ambos os lados, UEM e SEDUC.

A expressão: **a dificuldade foi o estágio**, recorrentemente verbalizada como sinônimo de maior problema enfrentado no âmbito da SEDUC, em seu aspecto administrativo e, na UEM, o estágio em gestão enquanto componente curricular de formação. Trazemos a fala do servidor responsável que após comentar sobre o processo de implementação, nos relatou sobre o

gerenciamento do Programa:

[...] **a dificuldade maior foi a questão de casar essa questão do estágio.** Igual eu acabei de falar pra você, aí os funcionários tinham que **fazer estágio no horário de trabalho.** E assim, a **dificuldade** de funcionário, a falta de funcionário [...] **Essa foi, eu acho, que a dificuldade maior do PARFOR pra rede, é essa daí.** Aí, **cada situação era resolvido na própria unidade,** entendeu? **A própria gestora. É claro que eles passavam pra nós a situação,** porque se acontecesse alguma coisa com determinado funcionário que estava fora do trabalho, **a secretaria estava ciente do que estava acontecendo.** [...] Mas assim teve, como todos os momentos, os contras e os prós [...] **Teve soluções boas, [...] teve mágoas, teve coisas boas, teve elogios, teve gratidão** (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

Apresentado estágio como maior dificuldade para a SEDUC, o servidor responsável também relata a forma como foi encaminhada a situação. **“Aí, cada situação era resolvido na própria unidade, entendeu?”** Embora a SEDUC tivesse conhecimento da realização dos estágios e da falta de funcionários que isso ocasionava nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), não houve ações que possibilitassem o melhor aproveitamento deste momento de formação às acadêmicas, por parte da SEDUC.

Situação que foge as orientações postas pela CAPES no Manual Operativo do PARFOR (BRASIL, 2014) sobre a importância das secretarias municipais de educação articularem-se com as universidades na compatibilização dos calendários escolares de sua rede de ensino com os cursos de formação; procedimento que visa a definição de alternativas que viabilizem a participação dos profissionais sem prejuízos a sua formação e em suas atividades profissionais.

No entendimento das secretarias municipais de educação, a SEDUC cumpria sua função ao encaminhar a demanda e abrir espaço para campo de estágio para os professores da própria rede do ensino público municipal. Os dois excertos que seguem, evidenciam:

Na verdade **nós mandávamos a demanda,** mediante esse edital da Universidade Estadual de Maringá aconteciam as formações, e **depois nós fornecíamos a possibilidade ou os locais pra esse pessoal fazer os estágios.** Então **eles tinham essa parte prática e a gente fornecia esses espaços.** Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental níveis iniciais, séries iniciais. Então **a gente atuava** como alguém que tem a **demanda,** alguém que **faz essa ponte e fornece os espaços** e a possibilidade desses profissionais serem capacitados (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,1).

Eu vejo que **o maior problema para nós enquanto gestor público é em relação à questão do estágio.** Porque a pessoa ela tem direito ao estágio, e é necessário mesmo, mas como ela já é um profissional em atuação, algumas horas desta atuação delas poderiam contar para o estágio. Mas o que acontece? **Ela tem que sair** de determinada unidade e ir para outra. E daí já aconteceu problemas de a gente ter uma unidade e 10 pessoas estarem saindo para fazer o PARFOR, e a gente não tem como colar outras para substituir. Então daí as famílias, os alunos, eles acabam ficando sem esse profissional. Eu penso que o PARFOR se ele

também tivesse esse escalamento, poderia nomear um professor da unidade como um supervisor ou orientador que fosse fazer a tutoria desse profissional. Daí a **gente não precisaria do estágio e não provocaria tanto dano ao gestor público** (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2).

A qualidade da formação desses profissionais acaba secundarizada frente a visão gerencial sobre a formação docente. Em acordo com a lógica presente nas reformas educacionais de 1990, ganha ênfase a titulação em detrimento da ampliação das oportunidades de aprendizagem docente.

O estágio, na perspectiva gerencial, assume caráter de horas a serem cumpridas, desconsiderando a oportunidade de conhecimento sobre a dinâmica de funcionamento da gestão administrativa e pedagógica de outras instituições escolares, outras unidades de ensino, ocasionando momentos de aprendizagens para as acadêmicas. Como considera o professor formador (3):

Nós procuramos várias vezes à coordenação. Eu mesma como orientadora de estágio, coordenadora de estágio, nós **não conseguíamos entrada nas escolas municipais**, pra essas professoras estagiarem nos seus ambientes de trabalho, ou no ambiente de trabalho do colega, pra ver uma outra realidade daquela organização, daquela instituição em específico. **Nós nunca conseguimos isso.** Então você veja, **não havia mesmo nenhum interesse** da gestão, nesses momentos que nos antecederam essa nova prefeitura que entrou, que se formou. **Nós não víamos interesse da prefeitura em ter essas suas professora com o curso de Pedagogia, nenhum apoio** das gestões anteriores da Secretaria de Educação sabe? Nem vindo da prefeitura, e nem vindo da Secretaria de Educação. [...] nós fazíamos o estágio em escolas estaduais. [...] Mas esse impedimento de levar elas para as escolas municipais e CMEIs fazia com **que tirassem delas também a possibilidade de atuarem futuramente** como pedagogas ou diretora de escola. Porque elas passavam a **não conhecer o que era a gestão da escola.** Neste ponto nós **sofremos um pouco** (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Bem sabemos que a questão do estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas, no momento de sua execução, toma proporções conflituosas, tanto para o acadêmico, que tem neste momento específico a oportunidade de experienciar a rotina da escola, seja na docência ou na gestão escolar, quanto para a própria instituição escolar, frente ao cumprimento de calendário, conteúdos e o processo ensino aprendizagem dos alunos.

As situações postas na fala do professor formador (3) são entendidas como uma das fragilidades da formação docente e da execução dos currículos nos cursos de Pedagogia. Em nossas reflexões e indagações, procuramos entender quando ocorrerá o entendimento das partes envolvidas; que oportunizar aos licenciandos conhecerem a realidade da escola é possibilitar a formação dos futuros e atuais profissionais do magistério da própria rede. A inserção do acadêmico

no campo de estágio é oportunidade de compreender e refletir sobre os conhecimentos, discussões, teorias que fizeram parte da sua formação.

Como tratamos neste estudo de um curso de formação docente, pedagogo e, já professores na escola pública, entendemos que o estágio em gestão ocupa uma dimensão extremamente significativa e muito mais ampla. Entendemos que o estágio em gestão ou, olhando a situação de outra forma, conhecer a gestão de uma instituição pública é entrar no espaço da gestão das verbas públicas, de como funciona, qual sua origem, como são administradas e aplicadas, geridas. É entender, primeiramente a função da escola pública na sociedade e como ela deve ser administrada, em prol de quem e para que.

Sobre as dificuldades enfrentadas, o professor formador (3) pontua alguns aspectos sobre a dinâmica da gestão democrática, necessários na formação das acadêmicas “[...] **Como é que esses profissionais não docentes também fazem ou não parte da gestão da escola? Qual sua participação?**”. E, ao seguirmos em sua linha de pensamento, indagamos: como estes podem participar para que o público atendido tenha um melhor atendimento e aprendizagem, e a escola, execute suas ações planejadas de forma a atender os objetivos propostos em seu planejamento?

Entender que a gestão democrática e participativa é possibilitar que a escola atenda da melhor maneira, alunos, pais e responsáveis e seus próprios funcionários, é cumprir seu vir a ser. Pensar por esse viés não pode ser tomado como algo utópico, mas sim cumprir o perfil profissional do pedagogo posto nas DCNs do Curso de Pedagogia: “Conhecimento da escola como organização complexa e função de promover a educação para a cidadania; [...] participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006).

Os aspectos destacados pelo professor formador (3) extrapolam o âmbito da formação docente e envolve a concepção de gestão pública, seja na instituição escolar ou em qualquer outro espaço de caráter público administrativo.

Libâneo (2006), ao abordar a organização e gestão da escola pública, chama a atenção em superar este modelo de entendimento sobre a administração pública, aspecto presente na história brasileira, e elemento que deve sofrer mudanças para que compreendamos o que vem a ser uma gestão pública, pautada nos alicerces democráticos de administração:

Quando as pessoas referem-se ao governo, elas se referem quase sempre ao presidente, ao governador, ao prefeito. Se o salário está atrasado, os professores diem: “O governador não nos paga”. A relação política transforma-se numa

relação entre indivíduos, em detrimento da relação entre grupos, organizações, entidades, interesses coletivos. Com isso, as pessoas ficam na espera de que as decisões venham “de cima”, mesmo porque tem sido essa a prática das elites políticas e econômicas dominantes (LIBÂNEO, 2006, p. 138).

Conceber a gestão pública, o cargo/função da administração nestes setores adentra as discussões anteriormente abordadas sobre a gestão pública e os interesses particulares, na troca de favores, no interesse pessoal acima das decisões do grupo, equipe e demais participantes; restringe-se a decisão democrática em detrimento, benefício e interesses de alguns, ou de grupos.

Em relação a escola e a gestão da educação pública, é necessário, nos tempos atuais, pensar as aprendizagens para além dos conteúdos escolares. A formação política e para a cidadania é pontuada como caminho para o entendimento do funcionamento e dos objetivos da educação e da administração do setor público:

É necessário saber quem são, hoje, no espaço escolar e universitário, o professor e o aluno e quais as suas atribuições no processo de ensino e de aprendizagem, a partir de uma visão crítica e construtiva da educação para a democracia. A educação e a gestão organizacional contemporâneas requerem do educador licenciado em Pedagogia predisposição à mudança, formação e atualização contínuas. Além disso, exige compreensão dos fatores sociais, políticos e econômicos que interferem no processo educativo e nas condições da prática escolar da gestão (CROCE, 2011, p. 7).

Para Croce, é necessário pensar em uma educação que desenvolva a consciência política que supere a formação técnica e profissional. Novas propostas de ensino e aprendizagem que promovam a formação da consciência política, possibilite o diálogo e reflexões sobre as relações de poder na sala de aula, nas universidades e nas escolas da Educação Básica.

Lembrando que o exercício da docência ganha maior significado quando se tem conhecimento sobre as políticas educacionais, envolvam o funcionamento do sistema educacional e as relações entre escola e sociedade, bem como seus objetivos (LIBÂNEO, 2008).

Para acessar esses conhecimentos, concordamos com Ghedin (2012), quando este adverte para uma formação que ultrapasse o aspecto padronizado e uniforme de pensar a escola e o aluno. Seja guiada pela intencionalidade de formar o docente conhecedor da importância de suas ações na aprendizagem, na vida do aluno e na sociedade.

Acrescentamos a essa reflexão, que a almejada formação da consciência política, ultrapasse o discurso e adentre os setores administrativos da educação pública, possibilite efetivamente a formação proposta pelas disciplinas de estágio em gestão como componente curricular obrigatório,

supere as lacunas presentes na formação do pedagogo; conteúdo este, presente nos comentários do professor formador (3), sujeito desta pesquisa.

Nas questões apontadas pelos sujeitos de pesquisa, tanto no âmbito administrativo da educação, quanto na formação docente, consideramos ser tais apontamentos, aspectos fundamentais para pensarmos o que é e como acontece a gestão pública. Em relação a execução de um Programa de formação de professores, a exemplo do PARFOR, o que emerge é a importância de pensar a parceria entre as partes locais envolvidas de forma a superar os determinantes das bases legais que a sustentam, em busca da qualidade da formação oferecida.

A participação dos municípios na execução de um Programa de formação de professores em regime de colaboração deve ultrapassar os limites burocráticos e formais da execução na perspectiva de dever cumprido e adentrar ao entendimento da oportunidade para a qualificação profissional do corpo docente e dos alunos que a rede municipal atende.

Neste Núcleo discutimos o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório e com sua realização, alguns dos problemas que fazem parte das discussões travadas no âmbito da execução desta disciplina. Sabemos, que abordar estágio supervisionado abre uma gama de discussões pertinentes com a formação de professores, os problemas das licenciaturas e de seus currículos, cabe-nos perceber, de que forma o Curso PARFOR/PED/UEM, pode mostrar caminhos e quiçá, apontar para novas propostas para melhor formar docentes nos cursos de licenciaturas.

Neste núcleo apresentamos os impasses gerados na realização do estágio supervisionado no decorrer da formação das acadêmicas. Destacamos cinco aspectos. Primeiro, a realização dos estágios ocorreu no horário de trabalho das acadêmicas, não houve redução de carga horária. Segundo, ausência dos profissionais nas instituições municipais de ensino ocasionou dificuldades no gerenciamento por parte da SEDUC. Terceiro, a SEDUC, não contava com profissionais a disposição para substituição dos professores da rede que buscaram qualificação profissional. Quarto, a carga horária de estágio foi um empecilho para a gestão municipal, gerou dificuldade no gerenciamento dos profissionais. Quinto, a dificuldades na realização do estágio em gestão escolar, pela pouca abertura das instituições para que se conheça o funcionamento da gestão pública de ensino.

3.2.4 PROGRAMA: percepção sobre a *Proposta* do PARFOR/PED/UEM

Para analisar os diversos olhares sobre o “Programa: percepção sobre Proposta do PARFOR/PED/UEM” na análise das vozes dos sujeitos emergiram 5 indicadores que compõem este Núcleo de Significação: 1) Excelente proposta; 2) Boa repercussão e aceitação em âmbito local; 3) Oportunidade de formação, qualificação profissional, deve ser ampliado e abranger outros profissionais da Educação; 4) Possibilitou o acesso ao ensino superior e qualificação profissional; 5) Foi inflexível e descontínuo.

Neste núcleo trazemos a percepção dos sujeitos envolvidos com a implementação do PARFOR/PED/UEM. As discussões tramitam no campo dos objetivos da implementação do PARFOR e das políticas de formação de professores, motivo pelo qual elencamos a palavra Proposta para apresentar as visões dos sujeitos sobre o PARFOR/PED/UEM.

Os excertos que compõem este Núcleo são compostos pelas diferentes formas com que a coordenação da UEM, profissionais da SEDUC e professores formadores, perceberam o PARFOR/PED/UEM, enquanto Proposta de formação, no seu andamento, experiência que possibilitou a elaboração de conceitos sobre o PARFOR.

Então dizendo isso pra você, eu fico aqui pensando intimamente também, e **desejando, que esse Programa não se encerre** sabe, que seja possível que ele se mantenha apesar dos encaminhamentos que a gente tem assistido, atualmente na política nacional em geral como um todo, o estado do Paraná também caminha ao mesmo passo. Mas **é uma política pública que tem um elevado efeito e valor** para a comunidade local e para a sociedade como um todo né. Porque **a proposta do PARFOR é excelente [...]** (PROFESSOR FORMADOR,1)

Eu acho que o **projeto do PARFOR é muito bem vindo** para nós professores, por conta desses **desafios** que eu já elenquei. O desafio de estar sempre ali **trabalhando com pessoas que estão no chão da escola**, e trazem essa experiência (PROFESSOR FORMADOR, 2).

Eu **sou defensora** do PARFOR. É aquilo que eu falei no início: o PARFOR pra mim veio como uma proposta de se **fazer valer a LDB** de 1996, que instituiu como obrigatório ter o curso de Pedagogia para trabalhar nas séries iniciais e na Educação Infantil. Então **se não fosse o PARFOR**, nós estaríamos aí ainda com uma defasagem muito grande de professores sem o curso de Pedagogia atuando nas escolas públicas municipais. [...] Porque os municípios, os governos municipais **não se interessaram** em fazer valer a lei. Mas eles alegaram falta de estrutura, falta de dinheiro e etc., **até que o Governo Federal tomou uma atitude** (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Assim, eu acho que **foi uma iniciativa muito boa do governo. É um curso muito bom**, que a UEM, principalmente uma instituição que tem um ótimo... Tanto no Paraná como no Brasil. **É um curso ótimo** (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

[...] mas tudo aquilo que vem pra formação do professor **eu acho que é muito importante**, tem que ser levado muito a sério pelas secretarias. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EEDUCAÇÃO, 1).

Eu penso que ele **deve continuar**, porque nós ainda temos, eu não me recordo agora de indicadores né. Eu sei que recentemente nós fizemos um levantamento em relação à nossa equipe pedagógica aqui no município. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EEDUCAÇÃO, 2).

Na verdade eu acredito que esse Programa **ele tem uma função social bem abrangente**. E aqui dentro do município eu vejo que **é essencial**, não apenas enquanto quantitativo, enquanto números, mas eu percebo que, por exemplo, as operacionais: elas acabam buscando a Pedagogia, porque elas conseguem ver o **desenvolvimento** da colega, do profissional. Então elas também tem esse **objetivo de vida** (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EEDUCAÇÃO, 2).

O agrupamento dos excertos acima expostos teve por finalidade mostrar a coerência e a unicidade das percepções dos sujeitos sobre o PAFOR/PED/UEM enquanto Proposta de formação. Foram seus contatos com o processo de formação oferecido pelo Curso, em diferentes situações que direcionaram suas percepções e entendimento sobre o PAFOR/PED/UEM.

Consideramos pertinente neste momento justificar nossa escolha na seleção dos sujeitos para apreendermos sobre o Programa. Encontramos a resposta que nos instigou a desenvolver este estudo ao percebermos que mesmo por pessoas que ocuparam cargos em diferentes momentos em que o PARFOR/PED/UEM foi desenvolvido, seja em sua fase inicial de implementação, no momento em que acontecia com fluência, ou quando ocorreu a interrupção, os sujeitos envolvidos com o acontecer do Curso, com entendimento mais aprofundado sobre os objetivos pelos quais fora implementado, emitiram percepções favoráveis sobre a Proposta.

Sobre o PARFOR/PED/UEM, o coordenador (2), por ter conhecimento e acompanhar todo o trâmite, execução e gestão do Curso, considera a necessidade de ajustes na Proposta:

Agora como política pública não sei... vejo assim que é uma formação boa, apropriada. Eu posso dizer que é tal qual essa que nós temos aqui no curso regular, não vejo diferença [...] no entanto, esses profissionais não têm tempo pra estudar, não têm tempo pra se dedicarem de fato. **Então eu vejo assim que algumas coisas precisariam de mudanças** (COORDENADOR, 2).

Como sabíamos que o Programa trata de uma formação para os professores em exercício, na coleta de dados com os profissionais da SEDUC, buscamos saber se o município oferecia algum outro tipo de apoio aos professores da rede municipal pública de ensino que cursavam o PARFOR/PED/UEM:

Nosso apoio foi na divulgação e na questão da época do estágio né. Para oferecer as próprias unidades. Era nas próprias unidades que elas faziam os estágios para facilitar. Se procurava a mais perto né? (SERVIDOR RESPONSÁVEL).

Sim. Já **tinha né**, uma ajuda de custo pra eles lá. Mas **foi oferecido** tudo o que a gente poderia pra ajudar esse professor a ir e participar, mas eles tinham. Na época, a (nome) até vai poder te falar, que eles mesmo desanimavam. Aí acho que a (nome) vai poder te falar isso (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EEDUCAÇÃO, 1).

Buscávamos identificar, nas falas dos profissionais da SEDUC, se o município fornecia algum tipo de ajuda aos professores, a exemplo de vale transporte ou até mesmo a redução de carga horária para que sua formação fosse mais bem aproveitada, o que não ocorreu.

As secretarias municipais de educação, da mesma forma que os demais envolvidos com a implementação do Curso, tecem suas considerações favoráveis ao PARFOR/PED/UEM enquanto Proposta. Argumentam ser uma boa formação e que deve continuar. Ao mesmo tempo expõem, nos excertos que seguem, sobre as necessidades de formação docente, específicas do município e não atendidas pelo Programa. Suas falas tendem mais para uma visão gerencial do Programa e da gestão da educação no município em detrimento da oportunidade de formação docente, qualificação profissional e atendimento as exigências da LDBEN/96.

Eu penso que foi muito importante essa contribuição embora eu ache que alguns Programas que o Governo Federal criou, desde o PANAIC, o PARFOR, esses Programas que foram criados, **deixam a desejar** num certo aspecto porque **não leva em consideração talvez a necessidade de local**, regional. Então é **alguma coisa que veio pronta** e aí a **gente estava subordinado** a esse edital, a esse calendário, a essa proposta da Universidade Estadual de Maringá. **Não é aquilo que a gente tinha autonomia pra poder direcionar**, agendar, não. Então, **não tem continuidade** (SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 1).

A implementação de um Programa no campo educacional, muitas vezes percorre o caminho das limitações, ocasionadas por inúmeros condicionantes, entre estas, a insuficiência de recursos na esfera da gestão municipal, questões técnicas, humanas e até mesmo as características de cada região influenciam a forma e a configuração de determinadas políticas e programas, bem como suas limitações.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) pontuam, que analisar a implementação de determinada política educacional, exige a sua tradução, interpretação e adaptação, conforme as vicissitudes e os arranjos políticos que configuram o cenário da educação, seja em âmbito nacional, regional ou local.

O envolvimento e interação com os propósitos de cada política e Programa implementado

em âmbito local, exige ainda o entendimento do que trazemos no início deste trabalho, a importância de se conhecer que a criação e implementação de políticas públicas, por parte do Estado, visa atender demandas muito mais amplas e complexas do que o propósito prescrito e recomendações presentes nos documentos divulgados.

O conhecimento sobre a educação, de uma forma mais ampla, que vislumbre a escola e sua função, os sujeitos a serem formados e a educação pública como campo de disputas, nos condicionam a refletir sobre a magnitude que ocupa a formação docente neste cenário.

Considerando os princípios do regime de colaboração e a responsabilidade dos municípios na execução das ações planejadas pela União, entenda-se aqui, também o PARFOR/PED/UEM enquanto Programa Federal, as formas como acontece e as pessoas a quem se delegue as responsabilidades no âmbito da gestão municipal, tem seus reflexos na execução e nos resultados das políticas e programas educacionais executados.

Sem deixar de lado a discussão sobre a importância e seriedade do que trazemos em discussão, emergiram nas falas das secretárias municipais de educação, outras necessidades de formação específicas do município de Maringá e ainda a importância de se olhar para os demais profissionais da educação que atuam nos espaços escolares, para que tenham oportunidade de formar-se.

É, às vezes a gente até questionava assim, se não poderia **ter uma formação em outra área que a gente precisava**. Mas não, era uma coisa meio fechada, **era aquilo que vinha determinado pelo Ministério da Educação** e pela Universidade Estadual de Maringá. Então nós tínhamos formação naquela área. Porque às vezes a necessidade do município era algo mais, não só dos pedagogos, da Pedagogia. Então **a gente precisaria** de alguma outra, mas não tinha. **Era meio que direcionado as formações** (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1).

Então eu penso que talvez se abrisse também ali um outro critério, não só pro profissional que está no quadro do Magistério, mas que **contemplasse também esse quadro dos servidores**, que seja no administrativo ou nas operacionais, poderia ampliar mais ainda essa política pública (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2).

No excerto da secretária municipal de educação (1) acima, ela manifesta certa preocupação com a formação, pois a **“necessidade do município era algo mais, não só dos pedagogos, da Pedagogia”**. Sua afirmação, embora carregada de intencionalidade em atender a formação continuada dos professores, apresenta certo distanciamento dos objetivos pelos quais o PARFOR foi implementado. Este seu entendimento é reafirmado quando ela diz: **“Mas não, era uma coisa**

meio fechada, era aquilo que vinha determinado pelo Ministério da Educação". Reafirma se entendimento sobre a Proposta do Programa quando repete **"Era meio que direcionado às formações"**

A depender do lugar que o sujeito ocupa no cenário da execução do PARFOR/PED/UEM, do seu envolvimento e entendimento da Proposta de formação inicial oferecida pelo Programa, é a opinião e percepção sobre o mesmo. Pertinente a este momento, são as palavras de Vieira (2007), ao discutir sobre políticas e gestão da Educação Básica, argumenta a autora que suas reflexões são acompanhadas de uma prática, desenvolvida não somente no âmbito dos estudos sobre políticas educacionais, mas também da sua execução; conhecimentos que iluminam suas discussões sobre a educação.

O comentário da secretária municipal de educação (2) ao pensar formação profissional oferecida pelo PARFOR/PED/UEM **"não só pro profissional que está no quadro do Magistério, mas que contemplasse também esse quadro dos servidores"**. Indica pensar na qualidade da educação abrangendo os demais profissionais que atuam no espaço escolar. Quando argumenta que **"poderia ampliar mais ainda essa política pública"**, retomamos a discussão sobre a educação como direito de todos, no entanto, os profissionais do magistério, sujeitos desta pesquisa, só tiveram acesso e formação de nível superior, por meio de uma política pública, de caráter emergencial.

Diante da fala da secretária municipal de educação (2), quando sugere que o Programa deveria contemplar **"também esse quadro dos servidores, que seja no administrativo ou nas operacionais"**, evidencia que a educação como direito, não alcança todos. Mesmo tendo o Decreto Nº 6.755/9, em sua redação o compromisso público do Estado e a qualidade da educação como princípio, não se pensa em todos os profissionais da educação ao se implementar uma política pública dessa envergadura. Cenário contraditório, que nos reporta às palavras de Saviani ao discutir políticas públicas como mediadora de conflitos "[...] é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade" (SAVIANI, 2008, p. 228).

No âmbito das políticas públicas e do entendimento que podemos ter sobre sua abrangência, alcance e efetividade, passa pela compreensão que a implementação do PARFOR como forma de oferecer formação aos professores ainda não graduados e licenciados, atingiu propósitos mais amplos, o acesso daqueles que não tiveram oportunidade em frequentar o Ensino Superior e graduar

em uma instituição pública de ensino.

O discernimento dos propósitos pelo qual se implementa um Programa de formação de professores, a exemplo do PARFOR/PED/UEM, possibilita o entendimento daquilo que está no horizonte de sua implementação - professores da rede municipal de ensino exercendo seu direito de acesso ao Ensino Superior.

Enfim, mas é quando **a gente vê esse valor, esse conhecimento, gerando conhecimento naquele espaço em que eles estão, de atuação, retornando àquela comunidade, indo além dos muros da universidade**. E é muito bonito que isso aconteça na universidade sabe, muito bonito que isso aconteça dentro da nossa casa, dentro da nossa instituição pública né, e que isso seja possível como uma **oportunidade de mudança de vida** (PROFESSOR FORMADOR, 1).

Agora, o que era mais importante para nós, para mim, e para nós aqui do departamento: o Programa tinha que **ajudar a melhorar a qualidade da educação** ofertada no município né. E nós sempre **entendemos** que nós só íamos melhorar a qualidade da educação se **nós profissionalizarmos mais o ator**, o sujeito, o profissional que trabalha ali na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. E a **gente percebia** isso né. Que ao entrar em contato com os conhecimentos aqui ofertados pela universidade **elas chegavam a mudar práticas, mudar rotinas**. Então tanto nós ficávamos satisfeitos, como eu sempre percebi que **houve ganhos**, da parte de quem fez o curso de Pedagogia PARFOR (PROFESSOR FORMADOR, 2).

[...] e o ponto positivo para mim é a possibilidade de um Programa como esse, de realmente ao profissionalizar, ao qualificar esses profissionais, de **melhorar os resultados da educação**. E que **isso vai repercutir depois lá no aluno né?** Acho que esse é o nosso objetivo né Maria Josélia, de que esses alunos tenham uma formação melhor e maior. E **a minha preocupação não é IDEB, não é índice, não é estatística; é melhorar a possibilidade de qualidade de vida dessas pessoas, dos alunos e dos professores né?** Então eu vejo como um Programa extremamente positivo (PROFESSOR FORMADOR, 2).

Um Programa de formação de professores, ao ser estudado, sem se descuidar do âmbito das políticas públicas, deve ser entendido, também nos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos atendidos. O professor formador (1) ao dizer **“quando a gente vê esse valor, esse conhecimento, gerando conhecimento naquele espaço em que eles estão, de atuação”**, podemos inferir as influências que o PARFOR/PED/UEM provocou nas práticas das professoras da rede municipal com os conhecimentos adquiridos pelas mesmas. Gerar conhecimentos, retornar a comunidade, ultrapassar os muros da universidade é ver a instituição de Ensino Superior cumprindo sua missão e compromisso social.

É interessante também notar essa afirmação na fala do professor formador (2) quando relata sobre o compromisso pelo qual o Programa foi implementado. Sua fala espontânea de quem conviveu e percebeu o processo formativo das acadêmicas, narra suas observações de como foi

visível as influências do Programa, ao descrever que **“a gente percebia isso né? Que ao entrar em contato com os conhecimentos aqui ofertados pela universidade elas chegavam a mudar práticas, mudar rotinas”**.

O professor formador (2), segue expressando o sentido atribuído por ele sobre o Programa e nesta manifestação deixa transparecer sua compreensão sobre o mesmo. Sua narrativa exterioriza seu comprometimento com sua profissão, com o trabalho que realizou no PARFOR e com a educação. Ao mesmo tempo demonstra que sua preocupação **“não é estatística; é melhorar a possibilidade de qualidade de vida dessas pessoas, dos alunos e dos professores”**. Em outro momento, o professor formador (2), expressa sua percepção sobre os resultados observados sobre os efeitos do Programa ao exemplificar que **“tanto nós ficávamos satisfeitos, como eu sempre percebi que houve ganhos, da parte de quem fez o Curso de Pedagogia PARFOR”**. Expressão que manifesta o Programa como mudança na formação profissional das acadêmicas do PARFOR, expressa também o alcance daquilo a que se propuseram os responsáveis em âmbito local, qualificar o trabalho dos professores da rede municipal.

Todo Programa, desdobramento de uma política pública traduz a forma de governar e traz inerente aos seus objetivos determinado projeto de sociedade. Toda a intenção posta na implementação de um Programa Federal, ao ser executado e, ao tornar-se prática, materializa a gestão.

Cabe-nos a reflexão sobre as afirmações postas pelos sujeitos que acompanharam a execução do PARFOR/PED/UEM. Somente nas falas dos sujeitos envolvidos podemos capturar as marcas deixadas pela execução e pela repercussão que o Programa provocou junto aqueles que o acompanharam de perto. Seja o trabalho da coordenação na execução, pelo acompanhamento do processo de formação das acadêmicas e até mesmo pela persistência por parte dos sujeitos no início, nas primeiras ações para transformar, o que era um projeto em ações concretas.

Identificar o Programa materializado vai além das ações que o executaram, quando menciona-se a demanda, inscrição, documentação. É reconhecer, na sua materialização as marcas que sua proposta deixou nos sujeitos que o acompanharam o mais de perto possível e, com clareza compreendiam os fins últimos deste Programa.

Vieira (2007) pontua que a gestão pública em seu âmago possui três dimensões “o valor público; as condições de implementação; e as condições políticas” O valor público refere-se a intencionalidade de uma política, podemos relacionar a essa dimensão a educação como direito, o

direito a educação de qualidade e as responsabilidades a quem cabe executá-la, Estado e família.

Quanto as outras duas dimensões, “as condições de implementação e as condições políticas”, Vieira as definem como territórios da prática e, por comporem o âmbito das práticas, ou seja, da execução, são aspectos negligenciados pelos estudiosos.

Foram os aspectos da prática, as duas dimensões: “as condições de implementação e as condições políticas”, que guiaram nosso interesse e nos instigaram a buscar sobre o PARFOR/PED/UEM e as configurações que o PARFOR adquiriu enquanto Programa Federal ao ser executado em nível local, pois:

As condições de implementação e as condições políticas, por serem territórios por excelência da prática, costumam ser aspectos negligenciados pelos teóricos. São eles, porém, que asseguram a sustentabilidade dos valores e a sua tradução em políticas. Nenhuma gestão será bem sucedida se passar ao largo dessas duas dimensões. Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas) (VIEIRA, 2007, p. 59).

O cenário em que se desenvolveu a implementação do PARFOR/PED/UEM foi posto por meio dos relatos dos sujeitos ao narrarem o processo de implementação, da sua fase inicial ao momento em que o Programa mostrou-se consolidado no espaço da UEM; como narra detalhadamente o coordenador (2), **“Foi assim uma maratona de enfrentamentos que tivemos até conseguirmos a aprovação do projeto do Curso na UEM”**. Enfrentamentos que conquistou espaço dentro da UEM e, **“Hoje em dia já penso que está bem diferente, porque ampliou-se a informação de modo geral, chegou para todo mundo. Quando fala de PARFOR todo mundo já sabe”** (PROFESSOR FORMADOR, 2).

O respeito e valor emitidos pelos sujeitos que estavam mais próximos do seu acontecer, resultado de um processo, de uma trajetória de construção, “[...] mostram o chão da gestão sobre a qual a literatura tende a silenciar (VIEIRA, 2007, p. 60).

Emanaram dessas narrativas, enfrentamentos de diferente natureza, das poucas informações às limitações do estágio supervisionado em gestão escolar como componente curricular obrigatório; trajetória percorrida e da qual fez parte a construção da identidade do PARFOR/PED/UEM, do seu reconhecimento dentro da própria instituição e, no que concerne ao campo educacional, um indício da efetivação do regime de colaboração ao ser executado um Programa Federal em âmbito local, “[...] porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos” (VIEIRA, 2007, p. 59).

A análise deste núcleo nos remete para a necessidade de compreendermos alguns aspectos que fazem parte do processo de implementação de um Programa Federal. Muitas vezes não nos damos conta dos enfrentamentos que se põem aos que assumiram a responsabilidade de fazer um Programa acontecer dentro de uma universidade.

Para os que assistem de longe a execução de um Programa, tem-se a ideia que todo o tramite, a organização, aprovação e demais aspectos que envolvem a gestão de um Programa de formação de professores, a exemplo do PARFOR/PED/UEM, chega na universidade como se fosse um “pacote pronto”, basta abri-lo e deixa-lo acontecer.

A gestão de um Programa, no interior da universidade, passa primeiramente pelas “condições políticas” como pontua Vieira (2007). Considerando a gestão pública brasileira e suas origens no patrimonialismo, conquistar espaço dentro da universidade e fora dela pela execução do PARFOR/PED/UEM, sinaliza o entendimento, por parte das pessoas que estiveram à frente, da grandeza dos objetivos deste.

Neste núcleo, verificamos as percepções sobre a Proposta do PARFOR já consolidada no espaço da UEM, no âmbito da SEDUC e entre os professores da rede municipal de ensino, destacando cinco aspectos. Primeiro, a Proposta do PARFOR veio fazer valer as exigências LDB de 1996 referente a formação inicial de professores. Segundo, foi uma excelente Proposta e deve permanecer formando os professores da escola pública. Terceiro, sua oferta deve ser ampliada e abranger os demais profissionais que trabalham na escola. Quarto, a SEDUC tem outras necessidades de formação de professores e não somente a formação do pedagogo, considerou a Proposta muito direcionada pelo MEC. Quinto, a Proposta de formação oferecida pela UEM mudou práticas dos professores, foi ainda uma oportunidade de mudança de vida para as professoras da rede municipal de ensino.

3.2.5 PROGRAMA: *oportunidade* - aproximação Ensino Superior Educação Básica; experiência/aprendizagem para o professor formador

Este núcleo, “Programa: *oportunidade* - aproximação Ensino Superior Educação Básica; experiência/aprendizagem para o professor formador” se constituiu por 5 indicadores: 1) A especificidade do público atendido; 2) Troca de conhecimentos; 3) crescimento profissional; 4) Experiência enriquecedora; 5) aproximação da universidade com a Educação Básica.

No processo de organização dos Núcleos, nos valendo das palavras carregadas de sentido, percebemos que a palavra *oportunidade* foi usada para representar diferentes pontos de vista sobre os efeitos do PARFOR/PED/UEM.

Recorrentemente utilizada pelos professores formadores ao mencionarem o PARFOR/PED/UEM, a palavra *oportunidade* foi oportunidade de experiência, seja pelos momentos vividos, bem como pela oportunidade de formação para aqueles que tiveram proximidade com o Programa.

[...] eu só tenho a **comemorar**, nesse sentido, de ter podido participar do PARFOR e ter tido **essa experiência muito positiva** com o PARFOR. Que ele também me marcou, foi uma experiência que me marcou fortemente o PARFOR. (PROFESSOR FORMADOR, F 1).

E muitas vezes isso **colocava em questão** até muitos **conhecimentos** que a gente tem, muitas **teorias que nós tínhamos** né. Porque daí os profissionais falavam assim: professora **isso não funciona na prática** né? Então para mim **foi enriquecedor essa experiência**, e eu tive a **oportunidade** de trabalhar em várias turmas né, e eu percebia que **para elas era também extremamente enriquecedor** de várias maneiras [...] Essa é uma **experiência muito interessante**, porque depois de 30 anos trabalhando com formação inicial, **é diferente você trabalhar com profissionais que já estão dentro da escola** (PROFESSOR FORMADOR 2)

O fato de estar dentro de uma universidade pública estadual, ela faz com que este Programa **traga pra dentro da universidade pública a realidade da escola pública**. E isso é importante para quem está ministrando aulas no PARFOR (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Esse fato **foi importante** não só para os estudantes do PARFOR, mas também para os Pedagogos em formação no curso extensivo, porque **a visão dos Professores Formadores passou a ser outra**. (COORDENADOR, 1).

As narrativas dos professores formadores sobre oportunidade de experiência mostram o alcance do Programa. Por ser desenvolvido no espaço da instituição de Ensino Superior, relata professor formador (3) que o Programa trouxe **“pra dentro da universidade pública a realidade da escola pública”**. Propiciou, pela aproximação entre Educação Básica e Universidade, o conhecimento da realidade da Educação Básica e novos conhecimentos para os professores formadores. Quando o professor formador (2) comenta seu percurso de 30 anos trabalhando com formação inicial de professores e define ser **“diferente trabalhar com profissionais que já estão dentro da escola”**, mostra o significado que o PARFOR/PED/UEM adquiriu ao ser executado no espaço da universidade, tendo como acadêmicas, professoras em exercício.

A aproximação da Educação Básica e o conhecimento da realidade da escola pública, acena

como elemento primordial, tanto para os graduandos em Pedagogia, quanto para os profissionais do magistério que atuam no campo da formação docente em nível superior. Silva Júnior, apud, Gatti (2013, p. 55) ao discutir essa questão argumenta que: “Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, é tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo”.

Nós temos muitos **professores que não têm a experiência da escola pública**, que não têm a experiência da escola básica. Ele tem uma vida acadêmica construída dentro da universidade. Ao entrar em contato com estes professores, são muitos colegas meus que dão este depoimento, **eles aprendem muito** o que é estar na escola. Eles **desmitificam** muitas ideias pré-concebidas do que é ser professor na escola básica. Então é muito interessante quando você traz o professor aqui pra dentro. Então isso eu vejo um aspecto extremamente positivo do PARFOR estar aqui dentro da universidade. (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Nos leva a entender que “o reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009), como objetivo do Programa, posto no Decreto n. 6.755/09, não apresenta via única, mas sim uma troca de conhecimento e aprendizagens.

Sobre essa questão, Gatti (2013), aponta a necessidade de maior aproximação e atenção aos professores da Educação Básica. Recomenda que essa atenção deve partir, tanto da universidade como instituição formadora, quanto dos gestores da educação e conselheiros, dos que detém as responsabilidades da Educação Básica e dos cursos de licenciaturas.

No entanto, a aproximação da universidade com a Educação Básica, no que concerne a formação inicial de professores, permanece condicionada aos direcionamentos e iniciativas via implementação de políticas públicas, a exemplo do PARFOR. Os dados evidenciados pelos professores formadores sobre a riqueza das experiências trazidas ao atuarem como docentes no PARFOR/PED/UEM, reafirma a necessidade de repensar a organização dos cursos de licenciaturas e do trabalho conjunto entre Ensino Superior e escola na formação inicial do profissional do magistério da Educação Básica.

O ponto positivo **mais significativo** é que **a Educação Básica Pública se fez presente na Universidade**, ou seja houve a tão famosa **integração da Universidade com a Educação Básica**, tão propalada, agora é **uma realidade**, pois os alunos sempre **traziam questões da sala de aula para serem discutidas com seus professores e colegas**. Esse fato **foi importante** não só para os estudantes do PARFOR, mas também para os Pedagogos [...] porque **a visão dos Professores Formadores passou a ser outra**. (COORDENADOR, 1)

O PARFOR **trouxe pra dentro da universidade**, para nós professores, **a possibilidade do contato com a Educação Básica**. Então ele tem esse aspecto positivo, extremamente positivo. Talvez mais positivo do que se ele, se o Programa de formação de professores na graduação de pedagogia fosse ministrada ou fosse organizada e implementada pelas prefeituras (PROFESSOR FORMADOR, 3).

As narrativas dos sujeitos envolvidos com o acontecer do PARFOR/PED/UEM, ao reportarem-se as **“questões da sala de aula para serem discutidas com seus professores e colegas”**, como argumenta o coordenador (1). Está implícita nesta discussão, a importância da relação teoria prática, tanto na formação do licenciando quanto do professor formador. Esta afirmação se mostra na fala do coordenador (1) quando afirma que o Programa possibilitou discussões e o conhecimento da realidade da escola e após esses conhecimentos e discussões, **“a visão dos Professores Formadores passou a ser outra”**.

Os aspectos postos pelos professores formadores reportam-nos as discussões trazidas por Libâneo (2017); Pimenta *et al.* (2017); Gatti e Nunes (2009), sobre os problemas presentes nos cursos de formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia ao apontarem, as disparidades entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas específicas da formação do professor, que atendem as práticas de ensino; a ausência de disciplinas que ensinem os conteúdos do currículo dos primeiros Anos do Ensino Fundamental de Nove Anos; ou a inadequação dos cursos de Pedagogia para formar os professores polivalente.

Frente as discussões postas por estes estudiosos da educação e os apontamentos feitos pelos professores formadores, necessitamos lançar nossos olhares de forma a abranger a formação do pedagogo a ser formado, bem como para aqueles pelos quais os pedagogos recebem formação.

O olhar sobre o Curso de Pedagogia e da formação do pedagogo deve abranger também o professor formador, que contemple efetivamente a aproximação da universidade com a escola da Educação Básica. No Excerto que segue, o professor formador (2), trata dessa questão:

[...] muitas vezes **os nossos cursos** de Pedagogia **são acusados de serem extremamente teóricos né**. Eu que principalmente sou da área de Fundamentos da Educação, a gente ganha muito essa taxa, esse preconceito assim, de que a **gente discute** muitos problemas teóricos e não vai, **nem sempre temos experiências práticas** como docente da **Educação Básica** né? E estamos lá formando professores que atuam diretamente na Educação Básica [...]. Então para mim, **a experiência foi extremamente enriquecedora**, porque **eu tinha em sala de aula profissionais que atuavam na Educação Infantil**. [...] E **eles traziam problemas** que eles enfrentavam no dia a dia, das creches, dos centros municipais de educação infantil, para que a gente discutisse esses problemas. [...] professora do curso de Pedagogia **foi extremamente enriquecedora** né. É como se a gente tivesse a possibilidade de se **aproximar mais do chão da escola** né. Então, de repente, nós estávamos ali no PARFOR completamente no chão da escola né

(PROFESSOR FORMADOR, 2).

O fato de você **estar em contato** com as professoras que estão atuando na rede pública, faz com que **a gente tenha um outro discurso** (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Ao que se mostra, o Curso ora estudado trouxe para o espaço da UEM e aos sujeitos envolvidos, coordenação e professores formadores, a possibilidade para além da necessidade de aproximação entre universidade e escola pública, descortinou sua realidade, seus problemas e seus atores. E, quem sabe, na *oportunidade* de aproximação mostrada na execução do PARFOR/PED/UEM, se abram novos caminhos e novas possibilidade de pensar a formação do pedagogo.

As discussões aqui trazidas, como parte dessa arena de enfrentamentos sobre a formação docente no curso de Pedagogia, seja no aspecto da relação teoria prática, ou sobre o currículo, ementas e disciplinas na formação do pedagogo, apresente-se como momento de reflexão daquilo que foi posto pelos professores formadores, **oportunidade de aproximação do chão da escola; experiência enriquecedora; aproximação da universidade com a escola pública**; quiçá, seja *oportunidade* para a universidade discutir, no âmbito da sala de aula, os problemas reais da escola e dos professores que lá atuam.

Neste núcleo a palavra central foi *oportunidade*. O Programa foi uma oportunidade de experiência enriquecedora para os professores formadores que atuaram no PARFOR/PED/UEM e, também, uma oportunidade de aproximação entre Universidade e Educação Básica, destacando quatro aspectos. Primeiro, o contato dos professores formadores com a Educação Básica colocou em questão certos conhecimentos e teorias. Segundo, trouxe para dentro da Universidade a realidade da Educação Básica pública. Terceiro, mudou o discurso dos professores formadores que atuaram no PARFOR, desconstruindo conceitos sobre o professor da escola básica. Quarto, evidenciou a importância da aproximação entre Educação Básica e Instituições de Ensino Superior na formação inicial de professores e do distanciamento entre teoria e prática no Curso de Pedagogia.

3.2.6 PROGRAMA: *oportunidade* de acesso/ingresso e formação

O núcleo “Programa: *oportunidade* de acesso/ingresso e formação” é resultado da articulação dos indicadores dos quais, seus conteúdos temáticos mostram como o Curso

PARFOR/PED/UEM reverberou entre os sujeitos envolvidos com sua implementação. Os indicadores que nos direcionaram a organização deste núcleo são: 1) oportunidade de ingressar no ensino superior; 2) oportunidade de acesso e de formação; 3) oportunidade de formar-se no Curso, foi realização profissional; 4) oportunidade do sonho realizado; 5) oportunidade de qualificação profissional.

Iniciamos a apresentação com as falas das egressas do Curso PARFOR/PED/UEM. A escolha deste grupo de sujeitos, já formados, possuem uma visão e entendimento de toda sua trajetória de formação e do Curso. Outro critério que devemos considerar, por trazermos as falas das egressas já nesse primeiro momento de análise, é por serem estes sujeitos, professoras da Educação Básica, ainda não graduadas, o objetivo pelo qual o PARFOR fora criado e implementado.

Transitar pelas falas dos diferentes sujeitos da pesquisa, nos possibilitou perceber e identificar a dimensão que Programa PARFOR ocupou na vida das professoras que graduaram nesta modalidade de ensino. Mais ainda, revelou quem são as professoras, sujeitos desta pesquisa, graduadas pelo PARFOR, suas condições de vida e de trabalho, bem como os determinantes que as impossibilitaram de qualificar-se profissionalmente, vindo o PARFOR/PED/UEM ao encontro desta formação.

Ao reportarem-se ao PARFOR, acadêmicas e egressas acabavam trazendo exemplos e situações de suas vidas pessoais e familiares. A dimensão que o Programa tomou em suas vidas é expressa em suas falas, pela importância que alunas e egressas atribuem a oportunidade de ingressar no Ensino superior, conforme mostram os excertos que seguem:

Eu sou uma pessoa que de 5 irmãos, eu **sou a única que fiz a faculdade, consegui me formar**. Os outros são tudo... pararam, eu sou a única que consegui estudar. E graças ao PARFOR, porque **se não fosse o PARFOR eu não teria feito faculdade** (EGRESSA,1).

[...] **Porque desde criança eu sempre quis estudar, mas chegou a 4ª série aí parece que as portas fecharam**. E com o PARFOR parece que **as portas se abriram**. Agora eu terminei a graduação, tô fazendo pós. Então parece que agora as portas estão continuando abertas. Então essa **é uma experiência assim muito gratificante** na minha vida. É uma **oportunidade** e eu penso que **única** pra quem puder experimentar (EGRESSA, 2).

[...] Porque dizer assim, não é fácil né. Hoje **se eu fosse entrar na UEM mesmo, fazendo vestibular, talvez eu não conseguisse**. Talvez não, eu não conseguiria. E com o PARFOR, **com a facilidade que ele tem de ingressar nele, através de inscrição**. [...] **"Nossa, eu tenho que agarrar essa oportunidade pra poder ter uma formação"**. E não foi fácil né, porque eu estava **muito tempo fora da sala de aula** [...]. Eu nunca

imaginei que eu fosse fazer uma faculdade, muito menos na UEM, que é uma escola, uma universidade incrível, e muito menos através do PARFOR, **eu não sabia que existia o PARFOR pra isso** (EGRESSA, 3).

No momento em que realizávamos as entrevistas com estes dois grupos de sujeitos, egressas e acadêmicas, observamos, que boa parte das egressas eram casadas, mães, donas de casa, com carreira docente acima de vinte anos na Educação Infantil. Já a turma PARFOR/PED/UEM, em andamento, com ingresso em 2015, era constituída por um público misto na questão da idade e, consequentemente na carreira docente.

Mesmo tendo esse diferencial de idade e tempo de docência, as acadêmicas do Curso PARFOR/PED/UEM, em seus relatos sobre como foi seu ingresso e formação, da mesma forma traziam suas histórias de vidas e, dentro destas, a importância que o Curso ocupou:

[...] **é a realização de um sonho**, porque depois que nós já estamos trabalhando é difícil você tirar um tempo realmente pra estudar, pra prestar um vestibular né (?)... O tempo vai passando nossos interesses, nossa vida, nossa rotina vão mudando, então foi bom também porque nós não precisamos passar pelo vestibular, então eu tenho isso como um presente né (?) **Foi uma oportunidade que não poderia de jeito nenhum perder** (ACADÊMICA, 1).

Muita coisa boa pra vida profissional, mais assim ele não trouxe **só coisa boa como profissional** mas pra mim assim como estudante, como mãe, **melhorou, muita coisa em mim sabe?** Bastante mesmo. (ACADÊMICA, 2)

Então isso foi um... **Um caminho que abriu pra mim que eu pretendo aproveitar até a última gota, que eu tiver a oportunidade**, eu quero estar no PARFOR. **Se tiver mais oportunidade eu quero continuar.** [...]. E a **melhor coisa que me aconteceu em toda a minha vida foi o PARFOR.** [...] Meus filhos, por mais que eles brigam comigo **eles tem orgulho de falar pra todo mundo** que eu estou na faculdade, é o orgulho deles (ACADÊMICA, 3).

Interessante observar que graduar-se em uma instituição pública de ensino, no entendimento destes sujeitos, **é oportunidade única; realização de um sonho; caminho que se abriu.** A palavra *oportunidade*, contextualizada nas vozes das egressas e acadêmicas é carregada de sentido. Como se descortinasse a sua frente, pela *oportunidade*, um cenário de novas possibilidades, de vida, sonhos que se realizam.

Esse instante de apreensão e interpretação das falas e palavras, carregadas dos sentidos atribuídos é possível quando “Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada.” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 63).

Elementos que dependem, segundo os autores, dos momentos específicos de cada sujeito, das condições objetivas as quais geram tal mobilização. É nesse aspecto que Aguiar *et al.* (2009) afirma que os sentidos se constituem no movimento dialético do interno/subjetivo, envolve elementos de sentido de diferentes procedências as quais constituem o sujeito, esses elementos são históricos.

O Curso PARFOR/PED/UEM também emergiu como *oportunidade* na fala de alguns dos sujeitos da pesquisa, além das acadêmicas e egressas. A proximidade dos professores formadores e a coordenação do Curso na UEM, com as acadêmicas, em seu processo de formação no Curso, possibilitou o estabelecimento de vínculos e da identificação da sua realidade.

Elementos que possibilitaram aos professores formadores e coordenação do PARFOR, a percepção sobre a importância desta formação para as acadêmicas, professoras da rede municipal. Como demonstra o excerto da fala do professor formador (1) que trazemos na sequência:

Então o PARFOR significou essa **oportunidade** para elas né. A gente sabe que ele **entra** muito como uma **resposta para a legislação** da LDB que previa a questão da formação pedagógica, uma formação específica em Pedagogia pra lidar e atuar na Educação Infantil, **mas apesar dessa aparente emergência** né, da formação acelerada, aqueles que já estavam no exercício ou na atividade educativa, ele não significou só uma ação emergencial, ele **significou a mudança na vida das pessoas**, uma mudança muito **qualitativa** mesmo, de **formação, complexa e completa**, voltada para a Pedagogia. [...]E ainda mais para eles, uma **situação tão especial**, muitas vezes por **não ter tido a oportunidade** mais cedo ou mais jovem (PROFESSOR FORMADOR, 1).

Quando o professor formador (1) relata sobre o caráter emergencial do PARFOR e complementa afirmando que sua oferta significou muito mais que uma ação emergencial do Governo Federal, mas sim mudança de vida, nos possibilita o entendimento da dimensão que a palavra, *oportunidade*, ocupou nas falas das acadêmicas e egressas e significou em suas vidas.

Consideramos ainda em sua fala, a importância dos envolvidos com a execução do PARFOR conhecerem os objetivos pelos quais uma política de formação de professores é implementada. O entendimento da finalidade e do público ao qual o Programa veio atender, possibilitou seu entendimento e percepção em capturar o alcance do PARFOR como oportunidade de **mudança qualitativa de vida, formação, complexa e completa, voltada para a Pedagogia**.

Ainda se tratando da presença da palavra *oportunidade* de formação e de mudança na vida das pessoas que cursaram o PARFOR/PED/UEM, nas falas dos professores formadores, em relação ao Programa, o professor formador (2) ao trabalhar com as acadêmicas do Curso, vai percebendo

elementos que demonstram a necessidade, não só no âmbito profissional, mas também pessoal, que estas professoras da Educação Básica em formação, traziam consigo:

[...] eu percebia que **para elas era também extremamente enriquecedor** de várias maneiras. Vamos pegar pela questão pessoal delas, **elas eram profissionais desvalorizadas, porque elas não tinham uma graduação e trabalhavam com educação**. Elas ainda estavam **começando a entender** melhor o propósito colocado pela LDB para a Educação Infantil, que seria adicionar **o cuidar com o educar** né. E nos Centros Municipais de Educação Infantil eles estavam ainda tentando construir essa amarração entre o propósito de cuidar e educar. Para isso elas **precisavam se profissionalizar**. Então fazer o curso de Pedagogia para elas **representava inclusive uma melhoria da autoestima profissional** delas. **Não só profissional, eu percebia** no campo pessoal também, estar na universidade, poder debater com professores doutores. Isso **trouxe uma valorização pessoal** para elas e a possibilidade de **melhorar profissionalmente**. Não só pra ganhar mais, para ter um salário maior porque elas iam galgar um degrau na carreira né, mas porque elas seriam também mais **respeitadas** por terem um curso superior (PROFESSOR FORMADOR, 2).

Para este professor formador, houve a reversão da condição de pouca formação e como eram tratadas as professoras. O PARFOR, na percepção do professor formador (2), também é considerando como *oportunidade*, possibilitou o respeito, valorização pessoal e profissional e auto estima. Nessa linha de pensamento a secretária municipal da educação (1), e os coordenadores da UEM (1) e (2), ao tecerem seus comentários sobre o Programa, expressam suas percepções:

Eu acho que a **possibilidade** dele. Com certeza ele vai **qualificar os profissionais** da rede, que vão ter uma entrega de serviço muito melhor, mas principalmente o **êxito individual** daquela pessoa, porque ele vai pegar justamente esta faixa de indivíduos que **não tiveram a possibilidade de acesso ao ensino superior**, que foi negado. **Porque eles tiveram que entrar muito cedo no mercado de trabalho**, porque foram arrimos de família. E **guardavam esse desejo durante tanto tempo**. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1).

Eu acho que às vezes ele (PARFOR) **é tudo o que esses profissionais podem ter**. Por que o que que está acontecendo no momento? Eu acho que até **é a única chance que ele venha a ter**, porque fora isso eles teriam que pagar, às vezes tentar o vestibular que não consegue passar né, muitas vezes, por conta de estar muito tempo fora da escola, muito tempo fora de um tipo de estudo, aprofundamentos e tal. (COORDENADOR, 2).

A **oportunidade** de entrar numa universidade sem vestibular e ter uma seleção especial para os professores é um **ganho enorme** para todos (COORDENADOR, 1).

É interessante observar que ao expressarem-se sobre o Programa, tendo a palavra *oportunidade*, que vem carregada de sentido, demonstra, além dos aspectos referentes a **acesso ao Ensino Superior, formação e qualificação profissional, mudança na vida, porta que se abriu, oportunidade que não poderia de jeito nenhum perder, realização de um sonho, melhoria da**

autoestima profissional. As formas utilizadas pelos sujeitos na tentativa de expressar o que o Programa proporcionou as professoras que necessitavam do PARFOR como primeira graduação, são reveladoras das suas condições socioeconômicas e profissionais.

Sobre a desvalorização/valorização profissional do professor é importante ressaltar os aspectos históricos presentes na formação docente. Retomamos essa discussão não como forma de justificar os problemas presentes na formação de professores no Brasil, mas sim para detectá-los na forma como estes permanecem e se mostram na atualidade. Entendemos que entram nessa discussão a educação como direito, valorização docente, qualidade da educação, regime de colaboração entre os entes federados e políticas públicas.

Frente ao que já foi abordado sobre a educação como direito e as políticas públicas como uma forma de amenizar conflitos e resolver problemas da desigualdade social, o que vem à tona ao apresentarmos as vozes dos sujeitos sobre o Programa PARFOR/PED/UEM, é que a educação como direito inalienável, ainda é algo a ser conquistado e trata-se de uma demanda a ser atendida pelo Estado no âmbito da educação, enquanto formação de professores.

Quando os próprios professores da Educação Básica necessitam de Programas específicos, em forma de política pública para obterem formação mínima e necessária para atuar neste nível de ensino, evidencia o lado contraditório da própria gestão da educação brasileira. Tal apontamento nos leva a entender que a educação como direito de todos, assegurado constitucionalmente, trilha o caminho do porvir.

Acompanha essa reflexão a questão da valorização docente, pois, ao repostarem-se ao PARFOR como oportunidade de formação, as acadêmicas e egressas deixam transparecer questões pessoais, suas condições socioeconômicas como limitações para buscar formação profissional, quando a acadêmica (3) fala: “Quando alguém fala pra mim: você está estudando de graça? Eu falei assim: sim! **Mas eu estou estudando de graça, graças a Deus!**” expressa uma imensa realização e reconhecimento da *oportunidade* de ingressar no Curso pelo Programa. O sentido atribuído e agregado na fala da acadêmica, manifesta-se na fala do coordenador (2), quando apresenta seu entendimento sobre o Programa como oportunidade e aponta o aspecto financeiro como limitação para busca de qualificação profissional: “**Eu acho que até é a única chance que ele venha a ter, porque fora isso eles teriam que pagar, às vezes tentar o vestibular que não consegue passar né, muitas vezes, por conta de estar muito tempo fora da escola**” (COORDENADOR, 2).

Fala que evidencia a desvalorização profissional abordada pelo professor formador (2), no entanto, presente nos discursos e nas bases legais ao implementarem políticas públicas que visem a melhoria da qualidade da educação, sendo a formação docente a ênfase em seus discursos, no entanto:

Se o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino, para que esse profissional possa dar conta dos anseios e das expectativas sociais depositados na escolarização, se faz necessário propiciar condições para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 197).

No que concerne a formação docente, se os educadores da Educação Infantil da rede pública municipal, como emergiu nessa pesquisa, ainda não possuem a formação exigida pela LDBEN/96, objetivo das políticas educacionais implementadas nas primeiras décadas do século XXI no Brasil, esse fenômeno passa pela discussão do regime de colaboração.

Cabe mencionar novamente neste estudo a responsabilidade atribuída pela CF/88 ao municípios, como entes federados em organizar seus sistemas de ensino. A LDBEN/96, pautada nos determinantes da CF/88 sobre o regime de colaboração, em seu artigo 62, parágrafo 1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Retomado os determinantes legais sobre responsabilidades atribuídas aos entes federados, especificamente aos municípios, em relação a formação de professores e qualidade da educação e, contrapondo-a com as considerações feitas pelos sujeitos sobre o PARFOR, trazemos como exemplo a fala do professor formador (2): **porque elas não tinham uma graduação e trabalhavam com educação; porque elas seriam também mais respeitadas por terem um curso superior;** cabe trazer as seguintes reflexões:

A qualidade da educação caminha junto com as condições dos docentes: formação, plano de carreira, salário justo, organização e gestão do trabalho escolar, dignidade e múltiplos outros fatores. A docência insere-se numa categoria profissional, o que requer que sejam assegurados direitos básicos de trabalho e de valorização profissional (CASTANHEIRA, 2014, p. 263).

A análise deste Núcleo de Significação apontou que o PARFOR, além *oportunidade* de qualificação profissional para o alcance da melhoria da qualidade da educação, objetivo pelo qual o Programa foi implementado, oportunizou o acesso/ingresso no ensino superior. Sua execução

oportunizou aos professores da rede pública municipal que graduaram nessa modalidade de formação, valorização, respeito e autoestima profissional.

Neste núcleo trazemos o PARFOR/PED/UEM já em andamento, destacando quatro aspectos. Primeiro, o Programa foi oportunidade de formação para as professoras da rede municipal em exercício e que não possuíam formação neste nível de ensino. Segundo, o ingresso sem prestar vestibular foi considerado pelas acadêmicas como realização de um sonho, uma porta que se abriu e oportunidade muito valorizada, pois ingressaram muito jovens no mercado de trabalho. Terceiro, em âmbito local o PARFOR/PED/UEM não significou somente uma resposta ao cumprimento da LDBEN/96, com um curso de caráter emergencial; a formação adquiriu o sentido de realização pessoal e mudança de vida, valorização profissional respeito e autoestima no âmbito profissional e pessoal. Quarto, o Programa possibilitou o entendimento sobre os propósitos da Educação Infantil e sobre o cuidar e educar.

Nesta seção trouxemos as configurações do PARFOR/PED/UEM que se mostram no seu processo de execução em âmbito local - organização e implementação no espaço da UEM e SEDUC. Sobre sua execução em nível local apresentamos nossas reflexões em dois momentos. Primeiro, a necessidade do Programa ser aprimorado para melhor atender e formar o professor. Segundo, o que a Proposta do PARFOR, enquanto Programa de formação inicial contribuiu, efetivamente com seu modelo de formação.

Quanto ao primeiro momento, consideramos que a UEM e SEDUC executaram ações sem formação, informações e recursos técnicos, tecnológicos, humanos e de infraestrutura suficiente frente a envergadura com que foi concebida e os objetivos do Programa. As dificuldades enfrentadas em nível local, nas poucas informações e na frágil articulação entre UEM e SEDUC e destas com a CAPES, evidenciou a distância entre o que se projeta em nível federal, da sua execução, por parte dos municípios e universidade.

A oferta e execução do Programa deve ser planejada entre as esferas administrativas para que sua execução garanta a participação dos profissionais da rede municipal que necessitam da formação pelo o qual o PARFOR veio atender.

O planejamento conjunto entre as partes locais na organização dos estágios, a redução da carga horária dos professores da rede municipal e a abertura para realização dos estágios são formas de pensar em uma efetiva formação e qualificação profissional dos professores são alguns dos pontos que merecem atenção da gestão municipal.

Para este fim, as necessidades administrativas da gestão da educação local devem consideradas e amparadas pela União para que o Programa em execução alcance o êxito proposto e objetivos pelos quais fora implementado.

Da mesma forma, a participação da gestão municipal na execução do Programa deve ultrapassar as linhas do mínimo possível na execução do Programa, a exemplo da liberação dos profissionais para a realização dos estágios e ceder o espaço das instituições para sua realização. Sobre a gestão municipal, as evidências que emergiram, acenam para a necessidade de conhecer a dimensão que envolve a implementação do Programa, acompanhar a formação do quadro dos profissionais do magistério da rede local, garantindo efetivamente a qualificação dos profissionais e valorizar a oportunidade da formação oferecida por parte da instituição de Ensino Superior.

Sobre o segundo momento, consideramos a proposta do PARFOR, pela oportunidade de aproximação entre universidade e Educação Básica, conhecimentos e experiências geradas junto aos professores formadores sobre a realidade da Educação Básica Pública, acenou como uma possibilidade de repensar, planejamentos e propostas dos cursos de formação inicial de professores pedagogos.

A aproximação dos professores formadores dos problemas da escola pública, abre possibilidades de melhor se pensar a formação inicial docente, pesquisas sobre e na escola que retornem para esta instituição como forma de melhor se pensar suas ações, sua prática social, melhorando a qualidade da escola, da formação docente e da educação.

Para os professores da rede municipal que graduaram nesta modalidade de formação, o Programa significou qualificação profissional, respeito e valorização profissional e pessoal, melhoria na qualidade de vida enquanto pessoa.

O PARFOR/PED/UEM ultrapassou barreiras pela oportunidade de ingresso no ensino Superior. Foi oportunidade para sujeitos professores, educadores que não gozavam do seu direito a educação e frequentar uma universidade pública.

4 PARFOR/PED/UEM: CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Esta seção visa analisar o PARFOR/PED/UEM enquanto Curso de formação inicial de professores da Educação Básica na vida profissional das acadêmicas e egressas que se graduaram nessa modalidade de ensino oferecido pela UEM.

Para alcançar esse objetivo, analisamos as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, coordenadores UEM e SEDUC, professores formadores, acadêmicas e egressas, guiados pelo seguinte questionamento: quais as influências do Curso PARFOR/PED/UEM na formação profissional das professoras em exercício na escola pública da rede municipal de ensino atendidas pela UEM?

Por tratarmos nesta seção dos aspectos referentes as práticas docentes e pedagógicas dos professores e a função social da escola e da educação escolar, primeiramente apresentamos nossa compreensão destes conceitos a luz dos estudos de Pimenta (1999) e os saberes da docência: a) a Experiência; b) o Conhecimento; c) Os saberes pedagógicos.

Os núcleos apresentados são resultados da articulação dos indicadores que evidenciam a forma como o Curso influenciou e reverberou na vida profissional das professoras que se graduaram no PARFOR/PED/UEM.

Para análise do Curso, trazemos no primeiro núcleo de significação as *mudanças* que o Curso proporcionou as influenciar a formação profissional das acadêmicas e egressas. No próximo núcleo apresentamos o Curso como momento de troca de *experiência* entre acadêmicas e professores formadores e juntamente com este momento o encontro da *teoria e prática* identificado nas narrativas destes sujeitos. O terceiro núcleo trata do processo formativo que abrange os *conhecimentos* em relação a docência, a escola e sua organização e a educação escolar como prática social da escola. 3) No quarto núcleo – *transformação*, abordamos as influências ocasionadas pelo Curso na vida pessoal das acadêmicas e egressas. Este núcleo refere-se as influências e reverberações do Curso na vida pessoal das acadêmicas e egressas. Fenômeno que exigiu nosso reconhecimento neste estudo pela significância trazida pelo Curso em suas vidas.

4.1 Saberes da docência: conceito e definição

Para análise dos indicadores sobre o Curso, nos respaldamos em Pimenta (1999) e os

saberes da docência:

a) os saberes da docência – *a experiência*: São saberes produzidos pelos professores no seu cotidiano docente. Este saber acontece num processo permanente de reflexão sobre a prática mediatizada por seus colegas de trabalho e por textos produzidos por educadores que propiciam e orientam pesquisas e reflexões da e sobre as práticas docentes (PIMENTA, 1999).

b) Os saberes da docência - *o conhecimento*: na formação docente, seja inicial ou continuada, é necessário destacar a importância e o significado dos conhecimentos que se aprendem na escola, para o próprio professor, na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho. O conhecimento deve estar presente na formação, docente de modo a propiciar reflexões sobre as relações entre conhecimento e poder, entre a ciência e o mundo material, entre a ciência e o mundo existencial, entre ciência e sociedade informática. O docente, em seu processo formativo, deve entender a importância do papel da educação escolar na sociedade humana e da sua finalidade em tornar os indivíduos participantes e atuantes no processo civilizatório. Para alcançar este entendimento sobre a responsabilidade da prática docente e da prática social da escola é necessário que o professor, em sua formação, saiba que “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1999, p. 22).

c) Os saberes da docência – os saberes pedagógicos: são saberes produzidos sobre o que se faz. Os professores, no convívio com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, interrogaram suas próprias práticas docentes, confrontando-as com as teorias, produzindo saberes pedagógicos. Por meio deste saber, buscamos identificar nas falas das acadêmicas e egressas, como os conhecimentos adquiridos no Curso, confrontados com suas experiências docentes influenciaram suas práticas docentes.

A experiência das professoras da rede municipal de ensino, enquanto acadêmicas do PARFOR/PED/UEM, se mostrou como um diferencial em seu processo formativo. Juntamente com este saber da docência, evidenciaram-se nas narrativas, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Neste estudo nos valem os conceitos de prática docente e prática pedagógica segundo Franco (2016), a qual apresenta prática pedagógica como o trabalho realizado no espaço da escola em sua dimensão mais ampla, envolve o planejamento escolar e sua execução, a organização e funcionamento da escola, o comprometimento com processo ensino aprendizagem dos professores, alunos e demais profissionais da educação. São as práticas sociais da escola e do professor realizadas para atender a necessidades da comunidade escolar, da sociedade. “São práticas que se

organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social (FRANCO, 2016, p. 541). Trata-se de uma postura crítica organizada e executada seguindo os princípios da intencionalidade previamente estabelecida; são realizadas numa perspectiva dialética, pulsional e totalizante; trabalham com e na historicidade, o que exige tomada de decisões e posicionamentos e são transformadas pelas contradições (FRANCO, 2016).

Prática docente, segundo Franco (2016), trata-se da ação de ensinar com o compromisso de reflexão sobre o que se faz, como, porquê e para que se faz, pois para a autora, a prática docente é convicção construída e constituída historicamente e coletivamente. Estão atreladas a decisões individuais e coletivas, seguem normas coletivas adotadas pelos demais colegas professores, as regulações burocráticas, administrativas e organizacionais da escola. A prática docente, “[...] para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO 2016, p. 453).

São ações e atividades condizentes com a profissão do professor – os saberes-fazer docentes, realizadas no âmbito da instituição escolar garantindo o desempenho da escola e a responsabilidade à ela atribuída na sociedade em seu momento histórico (PIMENTA, 1999).

Pimenta (1999) recomenda que os cursos de licenciaturas, desenvolvam nos alunos conhecimentos, habilidades e valores que possibilitem a estes construir seus saberes-fazer docentes a luz das necessidades sociais e dos desafios que o ensino como prática social se manifesta em seu cotidiano.

A escola e a educação escolar tem como prática social contribuir com a humanização dos sujeitos historicamente situados por meio dos conhecimentos que possibilitem a estes sua inserção social de forma crítica e transformadora (PIMENTA, 1999).

Para este fim, os cursos de licenciaturas carregam a responsabilidade de mobilizar os conhecimentos da teoria da educação, didática, da prática social da escola e da educação escolar para que os professores em formação compreendam o ensino, a escola e a formação docente como realidade e necessidade social (PIMENTA, 1999).

4.2 Núcleos de Significação: os sentidos construídos pelos sujeitos sobre o Curso PARFOR/PED/UEM

Nossa construção dos núcleos para análise do Curso PARFOR/PED/UEM, nosso procedimento compreendeu a organização dos Pré-indicadores, articulação e aglutinação em indicadores, seguida da elaboração dos núcleos de significação. Os núcleos apresentados nesta trata-se da aglutinação dos indicadores que apontam as influências do Curso na vida profissional das acadêmicas e egressas do PARFOR/PED/UEM, a saber: 1) CURSO: influências e reverberações – *mudança*; 2) CURSO: influências e reverberações – *teoria e prática*; 3) CURSO: influências e reverberações – *conhecimento*; 4) CURSO: influências e reverberações – *Transformação*.

4. 2.1 CURSO: influências e reverberações - *mudança*

O núcleo “Curso: influências e reverberações- *mudança*” tem como intuito apresentar o que capturamos nas narrativas dos sujeitos acadêmicas, egressas, coordenadores e professores formadores, quando estes relatavam sobre o acontecer do Curso, destacando acontecimentos, situações, fatos que se desencadearam no decorrer da oferta e do processo de formação, nas diferentes turmas do PARFOR/PED/UEM.

Neste Núcleo demonstramos o *sentido* atribuído pelas acadêmicas e egressas ao Curso, referente as práticas pedagógicas. Suas narrativas demonstram o quanto seus saberes-fazer docentes foram influenciados pelos conhecimentos trazidos pelo Curso.

Para analisar as diversas manifestações sobre o Curso selecionamos oito indicadores para compor este Núcleo de Significação: 1) Mudança na postura profissional; 2) Aprendeu a identificar a teoria na prática; 3) Mudança na prática do professor; 4) Conhecimentos sobre a criança e seu desenvolvimento; 5) Elaborou uma nova concepção de criança e de aprendizagem; 6) Construção de um novo modo de ser professora; 7) Qualidade de ensino; 8) Ressignificação das práticas pedagógicas.

A palavra *mudança* inúmeras vezes mencionadas, foi utilizada para expressar situações de diferente natureza sobre o Curso. Neste Núcleo, vamos trata-la como expressão de mudança nas práticas pedagógicas dos professores que graduaram no PARFOR/PED/UEM.

Eu faço o planejamento, já penso na forma de, o que que eu vou brincar com eles. Se eu tô lá fora na hora do recreio, eu já levo algo planejado pra gente fazer lá fora. **Antigamente** eu simplesmente deixava eles andando pra lá e pra cá no gramado e não tinha o que fazer. **Agora não**, agora eu chego lá, nós sentamos e nós viajamos, com a amplitude do céu, do sol, do ar, das árvores e do tempo (EGRESSA, 1).

Mudou muito porque no início quando entrei na Educação Infantil eu era Auxiliar, e como Auxiliar e sem a graduação eu **tinha uma visão** de trabalho, uma **visão de desenvolvimento**. E com a graduação, com os estudos, eu consegui né. Pude fazer um outro concurso. E **mudou a minha visão de desenvolvimento, de trabalho com as crianças** (EGRESSA, 2).

Mudou quase tudo! Porque como eu não trabalhava na área, eu não tinha experiência nenhuma com criança. Então a única experiência que eu tinha era de ser mãe, só. Trocar fralda, cuidar pra não cair, não se machucar, pra não por coisa na boca. E com o PARFOR a **gente foi vendo o quanto a criança desenvolve né, com as disciplinas**. A gente foi vendo que criança é capaz sim de desenvolver, que a criança é.... enfim... O PARFOR **ensina a gente a levar essa teoria para nossa prática em sala de aula. E isso faz bem** (EGRESSA, 3).

Há, por parte das egressas, na busca de demonstrar as mudanças ocasionadas pela formação, um comparativo do antes e depois da formação recebida pelo PARFOR. Os elementos que sofreram mudanças em suas práticas, abrangem os aspectos da formação e do saber-fazer docente: planejamento, conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e objetivos da Educação Infantil.

A formação profissional, adquiridas no PARFOR, vai ocupando as ações das professoras, enquanto acadêmicas. Em suas narrativas elas vão descrevendo como foram constituindo conceitos referente a criança e a Educação Infantil.

Então, achei assim que o PARFOR **mudou muito a minha prática**, porque as crianças, eu consigo **olhar com mais atenção**, né? Nós tivemos aulas de psicologia e nós aprendemos a ter esse **olhar das fases das crianças** então a gente começou a **compreender melhor algumas atitudes que as crianças tinham**, e que as vezes a gente achava que talvez não estava amadurecida ainda, ou estava atrasada... usava muito esse termo. E depois de conhecer Piaget, foi a professora (Nome) que passou pra nós sobre Piaget, sobre Luria, nós começamos a **compreender mais as fases da criança**, o que nós devemos ensinar em cada idade. Então isso assim, foi muito bom e tem sido muito bom (ACADEMICA, 1).

Quando eu entrei eu tinha um olhar diferente. Agora **mudou** sabe? o **meu olhar** assim.... A **forma de ver as crianças o meu comportamento**, o eu modo de **agir e falar e até em casa**. Eu como mãe né, **mudei** bastante. É.... difícil explicar né, mas foi uma **mudança muito boa**.... É um curso assim, muito bom, **aprendi muito sabe?** Muito com ele a entender melhor o meu serviço, a entender as crianças, a observar melhor... igual eu falei aquele olhar diferente (ACADÊMICA, 2).

Ele (o PARFOR) **me ensinou a ser mais assim.... mais humana**, tipo.... Eu já tinha um pouquinho, mas ele está me ensinando a ser mais uma pessoa... pra passar as palavras certas pra criança, a incentivar mais a criança a não desistir que nem quando eu quis entrar no PARFOR, **eu via uma criança e pensava: mas como que eu vou ensinar essa criança?** ... Ela não presta atenção em nada que eu estou falando... e **quando eu entrei no PARFOR, que as professoras começaram a falar em como que realmente é a criança, a**

criança, **professor e aluno, humano.... é..... Sentimentos....** Então é aquilo que aprendi, nunca deve desistir (ACADÊMICA, 3).

O processo já percorrido, estando no segundo ano da graduação, possibilitou que as mesmas reelaborassem sua concepção de criança, do desenvolvimento da criança, das características específicas desta fase do ser humano, da criança e delas mesmas enquanto profissionais. Ao afirmarem sobre a criança: **“a gente achava que talvez não estava amadurecida ainda, ou estava atrasada, ... usava muito esse termo”**; passando para uma outra compreensão sobre a criança: **aprendemos a ter esse olhar das fases das crianças; compreender melhor algumas atitudes que as crianças tinham.** As palavras e expressões das egressas e acadêmicas permitem-nos inferir sobre seus aprendizados e as palavras por elas expressadas, **olhar, visão, minha prática**, ou ainda, quando a egressa fala, **antigamente... agora não!** Essas palavras vem carregadas do processo de *mudanças* pelo qual passaram as acadêmicas e egressas e buscam traduzir e até mesmo mensurar as *mudanças* que o curso ocasionou em seu processo formativo no âmbito profissional.

As atribuições das acadêmicas e egressas sobre as aprendizagens por elas recebidas, as *mudanças*, nas atitudes referentes a criança no espaço da Educação Infantil, ao desenvolvimento e comportamento da criança são direcionados ao ingresso no Curso, à formação adquirida na universidade. Elas percebem, identificam e reconhecem uma mudança ao ingressarem no Ensino Superior, ao iniciarem a graduação, como demonstram os excertos que seguem:

Quando você chega na faculdade você se abre, [...] Você tem que educar todos iguais, mas cada uma tem a sua particularidade. [...] você tem que **educar cada uma de cada qual** [...] Ela só vai aprender se você saber lidar com ela. E eu não sabia como lidar com a criança, eu agia com a criança como eu fui educada. Então **eu achava que era certo**, mas depois, **com a faculdade a gente aprende** que teve os estudiosos de muitos anos atrás que eles já faziam estes estudos com as crianças, e praticavam. Como Henri Wallon mesmo estudou a vida da criança desde o começo, então ele praticou como educar a criança, como agir com a criança, como fazer com que a criança aprenda de forma prazerosa. [...] **eu aprendi com eles** (EGRESSA, 1).

Há um exercício de auto confrontação entre as ações e concepções sobre a criança, educação e o espaço da Educação Infantil, anteriores a formação recebida, como expressa o excerto acima, na fala da egressa (1) com sua educação recebida na família. Há, além das mudanças referentes as práticas pedagógicas, como pontuou a egressa ao afirmar: **“Antigamente eu simplesmente deixava eles andando pra lá e pra cá no gramado e não tinha o que fazer”** sua fala, como em substituição às suas práticas pedagógicas anteriores a sua formação profissional, dão significado

para suas ações atuais, quando ela diz: **agora não!** Antes disso, ela já explica: **Se eu tô lá fora na hora do recreio, eu já levo algo planejado pra gente fazer lá fora.** Nessa afirmação, está implícito, o valor dado ao planejamento, uma concepção de Educação Infantil e da importância das práticas de atendimento a criança ali realizadas. O valor do planejamento é seguido pela importância que a egressa (1) dá aos pensadores da educação, e afirma: **eu aprendi com eles.**

Juntamente com a egressa (1) a acadêmica (1) e egressas (3), ressaltam e valorizam as teorias que elas conheceram na Universidade e de que forma elas vão identificando as mesmas no seu fazer da profissão docente.

É... Porque eu senti assim que houve uma **mudança** de postura na minha vida mesmo profissional, uma segurança maior naquilo que nós estamos fazendo, porque eu **passei a compreender** melhor certas teorias, que algumas eu sabia superficialmente e não tinha aquela **segurança** realmente pra embasar a prática. Aqui nas aulas nós **aprendemos** né, sobre grandes pedagogos, grandes filósofos e tudo que é da teoria e embasa nossa prática (ACADÊMICA, 1).

No trabalho a questão da... é... Hoje planejando uma aula, então eu já **consigo perceber** o que eu posso acrescentar para as crianças com aquilo que eu planejo. **Antes** eu poderia fazer, mas poderia não entender o que eu ia acrescentar. **Hoje** eu faço, mas já com um **entendimento** do que eu faço né? (EGRESSA, 2).

Aprender a fazer um plano de aula, um simples plano de aula pra gente era um bicho de sete cabeças né, porque não tinha essa teoria né, **não sabia fazer.** Então **os professores com muita paciência ensinaram**, que o professor tem que ter seu planejamento, tem que ir pra sala de aula tudo planejado, até com o plano B, que se caso não der certo uma coisa, ter já planejado uma outra. Então o planejamento, estágio, tudo o **PARFOR forneceu, e se a gente não sabia ele ensinou** (EGRESSA, 3).

Nos relatos das acadêmicas e egressas sobre o Curso, há sempre em suas falas, de forma inerente, alguns dos elementos constitutivos da didática e que fazem parte da formação e da profissão docente. Por mais que tentemos agrupar suas falas por palavras com significados, como elaboramos a sessão anterior, é recorrente as acadêmicas e egressas, ao mencionarem sobre seu processo formativo e sua profissão, sempre de forma associativa, alguns elementos como, planejamento, teorias, pensadores, seguidos de exemplos de situações ou acontecimentos oriundos do espaço da Educação Infantil e do contexto escolar. O que trazemos aqui, ao apresentarmos suas falas, é um esforço em deixar linear as falas dos sujeitos sobre algumas das temáticas presentes em suas narrativas.

Ao mesmo tempo em que acadêmicas e egressas relatam sobre sua formação no PARFOR, trazem situações vivenciadas como forma de comparação entre o agir sem os conhecimentos científicos, as teorias, como elas denominam e, após o início do Curso, em seu processo formativo

acadêmico.

Olha, como eu já tinha falado, **entender melhor** as fases da criança, eu consegui elaborar atividades mais adequadas né? As vezes antes do PARFOR eu elaborava alguma atividade né, e não era apropriada para aquela idade e a criança não conseguia desenvolver porque ainda precisava desenvolver outra coisa, por exemplo a coordenação motora fina, antes de chegar naquela pintura, naquele desenho, enfim (ACADÊMICA, 1).

Porque **no começo a gente não tem experiência**, quando você entra lá que você tá trabalhando né, igual né, **o concurso público, no começo foi difícil pra mim, é.... Ninguém te prepara... Você não é preparado pra aquilo**. Simplesmente eles **te jogam lá**, a sala é tua, se vira. Então assim, **sem o estudo é um pouco mais difícil de você entender, de você ver a criança**, igual o **olhar que eu tenho agora**, com os olhos eu **tenho agora**, sabe? A gente **aprende muita coisa e coisas que você nem imaginava que você fazia de errado** e depois você para e pensa: nossa não é assim que a professora explicou, eu fazia do jeito errado, eu olhava do jeito errado (ACADÊMICA, 2).

Assim **coisas que eu não sabia....** Principalmente na **parte do reflexo das crianças** com a professora com o PARFOR, **eu não sabia, eu não entendia** quando as crianças abriam os bracinhos e dava aquele choque, eu pensava: mas pra que que está fazendo isso? meu filho cansou de fazer!!! **Daí que a professora foi falando que eu entendi**. Então através dessas professoras, com o PARFOR orientando **eu consegui entender** (ACADÊMICA, 3).

As narrativas transitam entre os conhecimentos necessários para trabalhar com as crianças da Educação Infantil e a importância destes conhecimentos para o exercício da profissão docente. Pimenta (1999), ao abordar a formação docente nos cursos de licenciatura, ressalta a magnitude do trabalho do professor, juntamente com seu significado, compromisso e seriedade que a profissão exige. A especificidade do Curso de Pedagogia, carrega a responsabilidade em desenvolver nestes profissionais “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18).

As falas das acadêmicas transitam entre o não saber - do não conhecimento sobre as teorias que abordam conceitos e desenvolvimento referentes a criança, quando afirmam **“Você não é preparado pra aquilo”** ou ainda **“eu não sabia, eu não entendia”** - seguidas com afirmações que traduzem seu processo formativo no Curso e dos conhecimentos necessários para o atendimento da criança: **“Daí que a professora foi falando que eu entendi”**.

Entendimento do saber fazer intencionado, mobiliados pelos conhecimentos das teorias da educação e da didática necessários para investigar a própria atividade docente. A partir de suas

ações e das reflexões respaldadas nos conhecimentos sobre a educação e a pedagogia, transformam suas atividades, suas práticas seus próprios saberes-fazeres docentes (PIMENTA, 1999). Os excertos que seguem demonstram as aprendizagens das egressas e os conhecimentos adquiridos no Curso que mudaram suas práticas:

Eu aprendi trabalhando muito com as histórias infantis com a professora (Nome), que ela pegou e explicou, falou assim "**Ó, pra você contar uma história tem que fazer assim, você tem que viajar, você tem que fazer a criança sonhar, tem que passar pra criança o que você tá sentindo**", porque se você não tá se sentindo bem, você não vai passar bem pra criança. Então você tem que se sentir bem, sentir na liberdade de que tá fazendo a coisa certa pra criança. Agora se você fazer de forma insegura, se você tá fazendo lá, falando com a criança, não sabe se é isso ou aquilo, se tá certo ou tá errado. **Nossa, você não sabe nem o que que você tá falando pra criança.** Então **você tem que estar ligada**, ligada no que tá falando, no que tá explicando, no que tá passando pra ela (EGRESSA, 1).

A questão da brincadeira, que **a criança não brincar só por brincar**. Se ela tem uma atitude de comportamento, o que leva ela a fazer isso. **Porque antes eu não tinha o entendimento que tenho hoje né (?)**. Por que ela faz essa birra? Por que ela transgrede algumas regras? Por que ela tá comportando assim? E a **Psicologia** que eu pude acompanhar um pouco né, **ajudou muito** a entender, esse estudo né, poder tá trabalhando com a criança e conosco mesmo né? (EGRESSA, 2).

[...] **hoje eu sou** uma profissional muito mais centrada, muito mais de **saber o que pode e o que não pode. Saber que você tem que estimular uma criança, mas você tem que saber o limite dela, respeitar o tempo dela.** E isso tudo foi a faculdade que me trouxe. Muita teoria, muita leitura, muitos pensadores, muitos autores, que a gente aprende a gostar, aprende a seguir as ideias deles, e tudo isso foi a própria faculdade (EGRESSA, 3).

Nessas falas, as egressas demonstram as influências das teorias, do que aprendiam no Curso e do significado que esses conhecimentos adquiriam na sua profissão: **“você tem que estar ligada, ligada no que tá falando”**; **“Porque antes eu não tinha o entendimento que tenho hoje né (?)**. **Por que ela faz essa birra?”**; **“Você tem que estimular uma criança, mas você tem que saber o limite dela, respeitar o tempo dela”** É importante ressaltar que as narrativas das egressas, quando fazem essas afirmativas sobre a criança, estabelecem os conhecimentos adquiridos na formação do PARFOR/PED/UEM e os já construídos por elas no exercício da profissão.

Os conhecimentos teóricos que elas apontam em suas falas são automaticamente transferidos para sua realidade no espaço de trabalho, no contato com as crianças. Essa concepção de professora não é fruto unicamente do seu momento de formação acadêmica, mas construído já no espaço em que atua, na Educação Infantil. Quando a egressa ressalta, **“a criança não brincar só por brincar”**; ou no questionamento: **“por que ela tem esse comportamento?”** E ainda: **“de saber o que pode e o que não pode”**. Essas afirmações são elementos que demonstram um

conjunto de experiências docentes que já faziam parte do conhecimento das professoras, construídos ao longo de sua profissão docente e confrontados com as teorias que estudaram. É aí que entra o PARFOR/PED/UEM, quando elas afirmam e atribuem ao Curso como *mudança*. Foram os saberes-fazer do exercício da profissão, fundamentados pelos conhecimentos teóricos científicos que elas atribuem um novo sentido a própria docência e ao exercício da profissão.

No direcionamento das práticas, quando elas afirmam, “**agora eu sei fazer um planejamento e usar os teóricos**”, ou sobre o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida, “**eu não sabia porque ela agia assim**”. Outro exemplo é a elaboração de concepção e desenvolvimento da criança construídos no decorrer da formação acadêmica:

Porque eu passei a conhecer a criança, como ela é de verdade. Porque eu tinha a prática. Prática o que que é? Educar a criança como você foi educada (EGRESSA, 1).

Você consegue descobrir através do lúdico se a criança tá sofrendo alguma violência em casa. Você consegue **descobrir** se a criança tá feliz, se a criança tá vivendo algum problema familiar, ela se destaca no lúdico. [...] **Eu não sabia disso, aprendi com o PARFOR** (EGRESSA, 1).

E mudou a minha visão de desenvolvimento, de trabalho com as crianças (EGRESSA, 2).

[...] Mas depois que você entra lá dentro **a realidade é tão diferente, é tudo tão difícil sabe?** O primeiro dia de serviço me jogaram numa sala com 25 crianças sem me dar instrução nenhuma, sem nada. Simplesmente me jogaram lá e falaram assim “Ó, tem hora pra trocar e tem hora pra comer”. **E a criança não é só isso, a criança é muito mais... Hoje se for pegar uma criança pra analisar é difícil, muito difícil** (EGRESSA, 3).

Em suas falas podemos destacar dois pontos relevantes sobre a formação profissional e sobre a criança. Primeiramente apontamos suas compreensões referentes ao desenvolvimento da criança, seja no aspecto cognitivo e no comportamento, como já apresentaram em falas anteriores e agora presente na fala da egressa (1) **passei a conhecer e, como ela é de verdade**, assim como da fala da egressa (2), quando afirma que a formação recebida mudou a **forma de ver o desenvolvimento** e seu trabalho com a criança. Compreendemos aqui que houve, a partir da formação recebida, mudança na forma de “ver” a criança. Ou seja, houve, a partir da formação recebida, mudanças na concepção de criança.

O segundo aspecto que consideramos presente nas falas, tanto das egressas como das acadêmicas são as práticas por elas realizadas no espaço da Educação Infantil a partir do ingresso no Curso. É portanto, a partir das afirmações apresentadas pelas egressas que podemos identificar

as influências trazidas pelo PARFOR/PED/UEM na formação profissional dessas professoras.

Nas afirmações postas por estes sujeitos, sobre seus fazeres da docência, se mostram as influências da formação recebida. É nesse movimento comparativo traçado nas suas falas, naquilo que acadêmicas e egressas exemplificam, por meio das próprias práticas docentes e dos conhecimentos adquiridos no Curso que o PARFOR/PED/UEM, ganha significado.

Quando a egressa (3) relata sua falta de experiência ao ingressar na profissão e que fez o concurso para “cuidar de criança” e afirma: **lá dentro a realidade é tão diferente, é tudo tão difícil sabe?** E em sua fala segue descrevendo o contexto de uma rotina pouco conhecida, uma realidade que é desafio para o profissional, com ou sem experiência, com ou sem conhecimento, sua fala adquire um tom de desabafo. Sobre a rotina do espaço da Educação Infantil, a egressa prossegue relatando seu aprendizado no Curso:

[...] a gente tem uma outra visão da coisa do que antes. Não é só trocar fralda, não é só sentar pra brincar. Tem que saber que sentar pra brincar tem um objetivo, tem um desenvolvimento pra conquistar, e pra conseguir. Na minha sala de aula, quando um bebê começa a andar, nossa é uma vitória. Não é simplesmente porque ele quis. Você estimulou, pegou um brinquedo, falou "Vem, vamos andar, vamos pegar". Isso tudo é coisinha, são pequenos detalhes que a gente aprende na faculdade, no caso o PARFOR trouxe. **Pequenos detalhes que fazem toda a diferença.** Que não é só sentar por sentar e deixar a criança lá. A criança precisa se desenvolver, ela precisa aprender, ela precisa... outro avanço é comer sozinha, coordenação motora, equilíbrio sabe, tudo, tudo. [...] Mesmo sendo já auxiliar de creche, eu já falava que era professora. Porque a gente estuda muito, pra ser tia. E o olhar que a gente tem naquela criança, não é de tia. [...] Então eu tenho o olhar de professora, porque o PARFOR me ensinou, me moldou de ser professora de acordo com o meu cotidiano. De acordo com o material que eu tenho, de acordo com a minha realidade (EGRESSA, 3).

Há, na narrativa desse profissional a presença dos conhecimentos e responsabilidades que cabem ao professor da Educação Infantil, quando afirma que sua profissão, o ser professora na Educação Infantil “[...] não é só trocar fralda, não é só sentar pra brincar. Tem que saber”, relatando sobre a importância da estimulação da criança para seu desenvolvimento. Enfatiza: “A criança precisa se desenvolver, ela precisa aprender”, detalhando as ações que os professores que atuam neste espaço devem atender para o desenvolvimento e autonomia da criança.

Juntamente com descrição de suas responsabilidades na Educação Infantil, a egressa (3) exerce uma autovalorização profissional, ao afirmar “tenho olhar de professora”. E atribui a formação recebida, ao Curso “porque o PARFOR me ensinou, me moldou de ser professora de acordo com o meu cotidiano”. Entendemos implícito em suas narrativas as práticas pedagógicas na perspectiva crítica proposta por Franco (2016) em que a ação docente extrapola o campo da

técnica e do treinamento, é dialética. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas “[...] realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre sujeitos e suas circunstâncias [...]” (FRANCO, 2016, p. 538). Planejadas previamente, são executadas para atender as expectativas e necessidades educacionais, conforme realidade social em que está inserido o sujeito.

Esta concepção de prática pedagógica está presente nos conhecimentos adquiridos pela egressa no Curso, ao exemplificar, que o bebê, ao aprender a andar “[...] **não é simplesmente porque ele quis. Você estimulou, pegou um brinquedo, falou "Vem, vamos andar, vamos pegar"**. Nos relatos que seguem a egressa (3) descreve seu “olhar” de professora, aprendidos no Curso e de que forma ela **“coloca a teoria na prática”**:

E a gente fica por dentro de um assunto que antes pra gente era um bicho de sete cabeças, hoje não, hoje um desenvolvimento de uma criança segue natural, **mas de forma teórica sabe? A gente tem que colocar a teoria naquela prática, tem que ligar os dois**, porque **se uma criança não está desenvolvendo** direito a gente **tem que perceber o porquê**. Tem que saber que caminho a seguir, se precisa de uma fono, se precisa de um neuro, se ela não anda direito, se o pezinho dela é torto, porque ela não pega num lápis, porque ela não pega numa bolinha. E tudo isso, eu antes, pra mim seria só mais uma criança brincando no chão. Mas se ela tá no chão, por quê? Ela não consegue ficar de pé? Ela não consegue dar os passinhos? E isso é coisa que a gente percebe desde lá do berçário, desde bebezinho. **Então isso tudo é só a faculdade, é só a teoria** que faz a gente ver, ter esse olhar, **um novo olhar pra educação**. Principalmente a Educação Infantil, que é tão frágil, e tem muita gente que vê só como um depósito de criança (EGRESSA, 3).

Sobre a forma como identifica e age enquanto educadora na Educação Infantil, a egressa (3) busca demonstrar a importância dos conhecimentos adquiridos no Curso e o diferencial que estes ocasionaram em suas práticas pedagógicas e docentes. Em um dos momentos de sua fala, quando ela diz **“porque se uma criança não está desenvolvendo direito a gente tem que perceber o porquê. Tem que saber que caminho a seguir”**. Sua fala está carregada da intencionalidade preestabelecidas e perseguidas no processo didático, nas e pelas suas práticas pedagógicas. Suas práticas pedagógicas “[...] tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, [...], faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante” (FRANCO, 2016, p. 541). Neste excerto a egressa (3) confronta novamente suas práticas, num comparativo de “antes e depois” da formação e teorias adquiridas no Curso ao explicar que **“antes, pra mim seria só mais uma criança brincando no chão”**. Sua concepção de educação, de criança e de Educação Infantil foram afetadas pelos conhecimentos e transformaram suas ações. Estas passaram a serem realizadas, testadas e refletidas. “É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento,

vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2016, p. 541).

Os excertos que seguem são relatos das acadêmicas, ainda no segundo ano da graduação PARFOR/PED/UEM, nos quais demonstram as mudanças ocasionadas pela formação:

Nós começamos a fazer um trabalho diferente, começamos assim trabalhar primeiro essa coordenação pra depois chegar realmente a segurar o lápis, a pintura, uma coisa de cada vez. E antes não, nós queríamos o resultado rápido e muitas vezes não conseguíamos devido a maturidade da criança e isso fazia com que **saíssemos da sala de aula frustradas**. Aqui no PARFOR nós aprendemos que não é assim né. **Cada Criança tem o seu momento** e cada atividade tem um momento de ser aplicada e tem uma etapa né, então mudou bastante nessa questão (ACADÊMICA, 1).

Quando eu estava no dois, no Infantil II, **tinha muitas crianças que tinham dificuldades e eu não sabia**, mas daí, **com as aulas do PARFOR eu comecei a identificar** todas as aulas que eu tinha de reflexos com aquela criança! Aquela criança ficava no mundo da lua, eu não entendia!! Mas daí eu entendia que ela era uma criança especial, que precisava um pouquinho mais de carinho, um pouquinho mais da minha atenção como professora (ACADÊMICA, 3).

Em seus relatos, apresentam situações cotidianas do espaço de trabalho as quais, novamente fazem um exercício de auto confrontação com suas práticas a luz do que as teorias, por elas estudadas no Curso proporcionaram. Em seus comentários buscam indicar as alterações realizadas: “**Nós começamos a fazer um trabalho diferente**” e segue comparando suas observações em relação as práticas realizadas no espaço da Educação Infantil, as quais considera-se frustrada por não ter conhecimento suficiente para compreender as atitudes e o comportamento da criança ante as atividades propostas e que se deram em situações anteriores ao seu processo de formação na graduação.

Da mesma forma a acadêmica (3), ao afirmar “**mas daí, com as aulas do PARFOR eu comecei a identificar**”, sua fala vem carregada de sentidos e de saberes da experiência, como pontua Pimenta (1999), saberes que fazem parte da identidade profissional do professor, pois são construídos a partir do significado social da profissão e também das práticas consagradas culturalmente. Estas práticas são carregadas de saberes válidos, impregnadas de conhecimentos necessários à realidade social. Saberes construídos a partir da atividade docente e, acionados e mobilizados sempre que a experiência reclame atenção, até mesmo pela necessidade da busca de formação: “**como aluna aprendendo e transmitindo pra essa criança**”. Entendemos, nesse comentário, estarem presentes os saberes pedagógicos, visto que, não há saber-fazer que ocorra sem que o profissional docente o reflita a partir de seu próprio fazer (PIMENTA, 1999).

Quando a acadêmica (3) reconhece que “**com as aulas do PARFOR eu comecei a**

identificar”, podemos inferir em sua o significado do conhecimento para si e para a sociedade abordados por Pimenta (1999) sobre os saberes da docência “conhecimento” tendo, a educação escolar a finalidade de contribuir com o processo de humanização, significa preparar os sujeitos para atuarem na vida, na sociedade. Para isso necessitamos dos conhecimentos, sejam eles científicos, tecnológicos ou habilidades para sabermos operá-los. Significa um professor preocupado com o desenvolvimento da criança, com sua preparação para a vida, para a sociedade. “Este professor não consegue simplesmente ‘dar a lição’ e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, insistindo. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina” (FRANCO, 2016, p. 541).

O que podemos perceber nas falas da acadêmica (3), quando prossegue com sua explicação **“Mas daí eu entendia que ela era uma criança especial [...] como professora, com eles, como aluna aprendendo e transmitindo pra essa criança”**. Sua reflexão não se deu pautada pelo convívio com as crianças no espaço da Educação Infantil, tão pouco com suas experiências de vida, mas a formação trazida pelo Curso, como ela mesmo ressalta: **“tinha muitas crianças que tinham dificuldades e eu não sabia, mas daí, com as aulas do PARFOR eu comecei a identificar”** possibilitou a identificação e as respostas daquilo que ela afirmava anteriormente não entender.

As afirmações e relatos das acadêmicas e egressas são identificados e reafirmados pela coordenação, ao mencionarem sobre as práticas das professoras que cursaram o PARFOR/PED/UEM:

A prática é quem mais diz isso daí, quem pode ver esse profissional lá na prática, **nossa é uma mudança assim, astronômica**. É extraordinário, eu acho. Porque até então aquele profissional que antes de passar pelo PARFOR fazia assim, atuava de maneira totalmente errônea, contraditória; gritava com as crianças, faziam bastante coisas inadequadas, ações inadequadas. **E hoje em dia não**. [...] Querem desenvolver tal coisa na criança, que ela cresça em tal aspecto, aprenda tal conteúdo. [...] Eu acho que foram muitas contribuições. E eu conversei com esses professores quando **eu vou pro estágio sabe, e eu vejo atuando, e isso é muito bom. Muito bonito mesmo, de se ver**. (COORDENADOR, 2).

Como eles **melhoraram a prática pedagógica**, a **visão de mundo** e muito mais. É quase **indescritível** que um programa de governo pudesse fomentar a tão propalada **qualidade de ensino**. Isto se comprova nos **depoimentos dos egressos** do PARFOR: **“O PARFOR mudou minha vida”**. [...] **os professores dizem** que passaram a avaliar suas propostas com mais profundidade e embasada em teorias que **ressignificam a prática pedagógica** (COORDENADOR, 1).

É interessante observar que os relatos da coordenação do Curso, das acadêmicas e egressas se entrecruzam ao mencionarem sobre a formação recebida. São narrativas de sujeitos que ocupam

diferentes lugares no cenário por nós investigado, porém em suas falas, atribuem a formação oferecida pelo Curso o mesmo significado *mudança das práticas* dos professores da rede municipal pública de ensino que cursaram o PARFOR/PED/UEM: A mudança nas práticas foram abordadas pelos professores formadores.

Então eu vejo assim que um dos principais, **uma das principais riquezas do PARFOR** é essa **mudança pessoal, profissional, qualitativa**, mas, sobretudo da pessoa humana deles. Essa outra oportunidade que o conhecimento celebra na vida de toda pessoa né? (PROFESSOR FORMADOR, 1)

E a **gente percebia** isso né. Que ao entrar em contato com os conhecimentos aqui ofertados pela universidade **elas chegavam a mudar práticas, mudar rotinas**. Então tanto nós ficávamos satisfeitos, como eu sempre percebi que **houve ganhos**, da parte de quem fez o curso de Pedagogia PARFOR (PROFESSOR FORMADOR, 2).

Salientamos, que a mudança nas práticas pedagógicas e na concepção de criança e do seu desenvolvimento, propiciada pelo Curso, elemento que ganha significado nas narrativas dos sujeitos envolvidos com a formação, essa *mudança*, não é entendida por nós como vazia de teoria. Ao contrário, entendemos que a *mudança* ocasionada pelo Curso, refletidas nas práticas das acadêmicas e egressas, ocorreu a partir do seu processo formativo no âmbito do PARFOR. Como apontam, acadêmicas e egressas, sobre os teóricos, as teorias e os conhecimentos, foi um ganho para o exercício da docência.

Neste núcleo de Significação trouxemos a identificação da influência e reverberação do Curso PARFOR/PED/UEM na formação profissional das acadêmicas e egressas. Sobre as *mudanças* ocasionadas pelo Curso em sua formação profissional, destacamos cinco aspectos. Primeiro, mudou a forma de ver a criança e compreender seu desenvolvimento e fases, aprendeu a ter olhar de professora. Segundo, mudou atitudes, aprendeu a ter mais atenção no comportamento e dificuldades da criança, isso mudou sua forma de trabalhar e se tornou mais humana. Terceiro, aprendeu a levar a teoria para a prática no espaço da Educação Infantil, mudanças que ajudaram a corrigir seus erros. Quarto, mudou o comportamento e modo de agir na vida profissional e pessoal. Quinto, ressignificou as práticas das professoras em exercício que se graduaram no Curso.

4.2.2. CURSO: influências e reverberações – *teoria e prática*

Este núcleo, “CURSO: influências e reverberações – *teoria e prática*” é constituído por

um conjunto de indicadores cujas temáticas envolvem relação teoria e prática e experiências trocadas entre professores formadores e acadêmicas no decorrer do Curso, sendo estes: 1) Postura profissional; 2) O Curso proporcionou aprendizagem para a vida; 3) Aprendeu a identificar a teoria na prática; 4) troca de experiências; 5) Sua experiência docente na Educação Básica era vista como outro olhar na universidade; 6) As experiências profissionais na Educação Básica eram reconhecidas pelos professores formadores; 7) A experiência das alunas do PARFOR exigia um esforço maior dos professores formadores para dar aulas; 8) Propiciou confrontos, reflexões da relação teoria e prática; 9) Encontro da teoria e prática; 10) Mudança nos professores formadores.

Esse agrupamento tem a intenção de demonstrar o *significado* que o Curso representou na troca de experiências entre os professores formadores e professoras da rede municipal pública de ensino enquanto acadêmicas do PARFOR.

Os excertos aqui trazidos, novamente fazem menção a uma das problemáticas discutidas pelos estudiosos em educação e referente aos cursos de licenciaturas. A relação teoria prática, necessária à formação do professor e almejada em alguns dos componentes curriculares dos cursos de licenciaturas, vem à baila neste momento da apresentação e análise dos dados coletados, como pontuam Gatti e Nunes (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Gatti (2013); Pimenta *et al.* (2017); Libâneo (2017).

Consideramos pertinente explanar, já no início, a presença e valorização deste contato, professores formadores e professores da rede municipal pública de ensino, ou ainda, para melhor exemplificar e relacionar, da universidade com a escola da Educação Básica.

O cenário que se descortinou das falas dos professores formadores, acadêmicas e egressas, nos remete, novamente as discussões sobre a importância da propalada aproximação dos dois níveis de ensino, bem como da importância que adquire a prática de ensino na formação inicial do professor, como demonstra a fala das egressas:

Então foi algo assim que **veio a acrescentar** muito. E tudo aquilo que a gente via aqui na faculdade, na universidade, a gente **poderia comparar lá no nosso trabalho né? Fazer essa teoria e prática acontecer**. Então um olhar diferente pra criança, um olhar diferente pro nosso trabalho. Então nossa, **mudou e muito a minha vida e o meu trabalho** (EGRESSA, 2).

Quando eu já trabalhava em sala de aula mesmo, em Educação Infantil, o PARFOR contribuiu com a parte teórica da coisa né. E aí **a gente via a prática na sala de aula, e aprendia a teoria a noite na faculdade, e ia ligando uma coisa com a outra**. E isso contribuiu muito. **A gente trazia a nossa realidade** pra sala de aula da faculdade, **e isso era discutido**, a gente **trocava experiências...** E **a gente foi aprendendo a teoria**

no **PARFOR**, junto com a vivência já na sala de aula (EGRESSA, 3).

Evidencia-se, na fala da egressa, a confrontação das práticas que ela realizava no espaço da Educação Infantil denominado por ela de sala de aula. Houve, por parte da egressa, ainda enquanto acadêmica do PARFOR, a reflexão e o confronto do que ela estudava, quando, **aprendia a teoria** e ia ligando com suas ações docentes.

O entendimento do que a egressa estudava, seja nas aulas do Curso ou nas leituras por ela realizada era suporte para compreender o que acontecia no exercício da sua profissão. Percebemos, em sua expressão **e isso era discutido**, a confrontação das teorias estudadas pela acadêmica no campo de suas reflexões e ações enquanto docente. Resultado também das discussões entre acadêmicas e professores formadores, como nos esclarece a egressa:

E foi na verdade **troca de experiências** né, porque **muitos professores não sabia da realidade** da nossa, no caso, de auxiliar de creche, o que a gente passava, por nossa vivência... **E isso eu acho que espantou um pouco eles**, porque eu **acho que eles não imaginassem que era tão profundo assim**. "Nossa, quanta criança na sala de aula." "Nossa, ele passa por isso?" "Nossa, sua diretora fez isso? Por que que ela não foi mais humana?" Então com relação às coisinhas que a gente vivia na creche, que lá a professora não acreditava que fosse capaz. **E o PARFOR fez essa ponte né, e que ouviu um pouco a gente em sala de aula**. Foi bastante experiência (EGRESSA, 3).

As situações relatadas pela egressa sobre o cotidiano de sua profissão, bem como da realidade do espaço em que ela atua como docente, passa ao longe da formação inicial de professores. As professoras da Educação Infantil da rede municipal pública de ensino, ao adentrarem no espaço da universidade, trazem consigo uma realidade ainda desconhecida por muitos que discutem a educação e formação de professores. Argumentos que justificam a afirmação da egressa ao mencionar que houve **uma troca de experiência**.

Ao encontro destes apontamentos, vem as discussões de Canário (1998) ao argumentar que a escola é antes o espaço em que, antes do professor ensinar é, por excelência o espaço em que os professores aprendem sua profissão. Sobre essa questão, consideramos que as discussões que atendem a temática sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, passam obrigatoriamente pela necessidade em atender o processo ensino aprendizagem dos licenciados num contato com a escola que supere os momentos previstos nas disciplinas de estágios supervisionados como componentes curriculares.

Nessa linha de pensamento, Gatti, Barreto e André (2011), apontam a fragmentação entre

as áreas de conhecimento, entre as disciplinas e da mesma forma, entre os níveis de ensino, um dos problemas ainda presente na formação de professores para atuar na Educação Básica. Fator denominado pela egressa (3) como troca de experiência, **“porque muitos professores não sabia da realidade da nossa”**. O distanciamento entre os dois níveis de ensino e do que acontece nas instituições escolares da Educação Básica, se mostra quando a egressa conta que **“isso eu acho que espantou um pouco eles”**.

Comentou a egressa sobre o reconhecimento da experiência docente na Educação Básica na universidade:

No próprio dia a dia da faculdade mesmo né, que ele traz, como o caso do PARFOR sabe que **a gente já tem uma experiência, então é tratado de uma maneira diferente**. Não é nenhum novato na educação, **todas nós já estava na área, trabalhando**. Então é um outro olhar... (EGRESSA, 3).

Esses dois excertos nos direcionam para alguns questionamentos: quais as experiências geradas para os professores formadores? Em que medida a realidade exposta pelas acadêmicas aproximou os professores formadores da Educação Básica? Quais os questionamentos essa realidade levantou entre os professores formadores sobre as práticas de ensino? São questões que não pretendemos responder em nossa pesquisa, mas também, guiados pela nossa experiência de professor da Educação Básica, não poderíamos deixar de levantar.

A fala da egressa denuncia a importância que a experiência da docência, a prática, adquire ao discutir formação de professores, a realidade escolar, o ensino aprendizagem entre outros elementos referentes ao exercício da docência na Educação Básica. No que cabe nossas reflexões acerca das falas da egressa, percebemos o significado que adquiriu a formação proporcionada pelo Curso, frente as experiências da prática da docência desses professores já em exercício. Frente as narrativas da egressa (3) e suas afirmações, contrapondo-as com os modelos formativos vigentes: “Emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 23).

Segundo os dados de pesquisa apresentados por Gatti, Barreto e Nunes (2011) sobre os cursos de licenciaturas em Pedagogia, 70% da carga horária dos cursos são ocupadas por disciplinas de fundamentos e outras matérias do currículo e 30% é dedicada as disciplinas específicas da área de formação do professor, suscita inquietações em se pensar na distância que separa a universidade da Educação Básica, como se mostrou na fala da egressa (3) e a importância da experiência na

formação inicial de professores.

Trouxemos esses dados para vincula-los a fala da egressa (3) ao relatar que o fato de ter experiência, conhecer a realidade da Educação Infantil e atuar como docente neste espaço, a acadêmica do Curso, recebe um “olhar” diferenciado no espaço da universidade, junto aos professores formadores. Nesse caso, a prática docente, com pouco espaço contemplado no âmbito das disciplinas nos cursos de Pedagogia, adquire uma inversão de papel junto aos professores formadores: **a gente já tem uma experiência, então é tratado de uma maneira diferente.** Afirmações que encontram respaldo nas falas dos professores formadores ao considerarem a experiência práticas da docência das acadêmicas uma das questões mais relevantes do Curso:

Mas eu acho que a **questão mais relevante** é de serem pessoas que **traziam experiências práticas** para estar sempre ali, colocando em cheque o trabalho e as teorias que nós transmitíamos e **a gente ter que se desdobrar mais ainda para dar conta disso.** E a gente ficava o tempo todo fazendo este confronto entre o que é a teoria e o que é a implementação prática dessa teoria. Então eu acho que **o curso, pela especificidade dele,** de ser um preparo para profissionais em exercício permitia um constante **checamento da relação entre teoria e prática** (PROFESSOR FORMADOR, 2).

Neste cenário de troca de experiências, de **checamento da relação entre teoria e prática,** como evidencia o excerto, há um confronto de conhecimentos e, nesta arena, não há valor menor entre um e outro. O que promove o embate é o lugar em que a prática se mostrou, colocando-se com seu valor equivalente a teoria. O trabalho intelectual, neste espaço, adquire o *status* de maior significado, no campo em que se faz ciência, a prática é vista como elemento secundário, logo recebe o atributo de menor valor.

A realidade trazida pelas acadêmicas atuou como se fosse um acréscimo às aulas junto aos professores formadores. Acréscimo, não apenas como algo a mais, pois não tratava-se apenas de exemplos, mas de conhecimentos diferentes, conhecimentos que desconstruíram e geraram outros conhecimentos da prática docente.

Ainda sobre a relevância que adquiriu a experiência da docência das acadêmicas, neste cenário de formação proporcionado pelo Curso, os excertos que seguem nos dão o entendimento da relevância que as práticas da profissão docente trazidas pelas acadêmicas do PARFOR adquiriram junto aos professores formadores:

Então quando você tá trabalhando com o profissional, **é totalmente diferente.** A gente leva uma teoria, **que eles nunca tiveram acesso a essa teoria, mas a gente recebe uma prática** que a gente também, eu

tive a felicidade de ter essa vivência de escola, mas muitos dos meus colegas não. Então é muito bom, o diálogo é outro, a conversa é outra, a gente consegue fazer a transposição da teoria para a prática com muita facilidade (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Esse fato foi importante não só para os estudantes do PARFOR, mas também para os Pedagogos em formação no curso extensivo, porque **a visão dos Professores Formadores passou a ser outra** (COORDENADOR, 1).

Além da experiência de se trabalhar com professores em exercício, percebemos na fala do professor formador (3) que conhecer a realidade da escola da Educação Básica, a experiência da docência neste nível de ensino, para o professor formador, é um diferencial para a docência no ensino superior.

Ao afirmar: eu tive a **felicidade** de ter essa vivência de escola, essa experiência, deixa transparecer o significado que a prática da docência representou aos professores formadores ao terem em sala de aula, como acadêmicos, professores da Educação Básica. Houve, pois, com o ingresso dos professores em exercício, no Curso ofertado via PARFOR, a desconstrução de conceitos sobre os profissionais do magistério que atuam na Educação Básica e suas práticas, como declara o coordenador (1) **a visão dos Professores Formadores passou a ser outra.**

Outros elementos foram trazidos pelos professores formadores a respeito dos conhecimentos e vivências das acadêmicas. As experiências, nesse contexto deram respaldo ao trabalho dos professores e aos conteúdos a serem atendidos:

Lembro que a gente trabalhou também sobre as instituições, os grupos escolares né. Eles lembravam: professora eu estudei num grupo escolar. [...] eles lembravam "Professora, é do meu tempo, eu estudei". E eles contavam com detalhes, e isso **ganhava outro significado.** [...] **É muito rica,** essa apresentação de **experiências deles. Ao mesmo tempo em que a gente levava o conteúdo eles também traziam o conteúdo deles** [...] (PROFESSOR FORMADOR, 1).

Essas falas, são relatos dos quais os professores formadores descreviam como aconteciam as aulas com as acadêmicas do Curso. As aprendizagens, eram relatadas pelos professores formadores, sempre como uma troca de conhecimentos.

Da mesma forma, as acadêmicas demonstram uma admiração profunda aos professores formadores, seja pelos conhecimentos que elas mencionavam ter os professores, ou pela oportunidade de estarem na universidade.

De diferentes maneiras, as acadêmicas e egressas do Curso referiram-se aos professores

formadores com palavras de admiração e reconhecimento pelo aprendizado proporcionado:

Nós aumentamos, **ampliamos o nosso vocabulário** né, a nossa **maneira de se expressar** devido realmente a isso ao **conhecimento teórico que nós temos adquirido** aqui e também conhecendo **as professoras que são ótimas**, que são doutoradas, que temos excelentes professores. Nós **aprendemos não só a teoria** com elas, **mas também experiências que elas trazem de vida** né, porque é uma experiência muito rica, de alguém que fez um doutorado, um mestrado [...] (ACADÊMICA, 1).

Eu só queria agradecer assim também a cada professor que passou pelo curso. Porque foram pessoas maravilhosas, que nos **contribuíram muito com a nossa formação**, não só **acadêmica quanto pessoal**. Cada qual que vieram sempre trazer na bagagem algo pra contribuir conosco. Então **a gente não faz o aprendizado sozinho** né? (EGRESSA, 2).

O que nós estamos fazendo tem sentido, tem valor, tem cuidado, tem gente que dá atenção a isso né. **E eles contribuem nessa medida, correspondendo com as atividades, com as ações, correspondendo com a presença**. Não raro eles lamentavam muito as ausências porque sabiam que não teria como repor aquilo que eles perderam. Então por isso **eles tinham muito cuidado, muito carinho até com os professores** (PROFESSOR FORMADOR, 1).

Como explanado no início deste núcleo, a proposta que nos guiou na sua construção pautou-se em apresentar as experiências que ocorreram no processo de formação das professoras da rede municipal pública, acadêmicas do PARFOR/PED/UEM. Na fala que segue, trazemos o reconhecimento das acadêmicas ao relatarem suas experiências e aprendizados no Curso.

Nossa intenção, ao trazer estas falas, não tem por objeto romantizar o conteúdo da análise, mas sim, demonstrar a troca de experiências entre professores formadores e acadêmicas. E, se elencamos como objetivo deste capítulo evidenciar as influências do Curso PARFOR/PED/UEM na formação das professoras que graduaram nesta modalidade de ensino, estas não foram as únicas a serem influenciadas, foram também influenciadoras no pensar e no agir dos professores formadores.

Então, **ajuda muito o PARFOR, os professores nas salas de aula. Até mesmo ensinando a gente a conversar com pessoas** que tem mais estudos do que nós. **Está sendo ótimo! Tem muito mais pra aparecer porque eu ainda estou aprendendo**. Que nem o professor comentou... qual é a matéria que você mais gosta? Falei: professor (risos) no momento, falar pro senhor qual a matéria que eu gosto, **pra mim está sendo tudo novidade** por que eu estou aprendendo tudo aqui. **Todas essas palavras que o senhor está falando pra mim eu estou aprendendo aqui**. Ainda tem **muitas palavras que eu estou falando errado**, mas o professor, eu não fico nem brava, ... não.... Não é assim que fala!! ... É desse jeito!... Aí então **eu agradeço**. Eu agradeço o PARFOR que está me ensinando **até a falar em casa mesmo com os filhos, com os amigos, na sala de aula, até mesmo num lugar... num hospital...** a gente lá é muito né.... Tem umas dificuldades de saúde. Então **está sendo ótimo**. Então eu não posso falar que eu aprendi tudo porque **tem muitas outras coisas pra aprender e vai ter muitas outras coisas pra falar** (ACADÊMICA, 3).

No teor das falas das acadêmicas e egressas, ao demonstrarem sua admiração e respeito pelos professores formadores, trazemos a expressão da professora formadora (1) ao afirmar **É muito rica, essa apresentação de experiências deles.**

Nas narrativas das acadêmicas e egressas sobre o PARFOR, ao citarem exemplos, situações ou fatos, buscam demonstrar o significado que a formação recebida no Curso impactou em suas vidas. Demonstrem ainda, as aprendizagens adquiridas no espaço da UEM, junto aos professores formadores e com o Curso, em que medida essas aprendizagens influenciaram suas vidas e profissão. Quando a acadêmica (3) diz que ajudou o Curso ajudou **“até a falar em casa mesmo, com os filhos, com os amigos, na sala de aula...”** indica a abrangência da formação que está recebendo e o quanto ela reconhece e valoriza o PARFOR e, por estar ainda no segundo ano da graduação, ressalta: **Está sendo ótimo! Tem muito mais pra aparecer porque eu ainda estou aprendendo!**

Há, por parte das acadêmicas e egressas, nas suas expressões de gratidão aos professores formadores, seja pela troca de experiências, como muitas delas relataram, ou pela oportunidade de ingressar no ensino superior, implícita às suas falas estão suas experiências de vida, dos conhecimentos, da profissão e da luta que estes professores travaram para formarem-se no PARFOR, implícito também está, quem são os professores, alunos do PARFOR/PED/UEM.

Nos relatos trazidos sobre o Curso, coloca-se novamente em questão as discussões referentes a formação de professores e a importância das práticas de ensino. O fato das acadêmicas e egressas serem professoras em exercício, **traziam experiências práticas**, como relata o professor formador (2) produziu efeitos, denominados pelas acadêmicas, egressas e professores formadores de troca de experiências. O contexto de sala de aula do PARFOR/PED/UEM permitiu, como expressado por um dos professores formadores, **o checamento da teoria com a prática.**

Confronto que expressa a dicotomia dos cursos de licenciaturas, em específico ao curso de Pedagogia, entre teoria e prática que, quando postos em confronto expressam a realidade mencionada pelo professor formador (3): **é totalmente diferente, a gente leva uma teoria, que eles nunca tiveram acesso a essa teoria, mas a gente recebe uma prática.** Elemento que direcionou a forma de planejar as aulas dos professores, como destaca o professor formador (3): **Então muda sim, muda nosso planejamento de aula, muda nossa metodologia pra trabalhar com eles, mudam os instrumentos que a gente utiliza inclusive pra essas aulas, muda sim.**

Frente ao cenário posto pelos excertos dos sujeitos da pesquisa, nos valemos dos estudos de Gatti (2013) quando discute a formação docente e a importância de se pensar a formação dos professores da Educação Básica dentro das novas configurações sociais e demandas. Entre seus apontamentos, ressalta a urgência na formação de profissionais do magistério que sejam detentores de ideias e práticas educativas fecundas, com ação docente com consciência, conhecedores da educação e instrumentalizados pelos diferentes tipos de conhecimento. Neste cenário, ressalta a autora que “Práticas educacionais são processos de maior importância, tem seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional” (GATTI, 2013, p. 54).

Neste núcleo percebemos que sua influência invadiu não somente o espaço de conhecimento dos professores da Educação Básica, mas sim, como argumentaram as acadêmicas e egressas, foi o encontro da teoria e prática denominado de uma troca de experiências entre estas e professores formadores. Demonstramos como se configurou o Curso PARFOR/PED/UEM, e suas influências na formação profissional dos professores que graduaram nesta modalidade de ensino.

Apresentamos as mudanças atribuídas pelos sujeitos da pesquisa ao Curso, destacando nove aspectos. Primeiro, as acadêmicas puderam comparar as teorias aprendidas no Curso com suas práticas pedagógicas no espaço da Educação Infantil. Segundo, fez a relação teoria prática acontecer e mudou as práticas das professoras que se graduaram no PARFOR. Terceiro, possibilitou troca de experiências e conhecimentos entre professoras da Educação Básica e professores formadores, do Ensino Superior. Quarto, a experiência das práticas docentes das professoras da Educação Básica fez com que estas fossem reconhecidas e vistas de forma diferenciada no espaço da universidade. Quinto, possibilitou o conhecimento da realidade das escolas da Educação Básica e mudou a visão dos Professores Formadores. Sexto, a experiência docente das acadêmicas fez com que os professores formadores trabalhassem de forma diferenciada. Sétimo, ajudou a ampliar vocabulário, a forma de se expressar das acadêmicas devido aos conhecimentos e teorias adquiridas. Oitavo, a formação recebida no Curso gerou gratidão das acadêmicas e egressas aos professores formadores e a formação recebida no PARFOR/PED/UEM. Nono, no decorrer do Curso houve o confronto entre o que é a teoria e o que é a implementação prática dessa teoria.

4.2.3. CURSO: influências e reverberações - *conhecimento*

O núcleo “CURSO: influências e reverberações – *conhecimento*” estão aglutinados os

indicadores cujos conteúdos dizem respeito as aprendizagens que o Curso proporcionou em relação à docência, a escola e sua organização, a saber: 1) Postura do professor e participação; 2) Reflexão sobre a prática profissional docente e correção dos erros cometidos; 3) Aprendeu sobre os direitos como profissional e como participante da comunidade escolar; 4) Aprendeu a trabalhar conforme a realidade em que a escola está inserida; 5) Aprendeu a importância do Projeto Político Pedagógico para o planejamento e da coerência entre ambos; 6) O planejamento deve atender as necessidades do aluno; 7) Compromisso com a qualidade da formação; 8) Mudança na visão de mundo.

A organização deste Núcleo é composta pelas narrativas que descrevem as aprendizagens das acadêmicas e egressas em relação a escola e sua organização; o compromisso com a profissão e a educação. Como descreve o excerto que segue, no qual a acadêmica relata sua aprendizagem sobre a profissão:

E a gente aprende a como se comportar, não só ali dentro da sala de aula, quais as posturas um professor deve ter também nas nossas reuniões, no sentido político também e entender mais sobre a história da educação né? (ACADEMICA, 1).

[...] **Elas orientam a gente, explica como que tem que ser a professora, na sala de aula, com as crianças, com os adultos, não só com os pequenos, mas também com os maiores.** Então, **pra mim está sendo útil e graças a isso está salvando a minha vida** (risos) **a não cometer muitos erros né? [...] treinando para ser uma boa professora** (ACADEMICA, 3).

Ao narrarem sobre a formação recebida emergem elementos referentes ao exercício da profissão. A educação e a escola, em suas falas emergem como prática social, logo, seu sentido político, pois entendemos estar implícito em sua fala: **com os adultos, não só com os pequenos, mas também com os maiores**, o entendimento da escola e sua relação com a comunidade. A Educação Infantil como instituição formadora, inserida e responsável pela formação dos sujeitos que ali se encontram.

Entendemos estar presente na fala da acadêmica (1), **quais as posturas um professor deve ter também nas nossas reuniões, no sentido político também**, é um esforço em entender e afirmar que a docência e suas práticas, o saber-fazer, é uma prática social. Como apresenta-se na fala da acadêmica (3) **A, portanto a concertar alguns erros que estão aí hoje**. Sua fala demonstra entendimento, uma visão mais ampla sobre o alcance de ser professor, do exercício da docência e do compromisso da educação escolar.

Outras acadêmicas utilizaram a mesma expressão, **corrigir meus erros**, como resposta ao

aprendizado, em seu processo formativo da docência no Curso:

Aí **você vai se descobrindo sabe**, assim, as coisas assim.... E você **vai guardando** pra si, **vai melhorando**, vai **levando pra casa**, vai **levando pro serviço vai melhorando** em tudo assim a forma que né, que conforme você vai **aprendendo vai melhorando**. [...] a **maneira do planejar**, de **falar** [...] Pra **corrigir** a criança as vezes, olhar... aí você fala, **nossa eu fazia mesmo do jeito errado, agora eu tô aprendendo certo, aí você se autocorrigi sabe?** [...] **Você se auto corrige, você se policia** fala: **não isso não tá certo, vou fazer direito, isso tá errado né?** (ACADEMICA, 2).

[...] aonde tinha **a venda nos olhos das pessoas, até como eu mesma, foi tirada né?** Porque eram coisas que a gente achava que não tinha solução e que na realidade tem. Se todo mundo tivesse a **oportunidade de participar do PARFOR**, eles iam enxergar essas mesmas coisas que eu estou enxergando [...] (ACADEMICA, 3).

Nos excertos acima as acadêmicas (2 e 3) demonstram o processo de mudança ocorrido em suas práticas, em sua profissão. Há o exercício de reflexão sobre o que se faz, apontado por Pimenta (1999): **aí você fala, nossa eu fazia mesmo do jeito errado, agora eu tô aprendendo certo, aí você se autocorrigi sabe?** [...] **conforme você vai aprendendo vai melhorando**; foi pelo seu entendimento sobre a educação e seus saberes sobre a docência que possibilitou produzir suas interrogações sobre suas ações, suas práticas docentes.

A acadêmica (3) em seu exercício de reflexão, argumenta ser: **as coisas feitas na sala de aula, nem sempre certas**, as práticas docentes, intencionais, nem sempre estão respaldadas pelos conhecimentos necessários, específicos para determinadas idades da educação escolar, aos objetivos pelos quais se atendem as crianças na Educação Infantil.

Mesmo permeada de intencionalidades no atendimento, a formação docente, pelo entendimento da acadêmica (3) apresentava-se insuficiente, quando afirma: **aonde tinha a venda nos olhos das pessoas, até como eu mesma, foi tirada né?** Tenta exemplificar seu aprendizado e o Curso está ajudando nas correções dos seus “erros”.

Estão implícitas, nas falas das acadêmicas e egressas, ao mencionarem suas mudanças no decorrer do processo formativo no PARFOR/PED/UEM, uma concepção de educação. Pensar a escola e a educação na contemporaneidade e entender que passa pelas práticas, pelas ações dos professores, seja em sala de aula, como argumentam esses sujeitos, ou ainda pelo existir e ser da escola na sociedade atual. Como ressalta Gatti (2013) a sociedade hoje exige um novo paradigma de educação e demanda por uma escola justa e para atender a esta necessidade da sociedade, precisamos de professores que além de assumirem este compromisso, estejam realmente

preparados para exercer esta função.

Sem atribuir à profissão docente e a educação o caráter missionário, como já foi, tampouco apegados ao otimismo pedagógico, como também já deixou de ser. As emergências atuais reclamam, do que cabe ao exercício da docência na Educação Básica e a universidade na formação de professores, daquela escola que “[...] respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendam de forma significativa e se eduquem para a vida como cidadãos” (GATTI, 2013, p. 53).

Em suas narrativas, vão exemplificando as formas que o processo formativo no Curso vai mudando suas práticas no espaço da Educação Infantil e seu entendimento sobre a prática social da escola:

Pra mim fechar com o PARFOR, é pra falar que ele **foi importante no meu planejamento**. Tem até o **Projeto Político Pedagógico na escola, e eu nunca sabia disso. Só fiquei sabendo através do PARFOR** (EGRESSA, 1).

Na prática pedagógica PARFOR **me fez conhecer** que, por exemplo, eu antes não tinha conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola. E aqui na universidade que eu **consegui entender** que esse Projeto Político Pedagógico é a base da escola, que a gente pode construir, contribuir com ele, construir ele. [...] **para que a gente possa ter uma prática pedagógica que venha atender e contribuir pra essa formação do cidadão. Que seja atuante nessa sociedade, que seja respeitado.** (EGRESSA, 2)

E a questão né, do **projeto político pedagógico** que nós estamos aprendendo agora, **era assim desconhecido**, porque na verdade, todas nós que já estamos atuando lá na escola deveríamos estar a par, **participar ativamente desse projeto e nós nem sabíamos que ele existia**, [...] Mas agora como nós aprendemos os nossos direitos nós conseguimos se impor mais como **profissionais, como professor e como participante daquela comunidade escolar como um todo** (ACADEMICA, 1).

Demonstrações e exemplos que vão delineando os aprendizados e conhecimentos que englobam as especificidades da formação do professor, da educação e da escola. Percebemos, nas falas acima, o movimento, o caminho percorrido no processo de aprendizagens pelas acadêmicas e egressas sobre o fazer docente, o saber fazer e a prática social da profissão e da escola. Parte de um ponto “inicial” sobre o Projeto Pedagógico: **e eu nunca sabia disso; eu antes não tinha conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola; era assim, desconhecido**. Para um ponto de “chegada” com a presença de conhecimentos que envolvem a educação escolar e as práticas docentes e pedagógicas como prática social: **para que a gente possa ter uma prática pedagógica que venha atender e contribuir pra essa formação do cidadão. Que seja atuante nessa sociedade, que seja respeitado**.

Sobre o entendimento da escola e do trabalho que se desenvolve dentro desta instituição, a egressa (1) comenta sobre como procedia, sua postura enquanto profissional, nas reuniões. Percebemos, o movimento percorrido em seu processo formativo que faz com que a egressa superasse a concepção que tinha sobre si, incapaz de fazer um parecer e ainda, começa a “participar melhor” das reuniões:

Por exemplo, **nas reuniões pedagógicas do CMEI que eu participo**. Quando tinha reunião pedagógica das professoras, a diretora, a supervisora, ela falava, ela explicava o motivo da reunião pedagógica, **aquilo pra mim era uma viagem**, porque **eu nem prestava atenção**. Parecia que **aquilo era de outro mundo** pra mim. **Então eu comecei a participar melhor da reunião pedagógica**. No final das reuniões elas pediam pra gente fazer um relato sobre a reunião, eu nem abria a boca e nem pegava no papel, porque **eu não tinha capacidade de fazer isso**. Hoje eu tenho. Hoje faz a reunião pedagógica, elas pedem o parecer da reunião, **eu faço o parecer da reunião** (EGRESSA, 1).

Fazer meu **planejamentos**, eu não sabia. **Eu sentava e não conseguia fazer meu planejamentos**. Eu **ficava em dúvida**. Ficava em casa sentada 2, 3 horas pra fazer um planejamento. **Hoje não**, eu já paro e já sei o que vou dar pra criança, o que vou falar. E se a criança tá triste, não tá obtendo atenção quando eu tô falando na minha aula pedagógica, **eu me transformo**. Eu pego, começo a fazer um teatrinho, começo levantar eles pra fazer uma ginastiquinha, levanto eles, me visto de boneca, me visto de cantora, de Xuxa, faço apresentação pra eles, começo rebolar, **eu me soltei**. Me soltei diante deles (EGRESSA,1).

A egressa (3) ao dizer: **eu me transformo**, tenta exemplificar as mudanças que os conhecimentos trazidos pelo PARFOR/PED/UEM influenciaram suas práticas docentes no decorrer da formação. Outras formas de descrição de situações e exemplos são utilizadas pelas acadêmicas e egressas para demonstrar como suas práticas docentes sofreram alterações e foram identificadas e reconhecidas pelos próprios colegas de trabalho. Os excertos que seguem descrevem as situações e manifestações dos próprios pares, no espaço de trabalho:

Nossa! quando eu comecei a aprender isso, foi totalmente diferente e as outras professoras formadas me olharam com outro olhar até! Então, isso tudo **foi através da sala de aula [...]** como lidar com um bebê... como lidar com aquela criança de dois aninhos [...]. Porque, como mãe eu sabia (risos) mas não era tanto né? Mas como aluna, **e aprendendo a ser uma futura professora, está sendo muito importante** (ACADEMICA, 3).

A minha atuação depois disso cresceu tanto que só elogios. Professora você fala assim "Como é que você consegue agir dessa forma? Por que que você faz isso? Não precisa disso tudo. Você já ganha teu salário", não, mas **eu quero ensinar** pra criança de **forma prazerosa** como aprender brincando [...] (EGRESSA, 1).

A egressa (1) e a acadêmica (3) compartilham o reconhecimento das colegas de trabalho em relação as mudanças observadas em suas práticas docentes. A acadêmica (3) ainda em seu

percurso de formação inicial já identifica que em suas práticas docentes alterações, não exemplificadas por ela, na forma de **como “lidar” com aquela criança de dois aninhos**, pois como mãe ela sabia, mas não tanto.

Não utilizam o termo “prática”. Já a egressa (1) usa **minha atuação depois disso**, mesmo elas não estabelecendo relação, com o que denominaram anteriormente, ao referirem-se aos “teóricos”, “pensadores”, “teorias”, mas podemos inferir, a partir de suas afirmações as influências exercidas pelo Curso, a presença de concepções de Educação Infantil presente em suas narrativas. Especificamente no detalhamento narrado pela egressa (1) ao esclarecer que **precisaria de mais tempo para trabalhar com as crianças, fazê-las sentir carinho, amor e ao mesmo tempo aprender, porque elas aprendem brincando**.

A afirmação da acadêmica (3) **Nossa! quando eu comecei a aprender isso, foi totalmente diferente e as outras professoras formadas me olharam com outro olhar até!** É referente ao momento em que ela relatou sua aprendizagem sobre os reflexos dos bebês.

Mesmo que na sequência de sua fala, por não possuir ainda formação específica para atuar como docente na Educação Infantil, não considere-se professora: **Mas como aluna, e aprendendo a ser uma futura professora, está sendo muito importante**. Atribui ao Curso, na condição de aluna, e dos aprendizados que este pode lhe proporcionar, ser sua prática, **totalmente diferente** e, despertou a atenção das colegas. Os conhecimentos adquiridos no PARFOR, e externados em suas práticas, é reconhecido pelos seus pares, no espaço de trabalho.

No entendimento da acadêmica (3), suas práticas sofreram alterações pelas teorias que conheceu no Curso. Ao dizer **como mãe eu sabia (risos) mas não era tanto né?** Sabemos que a formação oferecida pelo PARFOR/PED/UEM é direcionada aos professores em exercício não graduados e que essa exigência visa a melhoria da qualidade da Educação Básica, critério necessário para que a escola atenda e exerça sua função, sua prática social da melhor forma e com a qualidade ao nível que a sociedade lhe atribui.

O fato dos professores da Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, ainda não possuírem formação profissional no Ensino superior, licenciados em Pedagogia, não significa que as práticas educativas por eles realizadas nestes espaços deixassem de cumprir aquilo que estava ao alcance destes profissionais ao exercer a docência.

O que ressaltamos neste contexto é a importância que os conhecimentos adquiridos no Curso acrescentaram na sua formação profissional e no exercício da docência. Em sua fala: **como**

mãe eu sabia (risos) mas não era tanto né? Reconhece e identifica em seu fazer docente, o diferencial em cursar o PARFOR. Sobre os conhecimentos necessários na profissão docente e sua formação, Gatti salienta “A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso [...]” (GATTI, 2013, 54).

A acadêmica (3) ao afirmar **quando eu comecei a aprender isso**, explicita as mudanças ocorridas em seu fazer docente, fenômeno que alterou a forma como passou a ser vista no espaço de trabalho: **me olharam com outro olhar até; só elogios**. O que demonstra o significado da formação e da profissionalização do professor e do impacto que causa no âmbito escolar como um todo. Não ficou restrita ao limite da prática isolada entre professor e uma criança, mas alcançou dimensões maiores no interior da instituição.

Trazendo para discussão os saberes da docência, estão presentes nessas narrativas, os saberes pedagógicos, pois nos excertos da acadêmica (3) e egressa (2) trazem a reflexão sobre suas próprias práticas docentes realizadas no espaço escolar.

As aprendizagens das acadêmicas no seu processo de formação são percebidas também pelos professores formadores:

O que eles **aproveitavam para discutir**, uma conversa com uma mãe, uma conversa de orientação na própria escola, uma **troca de ideias** com a pedagoga com o sentido mais, vamos dizer assim, elevado de discussão, mais ao pé da **questão pedagógica**. Então a gente ficava muito feliz de ter esse **retorno** deles que a gente tinha a cada encontro, a cada encontro a gente tinha esse *feedback* deles de que tudo estava valendo à pena (PROFESSOR FORMADOR, 1).

As situações do cotidiano da escola acabava por ser tema das discussões nas aulas do PARFOR, considerado pelo professor formador como retorno daquilo que era Proposta do Curso para a formação profissional destes docentes. Novamente emerge a importância da experiência na formação docente e da escola, seu cotidiano e realidade como espaço formativo para o professor. As experiências vivenciadas e trazidas para o espaço do Ensino Superior, nas aulas do PARFOR/PED/UEM, direcionam para discussões mais amplas sobre a educação e a escola.

Discutir a prática social da educação e da escola e pensar a formação de professores para atuar na Educação Básica, a partir do excerto do professor formador (1) podemos vislumbrar maiores possibilidades de compreensão sobre a gestão escolar, educação, escola, sociedade e o sujeito que se atende. Podemos inferir que os elementos pontuados pelo professor formador (1)

quando abordados na formação inicial de professores, paralelos a sua execução e no seu contexto, possibilita maior entendimento sobre a prática social da escola, pois **“a cada encontro a gente tinha esse *feedback* deles”**

Amplia-se a possibilidade do entendimento sobre a intrínseca relação entre gestão e docência, o currículo e seus efeitos, o planejamento e sua execução, a e o processo ensino aprendizagem, as condições da escola e dos sujeitos por ela atendidos, a escola e sua organização. Uma gama de situações que fazem parte da realidade da escola e que seu executar nem sempre é contemplado de forma tão aproximada nos curso de formação inicial de professores.

Falamos de experiências práticas, daquilo que acontece no âmbito escolar e que trazidos para o processo formativo, direciona para reflexões sobre os objetivos da escola, para investigação e formação conjunta dos professores. É tomar a escola como ambiente de formação, como ponto de partida e ponto de chegada. E nesse caminho traçado, o professor refletir que suas práticas e as práticas educativas realizadas na escola são carregadas de responsabilidades, compromisso e expectativas.

Como exemplo do significado que adquire os conhecimentos gerados pela formação de professores, na prática reflexiva, fundamentado em estudos, teorias e perspectivas filosóficas-sociais, como descreve Gatti (2013) pela experiência da docência na Educação Básica, pois **“Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas”** (GATTI, 2013, p. 54).

Em consonância com as afirmações de Gatti (2013) e Libâneo (2017) ao discutir a prática social da escola, educação escolar, formação de professores e argumenta ser necessário que os cursos de formação docente preparem os professores das primeiras etapas da Educação Básica, de modo a reconhecer e valorizar as práticas socioculturais que crianças e jovens partilham nos diferentes espaços, entre estes a escola. Defendendo a unidade entre a formação cultural e científica, esta deve ultrapassar o discurso e atitude humanista, de abertura à diferença, mas “[...] principalmente, a incorporação dessa relação no cerne, tanto das práticas de organização e gestão da escola e da sala de aula, como nos conteúdos e nas metodologias de ensino” (LIBÂNEO, 2017, p. 59). Visto que, no processo de formação das acadêmicas, como relata o professor formador (1), nas aulas do Curso, as acadêmicas **aproveitavam para discutir, uma conversa com uma mãe, uma conversa de orientação na própria escola.** A rotina e a realidade da escola e suas práticas docentes se tornavam temas das discussões e conteúdos contextualizados na formação oferecida

pelo Curso.

Práticas educativas entendidas para além da sala de aula. Pautados nos saberes da docência – o Conhecimento, entendendo que a educação é um processo de humanização a qual ocorre na sociedade humana com a finalidade de possibilitar aos indivíduos ser participantes do processo civilizatório (PIMENTA, 1999).

Nessa linha de pensamento, entendemos que a educação escolar, enquanto prática social, realizada pela escola e seus professores e guiados pela finalidade de contribuir no processo humanizador dos próprios professores e dos alunos tramita entre o Projeto Político Pedagógico, como apontam as egressas e acadêmicas do Curso e o plano de aula do professor (PIMENTA, 1999).

Quando trazemos essas reflexões sobre educação, escola e sociedade, temos como linha norteadora de discussão a formação de professores. Se indicamos que mudanças devem ser realizadas pela escola, estas percorrem o caminho do currículo, de seus planos de ensino dos planos de aula e sua execução em sala de aula. Há uma linha condutora que perpassa educação, escola, sociedade, sujeito e professor e uma relação de dependência entre estes elementos e a formação docente.

Nas narrativas que seguem apresentam uma visão mais ampla de educação e de sociedade trazidas pela formação:

E também de **ver o mundo diferente**. Que a gente tem **uma visão de mundo** né, e eu posso dizer que a minha **visão de mundo** mudou, porque eu **percebi** que a gente tem um espaço no mundo, e que nós **podemos lutar** por esse espaço, podemos lutar pelas nossas conquistas. E as aulas de Políticas né. **Me ajudou bastante compreender também que o ser humano não é nada pronto, que ele está em construção**, que ele precisa sempre estar com esse processo de construção, que a gente pode se construir. É, mudou bastante (EGRESSA, 2).

A disciplina de Política **eu pude compreender** assim, que no Brasil **as classes predominantes, as classes que são as dominadas**. E que **essas classes elas lutam entre si**, e que elas precisam estar sempre em constante, nessa constante, aqueles que buscam espaço eles precisam estar sempre constante nessa luta, pra conseguir o seu espaço né. **Essa política social que precisa existir pra que mais pessoas tenham acesso né, à escola, à saúde**. E que é a questão de **uma luta, de uma luta não, uma luta de ideologias** né, de pensamento. **Mudança de pensamento de repente né** (EGRESSA, 2).

Outros apontamentos estão presentes nos relatos das egressas e pelas quais elas demonstram como o Curso mudou a forma delas perceberem a educação e como fazer acontecer seu trabalho a partir da realidade da própria escola.

Com os excertos que seguem pretendemos demonstrar a mudança na forma destes professores, egressos do Curso PARFOR/PED/UEM, realizarem a leitura da realidade da escola e do contexto o qual a mesma está inserida.

A gente não segue uma regra sabe, **se você não consegue aquilo na sua realidade, lá na sua escola, na sua sala de aula, o PARFOR te ensina de outro jeito**. Se você não tem certo material, o PARFOR te ensina a fazer a mesma coisa com papelão, com folha de sulfite sabe. Então você aprende de outra maneira. **Não é porque você não tem recurso que você não pode ser uma boa professora**. Não é porque você não tem recurso, porque você não tem uma TV, uma coisa diferente, que você não vai dar sua aula. **Então o PARFOR ensina você a ensinar de uma maneira de acordo com o que você vive, com a sua realidade**. Se você não vive num... não é rica, **não é uma escola rica**, você tem que aprender a viver com os meios que você tem né, e isso tudo a gente aprende lá. (EGRESSA, 3).

Distante de uma visão de escola salvadora ou que deva atender seus alunos e comunidade com pouca assistência estatal, recursos humanos, materiais e financeiros. Vemos nesse excerto postura profissional que toma a responsabilidade de ser professor e não cruza os braços com a afirmação que há pouco a fazer. O que exaltamos no excerto acima é a afirmação da professora: **Não é porque você não tem recurso que você não pode ser uma boa professora**. Sua fala segue esclarecendo que aprendeu a fazer a leitura da realidade em que a escola está inserida e isso, no seu entendimento, é uma exigência para aprender a ser professora. No seu entendimento, a realidade em que uma escola está inserida, exige uma reflexão seguida de um refazer-se professora, em seu planejamento, em suas práticas docentes, em seu discurso e, como propõem Pimenta (1999) sobre os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e o pedagógico.

Esse olhar do professor, em relação a sua profissão, a educação e a escola mostra-se, como acréscimo trazido pelo PARFOR, é manifestado no excerto que segue:

Foi um presente realmente e eu quero aproveitar cada aula, cada momento aqui de aprendizado **e me fez querer ser, continuar sendo professora** uma professora assim **competente que sabe o que está** fazendo que tem **amor a sua profissão e que faz com segurança**. Então contribui muito nesse sentido. Sentido assim de **continuar essa caminhada**, sabendo dos desafios agora que são grandes, mas permanecer, pois nós aprendemos que é possível fazer educação. Aprendemos aqui que **o conhecimento para o professor tem que ser infinito**, você tem que sempre estar estudando, sempre buscando, **sempre sendo pesquisador...** Isso eu aprendi aqui no PARFOR (ACADÊMICA, 1).

Retomamos a fala da acadêmica, apresentadas anteriormente, momento em que ela descreve **que houve uma mudança de postura na minha vida mesmo profissional, uma segurança maior naquilo que nós estamos fazendo, porque eu passei a compreender melhor certas**

teorias. Estabelecendo um paralelo entre o conteúdo de um excerto e outro, sua fala evidencia relação entre os *conhecimentos* – as teorias que ela compreendeu, a educação como prática social, ao afirmar que os desafios agora são grandes. Outro elemento que se evidencia, são os *saberes pedagógicos*, ao afirmar que agora **tem uma segurança maior naquilo que está fazendo**, sua reflexão sobre o que se faz, suas práticas fundamentadas em teorias que a faz entender a educação, a escola, a sociedade e a criança e o seu desenvolvimento, comportamento, inerente a estes aprendizados está uma concepção de Educação Infantil. Movimento de reflexão, confronto entre os fazeres da profissão - suas práticas docentes, práticas pedagógicas e as teorias. Neste movimento sua experiência exerceu papel fundamental, possibilitando ressignificar suas práticas, como narrou o coordenador (1).

Sobre as influências do Curso PARFOR/PED/UEM na formação profissional das professoras da rede municipal pública que cursaram O PARFOR/PED/UEM, o professor formador (3) relata:

Então você veja o **PARFOR** para além de formar **profissionais mais habilitados** para atuarem nas **escolas públicas municipais**, ele **atende** a legislação. E ele promove uma formação que talvez as professoras não tivessem acesso (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Eu penso que esta ampliação do olhar, tanto enquanto professores, e o deles enquanto professores em formação contribui muito, contribui demais pra alguma mudança. **Eles não são os mesmo depois que terminam a Pedagogia aqui com a gente** (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Considerando o significado que adquiriu o Curso PARFOR/PED/UEM, nas falas dos sujeitos, seus argumentos em relação aos conhecimentos adquiridos, a forma com possibilitou-as entender a educação, a escola e sua profissão, faz emergir, em novas situações, os velhos problemas dos cursos de formação de professores.

E, se não todos, pois estes perpassam desde o distanciamento da formação inicial docente dos espaços escolares em que os professores atuarão como profissionais; a ausência do ensino dos conteúdos específicos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a discrepância entre a carga horária que ocupam as disciplinas de fundamentos e das disciplinas específicas da formação do pedagogo; ausência de articulação entre metodologias e conteúdos e a polivalência na formação do pedagogo que não atende de forma satisfatória a formação deste profissional para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do pedagogo. Apontamentos feitos por Libâneo (2017) e Pimenta *et al.* (2017); Gatti e Nunes (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Freitas

(2007); Tanuri (2000) e apresentadas na terceira seção deste texto. Ao menos que seja registrado a importância que adquiriu a experiência docente que as professoras trouxeram para a sala de aula do PARFOR/PED/UEM, elemento significativo no entendimento das teorias e a aproximação entre universidade e Educação Básica.

Sem a intenção de retomar a discussão sobre os problemas ainda não sanados nos cursos de Pedagogia, é necessário apontar o que o modelo de formação, trazido pelo PARFOR, nos faz refletir sobre a possibilidade em superá-los.

No que se refere aos resultados que aqui se mostram sobre a formação profissional dos professores acadêmicas e egressas, o Curso aqui tratado influenciou sua visão de mundo, postura profissional, entendimento prática social da educação escolar e seu compromisso na formação do cidadão.

A experiência da docência, dos professores pelo qual esta modalidade de ensino foi implementada, acrescida do trabalho da universidade, coordenação e professores formadores possibilitou o resultado exitoso narrado pelos sujeitos da pesquisa.

Mesmo diante de uma realidade em que exige que a formação docente seja atendida por meio de Programas emergenciais, fenômeno que denuncia a pouca atenção atribuída a educação Básica e a formação docente pela gestão da educação, dentro desta, incluímos as diferentes esferas administrativas. O Curso de PARFOR/PED/UEM, mostrou a importância da experiência no processo formativo para os professores da Educação Básica.

Evidencia que a prática docente e pedagógica tomada nos seus contextos, tendo esta como ponto de partida e de chegada, e neste movimento problematizar a escola e sua prática social e os cursos de formação inicial docente, quiçá, acenem para resultados mais promissores (PIMENTA, 1999). E assim possamos afirmar como a acadêmica (1) **sabendo dos desafios agora que são grandes, mas permanecer, pois nós aprendemos que é possível fazer educação.**

Ao confrontarmos as falas das acadêmicas e egressas, ao mencionarem sobre os conhecimentos adquiridos e as mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas e docente, nos remete ao Decreto 6755/09. Entre seus princípios estão a articulação entre teoria e prática, os conhecimentos científicos, didáticos, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a escola como espaço de formação inicial dos professores da Educação Básica, bem como a importância do docente no processo educativo da escola. Elementos que nos levam a reconhecer que o Curso ora estudado favoreceu para que os princípios acima elencados viessem a materializar-

se por meio do entendimento e das práticas dos sujeitos envolvidos com o Curso.

Demostramos neste núcleo, de que forma o Curso ampliou os *conhecimentos* das professoras da rede municipal pública de ensino enquanto acadêmicas do Curso PARFOR/PED/UEM enquanto profissionais do magistério, a relação de suas práticas docentes e pedagógicas e a prática social da escola. Sobre estes apontamentos, ressaltando seis aspectos. Primeiro, o Curso Possibilitou as professoras corrigir seus erros e melhorar suas práticas pedagógicas. Segundo, superar as dificuldades em elaborar planejamentos, na relação com os colegas de trabalho, melhorando a participação nas decisões da equipe pedagógica escolar. Terceiro, o cotidiano das escolas e a experiência docente na Educação Básica contribuiu nas discussões em sala de aula e nas aprendizagens das acadêmicas no Curso. Quarto, mudou a visão de mundo e ajudou a compreender mais o ser humano. Quinto, foi oportunidade de aprendizagem sobre a importância do Projeto Político Pedagógico sua relação com o planejamento docente e a prática social da escola Sexto, o Curso, além de atender a legislação promoveu formação profissional qualificada.

4.2.4. CURSO: influências e reverberações – *Transformação*

O núcleo “CURSO: influências e reverberações – *Transformação*” é constituído por 11 indicadores e dizem respeito as influências do Curso PARFOR/PED/UEM sobre o desempenho das acadêmicas no Curso em seus aspectos acadêmicos e pessoais.

Nosso propósito nesta pesquisa foi analisar as influências do PARFOR/PED/UEM na formação profissional das professoras em exercício na rede municipal de ensino. Os elementos que surgiram nas narrativas, nos diferentes grupos de sujeitos, retratam o significado que o Curso adquiriu na vida pessoal das acadêmicas e egressas.

Os indicadores aglutinados para a elaboração deste núcleo são: 1) No início, muita insegurança e medo nas aulas; 2) Tiveram que aprender a ler, interpretar e criar o hábito de estudar; 3) Dificuldades em se manter no curso; 4) A defasagem de conhecimento das alunas exigiu da equipe do Curso o replanejamento em atendimento as necessidades do aluno; 5) O Curso formou o profissional e o pessoal; 6) Autovalorização, o autoconhecimento pessoal e profissional; 7) Projetos de vida a partir da formação profissional; 8) Melhorou a auto estima pessoal e profissional; 9) Influenciou as relações profissionais e proporcionou vínculos de amizade; 10) Mudou o modo

ver a criança, inclusive como mãe; 11) Alegria para a coordenação poder contribuir na formação das professoras da rede municipal, acadêmicas do PARFOR.

Os conteúdos deste núcleo dizem respeito as dificuldades, impedimentos, sentimentos, sensações, aprendizagens, realização, superações, vivenciados, sentidos e aprendidos pelas acadêmicas no decorrer do processo formativo no Curso, relatados também pelos professores formadores. Constituiu-se assim o significado do PARFOR na vida pessoal das acadêmicas e egressas.

Como forma de justificar e demonstrar as mudanças que o Curso proporcionou para elas, sempre que iniciávamos a conversa sobre o processo formativo no Curso, espontaneamente começavam a relatar como foi seu início na graduação. O ingresso no Ensino Superior, foi permeado por medos e insegurança. Os excertos que seguem contam alguns fatos da sua vida e situações de medo e insegurança por ela vivenciada ao ingressar no Curso:

Quando eu cheguei na faculdade que eu **olhei que eles falaram aquele monte de coisa que eu não entendia**, primeira palestra que deram, falei: Senhor Jesus! **Como que eu vou guardar tudo isso na cabeça?! (risos).** [...] Mas **não vou desistir, eu queria saber mais...** primeira professora, **eu tive vontade de sair correndo....** A primeira prova eu **cheguei em casa chorando, porque eu não conseguia fazer...** eu **não entendia o que ela falava e eu tinha medo de perguntar.** [...] Fiz a primeira prova tirei zero, olhei chorei, chorei e falei assim: Ah! mais vai adiantar eu ficar chorando.... **Eu vou continuar nem que for pra mim reprovar, mas eu vou continuar e continuei!** (ACADEMICA, 3).

Os primeiros momentos que eu participei do PARFOR eu me sentia em outro mundo. Num banco da faculdade, sentada, eu **tinha medo** até do lápis cair no chão e eu ter que pegar, de tão com medo que eu tava na sala. Aí fui indo, fui indo... **Querendo desistir**, querendo parar de estudar. As meninas da sala foi me ajudando, forçando, dando ideias pra mim não parar, me incentivando a estudar. Aí eu fui estudando, fui estudando. Aí chegou uma hora que teve uma prova, essa prova **eu fiquei nervosa e comecei chorar porque eu não sabia fazer.** Aí a professora veio, conversou comigo. Eu fiquei ali amarrada, parecia que eu tava amarrada na cadeira, **não saia nada** (EGRESSA, 1).

Sobre o cotidiano das professoras da rede municipal, no período de acadêmicas do PARFOR/PED/UEM, relataram seus enfrentamentos e, não havia como dissociar a vida pessoal familiar e profissional, pois ambas faziam parte da jornada, das suas rotinas, compostas por desafios e lutas. Assim comentam:

Daí toda noite quando eu saio de casa, ou quando eu chego em casa eu agradeço a Deus porque eu pude vir cansada, **as vezes eu durmo na aula tá (risos), durmo de muito cansada. Eu trabalho oito horas**, fico já direto no trabalho no horário de almoço tudo. Depois **eu venho cansada**, mas eu venho (ACADÊMICA, 3).

Porque quando eu comecei a faculdade eu comecei numa turbulência que achava que achava que não ia terminar, porque era uma correria muito grande. E uma **faculdade exige muito de você**, ela exige praticamente todo o tempo seu disponível, você tem que parar pra estudar. E **a gente tinha, tem casa, tem filho, tem marido, tem o trabalho**, os planejamentos (EGRESSA, 1).

É, porque eu **tive que matar um leão por dia no final do PARFOR, porque grávida, com fome, fazia marmita pra comer no almoço no serviço das 8h às 18h**, e às 18h, esquentava a marmita pra comer a noite, pegava ônibus, grávida. Isso quando não tinha marmita se virava com paçoquinha, grávida! E é difícil (EGRESSA, 3).

Como relatado na seção anterior, a formação profissional trazida pelo PARFOR foi considerada, oportunidade de realizar o sonho em ingressar em uma universidade pública e fazer um curso superior. O fato de serem mães, esposas, donas de casa e professoras, tornavam-nas sobrecarregadas. Fator que a coordenação atendia e tentava contornar as situações, buscando ajudar as acadêmicas a permanecerem:

Ah meu marido não tá ajudando, marido não deixa, vim escondida do marido..." Quantas vezes eu ouvi isso, por incrível que pareça nos dias atuais. **A aluna chegava chorando e falava assim "Ai professora, eu vou ter que sair do PARFOR, não tem quem cuide dos meus filhos, meu marido não deixa, meu marido tá achando que tô ficando fora muito tempo, não sei que, ... não sei que..."** Essas conversas desse tipo assim né. Aí a gente, nossa, eu dava o maior apoio assim pra ela permanecer no curso, oferecer outras opções de ela se organizar melhor e tal, e ela trabalhar também a cabeça do próprio marido, dos filhos, de ajudarem naquele momento né, pra ela poder se ausentar, porque ela é um membro da família. Acho que isso foi uma grande dificuldade. **Elas têm uma vida familiar assim, bem complexa, de falta de tempo, de cobranças.** São responsáveis pela família muitas vezes né. **Às vezes ganham lá mil e poucos reais que é a renda da família toda.** Então elas precisam se organizar com esse dinheiro escasso né (COORDENADOR, 2).

[...] tive sim várias **dificuldades**. Até na questão de horário né, com o trabalho, com a casa, com a família. De ter que **conciliar tudo isso** pra estar e sala de aula. E no começo era três vezes na semana e um sábado dia todo. E depois nós fizemos todos os dias, de segunda a sexta né. (EGRESSA, 2).

Sobre esse aspecto, vale lembrar que as professoras da rede municipal pública de ensino, mesmo no exercício do seu direito a educação, não tiveram redução de carga horária, conforme recomenda o Manual Operativo do PARFOR (2014). Apesar de não ter força de lei, o item III-b, da participação dos municípios na execução do Programa, orienta que o profissional, aprovada sua participação, deve ser liberado para frequentar o Curso nos dias e horários fixados no projeto pedagógico. Nesse caso, educação como direito, mesmo implantada como política pública emergencial, direito do professor e do aluno da Educação Básica, atrelada ao discurso de melhoria da qualidade da educação, requer ser revista na sua forma de atendimento e execução, ao ser

cumprida.

Lembrando, que a formação dos professores da rede municipal de ensino, por força da CF/88 e LDBEN/96 é de responsabilidade dos municípios e que o Programa estudado é implementado em regime de colaboração, exigindo, pois a contrapartida do município ao aderir a oferta do Programa.

Sem esquecermos das características da nova forma de gestão da educação posta pelo regime de colaboração, pautado na descentralização das responsabilidades e na centralização dos resultados. Perfil de gestão administrativa, denominado como valorização local e autonomia administrativa, no entanto carrega as tendências gerenciais de administração empresarial inseridas no setor público (SOUZA; FARIA, 2004).

Características que refletiram-se na sobrecarga da gestão local, nas poucas definições de papéis na execução, nas atribuições delegadas a UEM, com poucas orientações por parte do MEC/CAPES, contando com poucos recursos, humanos, financeiros e técnicos, como se mostrou nas falas do servidor responsável, sujeito deste estudo.

Nas narrativas dos professores formadores e coordenação, situações de outra natureza também se manifestaram no decorrer do processo formativo das acadêmicas. A aprendizagem das acadêmicas necessitava de atenção maior por parte dos professores formadores e da coordenação.

Eu me lembro que as alunas chegavam nas primeiras turmas e falavam: “Professora, eu tô aqui lendo esse texto aqui ó, faz uma hora que eu tô tentando. Eu leio uma página, quando eu viro a página eu esqueci tudo que eu li.” O que que é isso? Isso é a falta de hábito, de leitura, de interpretação. [...] **muitos professores paravam a sua disciplina, seus conteúdos para ensinar como se estuda, como se lê, como se faz isso, ou aquilo que elas tivessem maiores dificuldades.** À medida que elas foram prosseguindo no curso, **elas foram se habituando mais a ter aquele costume né, o hábito de leitura** (COORDENADOR, 2).

Bom, **um problema que era constantemente** informado e nós verificávamos ao trabalhar com estes profissionais, é que **chegavam na sala de aula cansados.** Então, depois de um dia exaustivo de trabalho era de se esperar que eles chegassem aqui para a noite já bastante cansados, com sono, os alunos chegados atrasados e saíam mais cedo. [...] (PROFESSOR FORMADOR, 2).

[...] Quem é esse nosso aluno? Que preparo ele tem pra vir para um curso superior? Então nós **detectamos algumas falhas na formação** desses alunos. Eles **chegam com dificuldade pra leitura, com dificuldade para interpretação de texto.** [...] Talvez eles venham **com carências a mais**, porque na sua maioria são alunos que já vieram de famílias de baixa renda, de camadas mais empobrecidas da sociedade (PROFESSOR FORMADOR, 3).

Referente a leitura e interpretação de textos por parte das acadêmicas, a jornada diária de trabalho, o tempo fora de sala de aula como estudantes e as condições socioeconômicas, foram

considerados como fatores que afetavam o rendimento das acadêmicas em sala de aula. Fenômeno que exigiu da coordenação e dos professores formadores buscarem formas para atender essa especificidade das acadêmicas.

Os excertos que seguem demonstram a atenção que as acadêmicas necessitavam no seu processo formativo e as ações planejadas pela UEM, coordenação e professores formadores para atender as necessidades das acadêmicas:

E sinceramente aí te digo, eu **realmente fazia de forma diferenciada** né? **Diferenciada** nesse sentido, de levar mais, de aplicar mais até mesmo para a tradução da linguagem científica. Tornar mais simples. Mas também **introduzir a própria linguagem** para que eles também **se apropriassem desse conhecimento** que a gente já ofertava numa condição regular do ensino do curso de Pedagogia. Então se há a distinção de que **foi para melhor**, para mais, não para menos (PROFESSOR FORMADOR, 1).

A **gente tem suprido, tentado suprir algumas falhas** nossas mesmo enquanto professores atuando no curso, no Programa, no plano do PARFOR, e na proposta. Nós **nos reunimos em alguns momentos e tentamos, como é que nós vamos fazer a leitura com eles?** Que dinâmicas podemos desenvolver para que juntas a gente pense algumas metodologias que alcancem este aluno e ajudem nesse desenvolvimento. [...] **Mas eu acho que essa não é uma questão nossa, é uma questão de Brasil, é uma questão do nosso país ainda não ter atuando nas escolas públicas professores que tiveram também uma formação adequada.** Na sua construção enquanto estudante, enquanto aluno, enquanto profissional (PROFESSOR FORMADOR, 3).

A luta pela profissionalização e reconhecimento da necessidade da qualificação profissional do professor da Educação Infantil, exigida pela LDBEN/96, mesmo após 23 anos da sua promulgação, ainda não produziu os resultados esperados, especificamente sobre os professores desta etapa da Educação Básica.

A qualidade da educação propalada nos discursos e presentes nas redações de decretos e normativas que regem a educação brasileira, permanece inoperante por parte da gestão da educação municipal.

No que concerne a contratação de profissionais do magistério, no atendimento as crianças que adentram a estes espaços de ensino e na qualificação profissional dos professores, a formação destes não ocupa lugar de prioridade. Cenário que justifica o motivo pelo qual o PARFOR foi implementado. Os professores que cursaram o PARFOR/PED/UEM tiveram que conciliar a jornada de trabalho, formação e responsabilidades pessoais e familiares, com seus efeitos visíveis no desempenho destes no Curso.

A egressa (3) relata, ser a questão da leitura e da interpretação de texto, uma necessidade de

boa parte da turma e destaca a atenção dada por um dos professores formadores na formação das acadêmicas:

Por exemplo, a maioria da nossa sala tinha muita dificuldade de português, interpretação de texto, de leitura. Porque era muitos anos fora da sala de aula, **não tinha costume de ler**, de conversar em público, de apresentar um trabalho. **E isso a gente teve uma professora que olha, não desistiu da gente. E ela passou os 4 anos com a gente.** Cada matéria que ela pegava, ela via a nossa **evolução** sabe. [...] gente **viu que evoluiu**, sabe? Então isso é **muito bom**, é muito **importante** [...] (EGRESSA, 3).

E a questão também de estar às vezes **há bastante tempo fora da sala de aula**, quando ingressou no estudo né, tinha um pouquinho **de dificuldade**. Mas tudo **foi superando**, através do curso as coisas foram se **resolvendo** (EGRESSA, 2)

O fato de estar há muito tempo fora da sala de aula, enquanto alunas, foi identificado pela egressa como um dos fatores das dificuldades, suas e das colegas, mas algo superado com o decorrer do processo formativo no PARFOR/PED/UEM.

A expressão da acadêmica (3) Mas tudo **foi superando**, através do Curso as coisas foram se **resolvendo**, conforme comenta o coordenador (2) **à medida que elas foram prosseguindo no Curso, elas foram se habituando.**

Outros aspectos também se mostraram nas falas das acadêmicas e egressas ao descreverem suas trajetórias de mudanças trazidas pela formação do Curso. As ações, enquanto mães também sofreram influências do PARFOR. A egressa nos conta como passou a educar as filhas a partir da formação que recebeu:

Simplesmente **pra brincar com a minha filha mais velha, eu tinha uma visão. Agora pra brincar com a minha filha mais nova é outra visão.** Se eu vou ensinar lá, eu não vou falar assim "Filha vem cá que eu vou pôr o sapato em você", "Filha, vamos pôr o sapato!". Eu estímulo ela. Hoje a minha menina ela aprendeu a pôr o sapatinho dela desde novinha. Então hoje eu falo "Filha, põe a bota", ela vai lá e põe a bota... 2 aninhos. Eu não fui lá e coloquei pra ela, a gente cria um estímulo diferente pra que ela aprenda a colocar o sapato sozinha. E é assim na sala de aula. E esse jeitinho, de desenvolver as crianças, a gente aprende na faculdade. [...] E agora com a mais velha no Ensino Fundamental é outro olhar também. "Aí mãe, não sei conta de vezes", lá vamos nós, então eu não ensino só como uma mãe. "Como que você não sabe fazer? É 2x2?!" Eu não dou o resultado da conta, ela precisa saber pensar. (EGRESSA, 3).

Houve mudanças na forma de ser mãe entre a formação da primeira filha “a filha mais velha” e a filha mais nova, como explica, na forma de brincar e, com a mais velha, sobre os conteúdos escolares. A postura não é de mãe, mas sim de professora, vemos o saber-fazer da docência implícito na fala da egressa.

A acadêmica (2), de início comenta ter o Curso contribuído somente no âmbito profissional, mas, no decorrer da sua fala atribui ao Curso ter melhorado também como mãe e explica alguns dos episódios que ela sente-se influenciada pelo Curso. Já a egressa (2), com os filhos já adultos, comenta como o Curso poderia ter auxiliado na formação dos filhos se tivesse os conhecimentos que adquiriu na formação do PARFOR. A acadêmica (3) traz consigo o desejo e fazer educação especial para dar atendimento à crianças que necessitam de atenção especial na aprendizagem:

Muita coisa boa pra vida profissional, é..., mais assim ele não trouxe só coisa boa como profissional mas pra mim assim como estudante, como mãe, melhorou, muita coisa em mim sabe? Bastante mesmo (ACADÊMICA, 2).

Até em casa mesmo eu falo: **nossa eu corrigia minha filha da forma errada**, porque as vezes você, é... trabalha o dia inteiro, aí você chega em casa e já está esgotada e você não dá aquela **atenção merecida** pro seu próprio filho né? **Aí você corrige lá certo e em casa da maneira errada? Então você aprende tudo isso.** [...] **Aí você vai mudando** né? **Até o modo de brincar** com ela [...] (ACADÊMICA, 2).

Na vida pessoal eu **posso dizer que é um divisor de águas**, porque até com o **entendimento com os meus filhos** eu fico pensando "Por que eu não fiz essa graduação quando tinha meus filhos pequenos...", ainda tinha tempo de eu agir diferente com eles né? [...] (EGRESSA, 2).

Cheguei na faculdade, estou já no segundo ano, não desisti e está sendo útil pra mim, pro meu filho. [...], **mas eu vou me formar professora e vou ajudar as pessoas que necessitam da mesma ajuda que você teve e que até hoje não conseguiu.** Eu jurei isso pra mim mesma (ACADÊMICA, 3).

As egressas fazem questão de ressaltar as influências produzidas pelo Curso no âmbito pessoal. A satisfação que as acadêmicas e egressas manifestam ao falarem sobre o PARFOR como realização profissional, o aspecto pessoal sempre vem à tona quando comentam sobre as influências do Curso.

Um dos exemplos que podemos mencionar, foi quando conversamos com as egressas e estas comentaram: ah!! Seria muito bom se você conseguisse entrevistar a nossa colega (nome) ela tem uma história muito bonita sobre o PARFOR na vida dela. Então, fomos em busca da colega sugerida pelas demais egressas do Curso. Na sua entrevista nos relatou sua história de vida e de luta, mas aqui podemos apenas mostrar o que foi o PARFOR na sua vida por meio de alguns excertos, como o que segue:

Na minha formação profissional foi tudo, porque eu vim de **uma forte depressão**, porque eu já tava no fundo do poço. **Com o conhecimento que eu obtive no PARFOR, foi o que me ergueu.** Já passei por tribulações de muitos motivos pra mim cair novamente em depressão, se não fosse o PARFOR eu não estaria

aqui hoje, com essa sabedoria, com essa amplitude de vida, com essa garra de viver que eu tenho hoje. Mas depois que eu fiz a faculdade, nunca mais peguei atestado por causa de depressão. Simplesmente a **minha vida evoluiu, eu cresci como pessoa**, dou valor à todas as pessoas do mesmo jeito, não sou superior a ninguém, não me sinto inferior a ninguém. Eu continuo com o meu jeito de ser. Não é porque eu fiz uma faculdade, que eu cresci (EGRESSA, 1).

É, **veio a autoestima. Eu me sentia inferior às outras professoras formadas, às outras pessoas... que eu sentia que elas sabiam** o que tava acontecendo e eu não sabia nada. Eu, **simplesmente a minha autoestima aumentou**. Porque agora eu **sei me relacionar** com elas e falar de frente a frente o assunto que elas falam. **Sei conversar com elas, me abrir**. Falar assim, assim, assim.... **Dou ideias** pra elas, **não tenho medo** de falar com elas, **falo de igual para igual**. Que a gente é.... Não sou de brigar com ninguém, mas de conversar, de agir. Não sou de ficar com fofoca, nunca fui, claro né. Mas o que **me ajudou lá dentro do meu trabalho, foi entender melhor a direção, a orientação, o planejamento que eu não sabia** (EGRESSA, 1).

Assim como o relato da egressa (1) em outros relatos se fizeram presentes afirmações sobre transformações que o Curso causou nas vidas das professoras que cursaram o PARFOR/PED/UEM. Tanto na vida profissional, na organização e gestão da escola como na formação dos filhos, essas pessoas, ao referirem-se ao Curso afirmam que **na minha formação profissional foi tudo**. Ao expressarem-se de outra forma, o Curso **foi um divisor de águas e com ele “veio” a autoestima**. A coordenação do Curso e os professores formadores também fizeram essa identificação junto as acadêmicas:

[...] acho que o primordial é esse que temos destacado aqui, da **valorização profissional** e desse **autoconhecimento** desses próprios profissionais né, de uma **valorização própria** né, para eles. De eles reconhecerem que o **conhecimento que eles tinham aqui**, utilizando este espaço, este espaço que é público né, uma instituição pública de ensino (PROFESSOR FORMADOR, 1).

Então fazer o curso de Pedagogia para elas representava inclusive uma melhoria da **autoestima profissional** delas. Não só **profissional**, eu percebia no campo **pessoal** também, estar na universidade, poder debater com professores doutores. Isso **trouxe uma valorização pessoal** para elas e a possibilidade de **melhorar profissionalmente**. Não só pra ganhar mais, para ter um salário maior porque elas iam galgar um degrau na carreira né, mas porque elas seriam também mais **respeitadas** por terem um curso superior (PROFESSOR FORMADOR, 2).

[...] vejo o PARFOR como uma possibilidade sabe, de dar a esses professores. Eles **ficam muito felizes** por receberem esse **novo olhar, sobre eles mesmos, sobre a profissão** deles. **Se valorizam muito**. Se você puder ouvir os egressos você vai ter um resultado interessante dessas falas, do que **eles conseguiram** aí pelo PARFOR. Eles **valorizam muito o PARFOR** (PROFESSOR FORMADOR, 3).

[...] nós percebemos essa alteração pra melhor na formação delas. **E eu acho que isso vai além ainda dessa formação só profissional**. Eu acho que **começa a contribuir para a formação da pessoa sabe? De se entender melhor, melhora a autoestima, melhora a relação com a família, com os filhos**. À medida que a pessoa se valoriza, se compreende assim "Ah eu detenho esses conhecimentos", eu acho que melhora em todos os âmbitos, as portas começam a se abrir sabe? (COORDENADOR, 2).

Esses excertos mostram a forma como foi percebida a influência do Curso, por parte dos professores formadores e coordenação. Suas falas referem-se tanto as acadêmicas quanto as egressas, pois o fato de acompanharem suas trajetórias de formação profissional possibilitou a aproximação e construção de amizades, como argumentam nos excertos que seguem:

Então eu tive a **oportunidade de até me tornar amiga** depois de muitas profissionais que nós formamos, e ter **observado** isso, que **melhorou a autoestima pessoal**, melhorou a **autoestima profissional** delas (PROFESSOR FORMADOR, 2).

Olha, pra mim é a maior alegria poder trabalhar com esse pessoal que têm maior necessidade. Justamente porque elas já estão lá na prática, já estão lá na sala de aula atuando. E pra mim isso daí é a principal razão de eu estar aqui na universidade e poder servir, poder ajudar, contribuir com esse profissional. (COORDENADOR, 2).

Essa parte era a mais gostosa, porque é muito emocionante para o professor né. Acho que desde o professor alfabetizador, desde o trabalho com os pequenos, quando ele começa a ver que tá pegando as primeiras letras está levando adiante, isso já é algo assim que estimula o professor, que puxa: to caminhando, tô fazendo o meu trabalho de fato valer à pena nessa **caminhada de mudança**. Então eu via muito isso, **nós parávamos muito as aulas para que eles contassem o caso, eles sentiam essa necessidade** (PROFESSOR FORMADOR, 1).

A oferta do Curso, marcou não somente a vida profissional e pessoal das professoras da rede municipal que se graduaram no PARFOR, mas também foi momento marcante para coordenação e professores formadores.

A palavra *autoestima*, nas falas dos sujeitos envolvidos com o Curso PARFOR/PED/UEM, coordenadores, professores formadores, professoras que graduaram nesta modalidade de ensino, expressam as influências do PARFOR, no âmbito profissional quanto pessoal dos últimos.

Retomamos as discussões de Pimenta (1999) referente a formação inicial de professores, temática a qual a autora aponta a necessidade de ressignificar os processos formativos repensando os saberes necessários à docência e a prática pedagógica e escolar como objeto de estudo.

Frente aos apontamentos da autora sobre a formação e ao trabalho docente, em ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, desenvolver conhecimentos, habilidades e valores externados em atitudes comprometidas, colocamos a formação oferecida via PARFOR/PED/UEM, como possibilidade de construção do saber-fazer docente aos professores que graduaram nesta modalidade. Entendemos, que os conhecimentos oportunizados pelo PARFOR/PED/UEM, mobilizou

[...] os conhecimentos a teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Entendemos que as narrativas das acadêmicas e egressas expostas neste texto demonstram a trajetória de seu processo formativo e de mudanças que ocorreram neste percurso.

Especificamente neste núcleo, no qual tratamos dos aspectos pessoais apontados pelas professoras que cursaram o PARFOR/PED/UEM e dos sujeitos que acompanharam suas vidas acadêmicas de forma mais próxima, o crescimento como pessoa, apontado pelas acadêmicas e egressas, não está desvinculado da sua profissão.

Mostram-se em suas falas, a relação entre a formação recebida e o compromisso gerado, no âmbito profissional e pessoal, seja pelo fato de serem mães, fenômeno que possibilitou usarem como exemplo de mudança na forma de educar seus filhos e entender o desenvolvimento dos mesmos: **Até em casa mesmo eu falo: nossa, eu corrigia minha filha da forma errada.** Identificando o PARFOR/PED/UEM em sua dimensão mais ampla na formação docente, a egressa (1) afirma: **Mas o que me ajudou lá dentro do meu trabalho, foi entender melhor a direção, a orientação, o planejamento que eu não sabia.**

Conhecimentos e formação, entrelaçados com suas vivências e experiências construídas e conquistadas na trajetória do Curso. Exclamados por elas, muitas vezes como oportunidade, realização de um sonho ao ingressarem no Ensino Superior, soma-se a estes mais um, a valorização profissional.

O Curso trouxe auto valorização, como pessoa e como profissional. Quando a egressa (1) nos explica **É, veio a autoestima. Eu me sentia inferior às outras professoras formadas, às outras pessoas... que eu sentia que elas sabiam o que tava acontecendo, e eu não sabia nada.** Sua fala retrata como ela se sentia no espaço de trabalho, como profissional e como pessoa, suas afirmações são reveladoras de um cenário educacional que não “olha” para os profissionais do magistério.

E, em se tratar de educação e de políticas de formação de professores, mesmo com a grandeza que se mostrou o PARFOR nas vidas destes sujeitos, seu reconhecimento no seu espaço de trabalho como profissionais do magistério se deu via implementação de uma política de

formação, de caráter emergencial para atendê-los.

Ainda vinculados aos saberes da docência proposto por Pimenta (1999), pelo exposto nas falas das professoras que cursaram o PARFOR/PED/UEM, ao que pese o teor de suas narrativas, o Curso, influenciou nas suas práticas pedagógicas e docentes, em seus conhecimentos, quando afirmam que houve mudança na visão de mundo e de educação, e em suas experiências. Sobre os *saberes da docência - a experiência*, foi frequente em suas afirmações a presença de reflexões sobre a prática, quando acadêmicas e egressas dizem, **nossa! Eu nem sabia que fazia errado, pra se autocorrigir ou, pra não errar mais**. São reflexões respaldadas pela formação que elas obtiveram do PARFOR e que possibilitou entender mais e melhor sobre a própria prática, aquilo que elas já sabiam fazer, a experiência, passou a ser respaldada pelas teorias. Inerente as suas falas também está o entendimento da amplitude da profissão docente como prática social.

Sobre os *saberes da docência – o conhecimento*, quando as egressas falam com empoderamento “minha autoestima melhorou”, seja pessoal ou profissional, as proporções desta curta frese é inimaginável frente aos relatos e significados do PARFOR/PED/UEM, enquanto conhecimento, na vida desta pessoas e, ousamos trazer uma das frases para exemplificar: **Porque agora eu sei me relacionar com elas e falar de frente a frente o assunto que elas falam**, o contexto em que esta frase foi falada, retrata um cenário de inferioridade, pessoal e profissional, superado pela formação adquirida no Curso.

Podemos ainda demonstrar o significado do PARFOR, quando a outra egressa afirma: **A gente viu que evoluiu, sabe?** O conhecimento adquirido pelas acadêmicas e egressas do PARFOR está em cada excerto deste texto, nos seus relatos sobre as aprendizagens, experiências e situações por elas descritas e exemplificadas com situações reais de vida e de profissão.

Os saberes da docência – *saberes pedagógicos*, neste saber-fazer da docência é o confronto com os saberes da educação e da Pedagogia como ciência que o professor se instrumentaliza, interroga e fundamenta suas práticas.

Ao que cabe os saberes da Educação Infantil para este momento, tomamos como exemplo a fala da egressa ao exemplificar a forma como estimula sua filha: **Se eu vou ensinar lá, eu não vou falar assim "Filha vem cá que eu vou pôr o sapato em você", "Filha, vamos pôr o sapato!". Eu estimulo ela**. Por meio de suas ações, confrontando-as com os conhecimentos e teorias para assim refletir sobre o que faz, como e para que se faz, produzindo os saberes pedagógicos, pois é na ação que eles são produzidos. Os saberes pedagógicos são produzidos ao

refletirmos sobre o que se faz e não sobre o que vai se fazer, ou se deve fazer (PIMENTA, 1999).

Neste núcleo trazemos as influências do Curso na vida profissional e pessoal das acadêmicas e egressas, destacando oito aspectos. Primeiro, o tempo fora da escola na condição de alunas gerou momentos de medo e angústias para as acadêmicas, sentimentos vencidos pelas acadêmicas e destacado pelas mesmas como *superação*. Segundo, para os professores formadores, este tempo fora da escola, foi uma dificuldades que mereceu atenção da coordenação e professores formadores na busca de estratégias para auxiliar as acadêmicas. Terceiro, o cansaço pela jornada de trabalho e o horário, comprometia o rendimento das acadêmicas em sala de aula. Quarto, o compromisso com a família e a falta de apoio da familiar limitava a participação das professoras em exercício na sua qualificação profissional. Quinto, as acadêmicas perceberam sua evolução no decorrer do Curso. Sexto, a formação adquirida no Curso mudou a postura de mãe. Sétimo, o Curso possibilitou autovalorização profissional e pessoal e valorização profissional no espaço de trabalho. Oitavo, melhorou a autoestima pessoal e as relações com a família e com os filhos.

Nessa seção apresentamos como o Curso influenciou a vida pessoal e profissional das acadêmicas e egressas. Apontam os indicadores a melhoria da autoestima pessoal e profissional, fatores identificados não somente pelos sujeitos que cursaram o PARFOR/PED/UEM, mas também pelos professores formadores e coordenação do Curso.

Destacamos, frente às narrativas dos sujeitos da pesquisa, que o PARFOER/PED/UEM, influenciou a formação profissional das acadêmicas e egressas possibilitando, o que denominaram de mudança na visão de mundo, compreensão das relações que se dão na sociedade, da prática social da escola e da educação escolar e da relação intrínseca das práticas docentes e pedagógicas exercidas pelos professores nesse espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesta pesquisa se constituiu em analisar o Curso em Pedagogia Primeira Licenciatura (PARFOR/PED) como um Programa Federal e como um Curso de Formação inicial de Professores oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) aos professores em exercício na escola pública da Educação Básica.

Guiados pelo materialismo histórico dialético traçamos algumas considerações sobre o desenvolvimento e resultado daquilo que almejamos alcançar, tanto sobre o objeto investigado, quanto suas influências. Para análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa nos guaiamos, parcialmente, pela proposta de Aguiar e Ozella (2006); Aguiar, Soares, Machado (2013). Por meio desta metodologia de análise capturamos, nas palavras carregadas de significados, o sentido atribuído pelos sujeitos da pesquisa ao PARFOR/PED/UEM, e assim identificarmos as influências do Curso em sua formação profissional.

Para melhor visualizarmos nossa trajetória percorrida e olhar para o objeto investigado, nossa investigação foi guiada por dois questionamentos: como o PARFOR/PED, como um Programa Federal de Formação de Professores foi implementado e desenvolvido na UEM? Como o PARFOR/PED, como Curso de Formação inicial de Professores reverberou na vida profissional dos professores que atuam na escola pública e graduaram-se nesse curso ofertado na UEM?

A busca das respostas para tais questões foi perseguida pela tese de que o PARFOR/PED/UEM, como Programa Federal de formação de professores da Educação Básica ao configurar-se/materializar-se em âmbito local repercutiu as fragilidades existentes no regime de colaboração entre as esferas administrativas; como Curso de formação inicial de professores, mesmo como forma de resolver questões históricas da formação docente, foi oportunidade de ingresso no Ensino Superior e de qualificação profissional.

Para entendermos os problemas presentes na formação de professores no Brasil, trouxemos a trajetória histórica da formação de professores e alguns dos problemas nos cursos de Pedagogia, ainda não superados. O próximo passo executado para a compreensão do nosso objeto de estudo foi abordar as reformas do Estado e da educação ocorridas no final da década de 1990 e, como consequências destas, as políticas de formação de professores implantadas no início do século XXI, chegando, assim na implementação do PARFOR/PED/UEM e sua análise enquanto Programa e enquanto Curso, ofertado pela UEM.

Sobre a organização do Curso PARFOR/PED/UEM e sua Matriz Curricular, constatamos que o modelo de Curso oferecido via PARFOR atendeu o mesmo formato do Curso em Pedagogia, com oferta regular pela UEM. Considerando as discussões postas por Pimenta et al (2017) e Libâneo (2017), sobre a ampla formação posta pelas DCNs de Pedagogia, seria o Curso PARFOR/PED/UEM, como Programa emergencial e turmas especiais uma oportunidade em se pensar uma formação que contemplasse a especificidade do público que este Curso atendeu, professores da Educação Infantil.

Retomado o caminho trilhado para compreender o objeto e suas influências na formação profissional dos professores que se graduaram no PARFOR/PED/UEM, trouxemos nossa análise, obedecendo a forma como nos propomos a investigar nosso objeto, enquanto Programa Federal, implementado em regime de colaboração e suas configurações em nível local, e como Curso de formação inicial de professores e suas influências na formação profissional dos professores em exercício na escola pública da Educação Básica, ainda não graduados. Para tanto, mostramos suas influências na formação das acadêmicas e egressas, mas também as contradições que se evidenciaram no decorrer do estudo.

Sobre as contradições e o PARFOR enquanto Programa Federal, sua execução em nível local, apresentou aspectos que merecem ser revistos. Entre estes, destacamos a falta de informações, acompanhadas das poucas definições e de recursos de diferentes ordens. Estes aspectos merecem ser revistos e avaliados por parte da CAPES para que a execução deste e de outros programas que adotem o mesmo modelo formativo do PARFOR, encontrem um cenário propício para sua execução. Implementar um Programa em regime de colaboração, exige mais que uma capacitação por parte da União aos gestores do setor público municipal, isso exige averiguar as condições, nas diferentes natureza, dos municípios enquanto entes federados com autonomia administrativa, mas não financeira.

A falta de informações no espaço da instituição ofertante e de infraestrutura adequada são observações que merecem atenção do Governo Federal de forma a evitar os entraves que se mostraram no início da implementação. O acompanhamento, por parte da CAPES, de forma mais próxima aos responsáveis em âmbito local pela implementação evitaria com que UEM e SEDUC trabalhassem com o desconhecido até entenderem como seria o Programa.

Os dados apresentados sobre o número de professores ingressantes e concluintes no PARFOR/PED/UEM, chamam a atenção sobre as causas da desistência, bem como a busca de

possibilidades para que a formação, efetivamente, alcance a todos os professores que ainda não possuem titulação exigida para atuar na primeira etapa da Educação Básica, como evidenciou nosso estudo. Fator que nos faz refletir e afirmar que a educação como direito está distante de alcançar a todos. O fato de ingressarem no Ensino Superior público por meio de uma política emergencial da professores indica esta impossibilidade de acesso. Foi nessa linha de pensamento que acadêmicas e egressas afirmaram que o Programa, enquanto política pública, além de oportunidade de ingresso na universidade pública para os professores ainda não graduados, foi realização de sonhos, caminho que se abriu. Fenômeno contraditório, pois são profissionais do magistério em exercício, mas necessitaram de um Programa emergencial para ingressar no Ensino Superior e receber a formação exigida pela LDBEN/96.

A redução da carga horária para os profissionais do magistério que buscavam a qualificação profissional no PARFOR e a realização do estágio supervisionado como componente curricular obrigatório, merecem força de lei e não apenas constar como atribuições aos municípios, como traz o Manual Operativo do PARFOR (BRASIL, 2014).

Os aspectos descritos sobre os problemas detectados na implementação do PARFOR/PED/UEM podem ser considerados e analisados a partir das fragilidades do regime de colaboração. Também se fazem presentes neste cenário de implementação a falta de formação e de informação sobre os propósitos do Programa, por parte da gestão municipal de educação. Fatores que traduzem interesses políticos na ocupação de cargos públicos que atendem as trocas de favores políticos partidários.

As fragilidades do regime de colaboração atingem não somente os sujeitos envolvidos com a gestão e execução do Programa; confrontando-as com as atribuições das acadêmicas e egressas à oportunidade de ingressar no Curso como, realização de um sonho e porta que se abriu, suas atribuições soaram como certa ingenuidade ante a responsabilidade do sistema público em garantir que seus direitos à formação e qualificação profissional fossem atendidos e assegurados.

Implementado para cumprir os propósitos da LDBEN/96 referente a formação inicial dos professores da Educação Básica, mesmo com as fragilidades elencadas na sua implementação na UEM, o Programa acenou como possibilidade de aproximação entre os dois níveis de ensino e sobre formação inicial de professores que considerem a escola como espaço formativo, como pontua o Decreto 6.755/09.

A experiência das práticas docentes e pedagógicas trazidas pelas professoras da rede

municipal de ensino para o espaço da universidade mostra a importância de se pensar em um modelo de formação inicial que reconheça sua importância. Para além do mero reconhecimento, a Propostas do PARFOR/PED/UEM, ratifica o êxito em formar professores oportunizando as práticas pedagógicas e docentes, reais. Isso requer o trabalho conjunto entre os dois níveis de ensino, como evidenciaram os resultados do Programa desenvolvido pela UEM e SEDUC, confirmado nas vozes dos diferentes sujeitos da pesquisa.

Sobre o Programa, embora emergiram fragilidades no âmbito burocrático administrativo, mais de ordem da gestão federal que local, o êxito deste foi capturado nas vozes dos coordenadores, professores formadores egressas e acadêmicas. A participação de vários atores permitiu que o Programa viesse a acontecer no espaço da UEM e formar os professores da rede municipal.

Os esforços da coordenação da UEM na aprovação do Curso no interior da instituição; a luta por melhores espaços para atender as acadêmicas; o atendimento individual da coordenação do Curso e do Programa com o intuito de auxiliar as acadêmicas, mulheres, professoras, mães e estudantes, foi pensando na importância que seria sua permanência no Curso e no ganho da formação na vida destas pessoas.

Este mesmo esforço se mostrou na formação oferecida pelo Curso PARFOR/PED/UEM. O conhecimento gerado nas acadêmicas e egressas, a forma como o Curso influenciou as práticas docentes e pedagógicas das acadêmicas e egressas confirmam o valor dado pela coordenação e pela UEM ao planejar e organizar a oferta e execução do Curso.

O Curso ressignificou as práticas pedagógicas das professoras da rede municipal e qualificou a formação profissional. As influências que buscamos identificar na formação oferecida pelo Curso estão presentes quando acadêmicas e egressas narram sobre as mudanças em suas práticas docentes, nas concepções de criança e Educação Infantil que aprenderam no Curso, sobre a organização da escola e a importância do Projeto Político Pedagógico, do planejamento. Trata-se do entendimento da organização da escola e do conhecimento escolar, de sua prática social.

Os conhecimentos adquiridos no Curso possibilitaram confrontar teoria e prática e a identificar a teoria nas próprias práticas pedagógicas. A experiência da prática das acadêmicas acenou como um diferencial no próprio processo de formação inicial, bem como para os professores formadores, mudou conceitos, tanto das acadêmicas – professoras da Educação Básica, quando dos professores formadores.

O Curso PARFOR/PED/UEM mudou a visão de mundo, a autoestima pessoal e

profissional, trouxe o reconhecimento profissional no espaço de trabalho e na vida pessoal, como pontuam os sujeitos desta pesquisa – transformou vidas.

Considerando os aspectos apresentados como resultado da pesquisa, nossa tese evidenciou que o PARFOR/PED/UEM, como Programa Federal de formação de professores da Educação Básica ao materializar-se evidenciou as fragilidades existentes no regime de colaboração entre as esferas administrativas, como Curso de formação inicial de professores foi oportunidade de ingresso no Ensino Superior e de qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumentos para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2006, 26 [2], p 222-245. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo.; SANCHEZ, Sandra Cagliardi. Reflexões sobre sentido e significado. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. SOARES, Júlio Ribeiro. MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/diranf99.htm>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BAESSO, Mauro. **PARFOR UEM forma mais 129 graduados, professores da rede pública**. Assessoria de Comunicação Social-Universidade Estadual de Maringá, 22 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20505:parfor-uem-forma-mais-129-graduados-professores-da-rede-pblica&catid=986&Itemid=157. Acesso em: 15 de março de 2019.

BASTOS, Ana Fanny de Oliveira. **Análise da implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica em estados da região norte do Brasil**. Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas na área de concentração Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Campinas: UNICAMP, 2015, [s.n].

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 2 de fev. de 2017.

BRASIL. **Decreto Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14 de fev. de 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530/46**. Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 de fev. de 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Pedagogia Parecer nº 251/62. In: revista **Documenta**. Nº 11, p.59-66, jan./fev., 1963.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 de fev. de 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.540/1968**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível Em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, e da outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. 15 de fev. de 2017.

BRASIL. **Decreto Federal nº 77.583**, de 11 de maio 1976. Reconhece, pelo Governo Federal a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM). Disponível em: http://www.uem.br/a-uem/copy_of_historico. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer MEC/**Comissão Central de Currículos n. 161/86, de 05 de março de 1986**. Reformulação do Curso de Pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. Brasília, 1986.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP n 1/2006**, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 02 de fev. de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)**. Brasília: MEC, 2012. v. 1.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993. Brasília. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado / **Secretaria da Reforma do Estado Organizações sociais**. / Secretaria da Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. 74 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 2).

BRASIL, **Decreto N.º 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRASIL, **Parecer CNE/CP N° 009/2001**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL, Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05 de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de abr., 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007.

Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa N. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, nº 123. Seção 1. ISSN 1677-7042; Brasília, DF, 01 de jul. de 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 04 abr. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BRASIL, **Parecer CNE/CP 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB**. Relatório de Gestão PARFOR: 2009-2013. Brasília (DF): CAPES, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional De Educação – PNE e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. de 2014. Seção 1 (ed. Extra), p.1. Disponível em: [file:///C:/Users/u suario/Download s/pne_2014_2024_linha_base%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/u%20suario/Download/s/pne_2014_2024_linha_base%20(1).pdf). Acesso em: 08 de maio de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n. 02 de 09 de junho de 2015**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação superior 2013: resumo técnico, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASÍL. **Dicionário de política I**. 11º ed. Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C. Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2v.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out. Dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Regime de colaboração na federação brasileira e os fóruns permanentes de apoio à formação docente. **Revista CIAIQ-** v. 1: Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 2014. Disponível em: <http://proceedings.ciai.org/index.php/CIAIQ/article/view/365/362>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). Anfope em movimento: 2008-2010. Brasília: LiberLivro. Anfope: Capes, 2011. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/fil e/Livro%201%20nfope%202008-2010.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Observatório da formação e valorização docente**: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério. Relatório Técnico Final elaborado por Iria Brzezinski, coordenadora da pesquisa financiada pelo CNPq Processo n. 481941/2010-0, desenvolvida no período de novembro/2010 a dezembro, 2012. Disponível em: <https://gepfape.com.br/projetos/observatorio-da-formacao-e-valorizacao-docente/> Acesso em: 20 maio 2019.

CAMARGO, Vanda Francisco. **O Curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)**: Análise de Projetos Pedagógicos do Curso (2010-2013), 2016. Dissertação (Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da**

Educação. PUC: São Paulo, n. 6, p. 9-29, 1998.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá: EDUEM, 2012.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Compendo textos de campo In: pesquisa narrativa: **Experiências e história na pesquisa qualitativa.** 2 edição revisada. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP. Editora universidade Federal de Uberlândia –EDUFU, 2015.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de Gestão PARFOR:** 2009-2014. Brasília: CAPES, 2015.

CAPES. **Orientações para organização dos fóruns estaduais de apoio à formação docente.** Brasília: CAPES, 2009.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica – CGDOC. **Manual operativo do PARFOR.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: maio de 2016.

CROCE, Marta Lucia. A consciência política do educador e a escola pública. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. **V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS:** Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/impasses_e_desafios_das_politicas_de_educacao/a_consciencia_politica_do_educador_e_a_gestao_da_escola_publica.pdf. Acesso em: 22 de jun. de 2019.

DURLI, Zenide. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia:** concepções em disputa. 2007. 226 f. Tese. (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. pedagógicos.** (On-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 26 julho 2019.

FREIRES, Amanda Caroline Soares. **A Formação em Serviço do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará:** Implicações Na Prática Pedagógica do Professor-Aluno/Egresso do PARFOR. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23 n. 80, setembro/ 2002, p.136-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. 1203 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FUNDAÇÃO CAPES. **Plano Nacional de formação de professores da educação básica-PARFOR**. Brasília, 01 ago. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/PARFOR>. Acesso em: 29 mar. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-72, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Aceso em: 18 dez. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Mariana Muni Rossa (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GATTI, Bernadete Angelina. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. **Cadernos de Pesquisa**.v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jan. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: jan. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out/dez, 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela Silva de. ALMEIDDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio como pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE, Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Cadernos Municipais**. Disponível Em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>. Acesso em: 05 jun. 2018.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_sup

erior_2013.pdf. Acesso em: 26 fev. 2017.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social. **Caderno estatístico município de Maringá**, 2018. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87000&btOk=ok>. Acesso em: 05 jun. 2018.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social. **Caderno estatístico município de Maringá**, 2019. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87000&btOk=ok>. Acesso em: março de 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida. PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro - Posições**, v. 27, N2, (80) maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072016000200177&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 junho 2019.

LIBÂNEO, Luiz Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

LUDKE, Marli. ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Crisitane Brito. **A política nacional de formação de professores da educação básica**: a implementação do PARFOR-presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração. Tese apresentada a Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação. Bahia: UFBA. 2014, 208 fl.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Atlas S.A., São Paulo, 2003.

MARINGÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Ficha técnica**. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/>. Acesso em: novembro de 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. **Fundeb, federalismo e regime de colaboração**. Campina: Autores Associados, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2012; 17(3): 621-626. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Ministerial nº 09** de 30 de junho de 2006. Define, na forma do Anexo, os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam

relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09_2006.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NUCCI, Leandro Picoli. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**: o regime de colaboração. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2017.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Programas de governo**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa de. **O curso de pedagogia do plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no município de São Paulo de Olivença (AM)**. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 170. 2015.

PAINI, Leonor Dias. **Colaço de grau conjunta da primeira turma do PARFOR**. Assessoria de Comunicação Social. Universidade Estadual de Maringá, 28 de abril de 2014. Disponível em: http://www.asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18533:colao-de-grau-conjunta-da-primeira-turma-do-parfor&catid=986:pgina-central&Itemid=101. Acesso em: 15 de março de 2019.

PARANÁ, Conselho estadual de educação. **Parecer CEE/CES54/15**. Reconhecimento do Curso de graduação em Pedagogia – Primeira Licenciatura, ofertado via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da UEM. Curitiba, 2015.

PARANÁ, Governo do Estado. **Decreto Estadual** Nº 18.109, de 28 de janeiro de 1970. Cria a Universidade Estadual de Maringá. Diário Oficial do dia 30 de janeiro de 1970. Estatuto da Universidade estadual de Maringá, 2003. Disponível em: <http://www.deq.uem.br/CENQ/Legislacao/Estatuto%20UEM.pdf>. Acesso em: janeiro de 2019.

PEREIRA, Luiz. Carlos Bresser. & GRAU, Nuria Cunill. **Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal**. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/192477/mod_resource/content/1/84PublicoNaoEstataRefEst.ppt. Acesso em: 02 out. 2016.

PESSOA, Izabel Lima. Parfor **UEM forma mais 129 graduados, professores da rede pública**.

Assessoria de Comunicação Social-Universidade Estadual de Maringá, 22 de fevereiro de 2016. Disponível em: [http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content &view=article&id=20505:parfor-uem-forma-mais-129-graduados-professores-da-red e pblica&ca tid=986&Itemid=157](http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20505:parfor-uem-forma-mais-129-graduados-professores-da-red-e-pblica&catid=986&Itemid=157). Acesso em: 15 de março de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Vol. 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005,2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 02 e 05 fev. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; GOMES, Marineide de Oliveira; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; LIMA, Vanda Moreira Machado; LIBÂNEO, José Carlos; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso; FRANCO, Alexandre de Paula; SEVERO, José Leonardo Rolin de Lima. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial de professor polivalente. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIRES, Josilene Moraes Quaresma. **Da Profissionalização à Mudança das Práticas Pedagógicas: a Contribuição do Curso de Pedagogia/PARFOR – Polo de Igarape - Miri**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2017.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e Limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém - PA, 2015.

SHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez., 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES; CAMPOS, Roselane, Fátima; GARCIA, Rosalba Maria

Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 24 out. 2015.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES. **As políticas de desmonte da educação pública**. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Brasília: ANDES-SN, 2017. Disponível em: https://issuu.com/apufpr-ssind/docs/1-as_politicas_do_desmonte_da_educa. Acesso em: 02 nov. 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação, políticas públicas Educação**. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400002. Acesso em: 01 fev. 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - Jomtien – 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Resolução N. 084/2010-CI / CCH** de 13 de maio de 2011. Aprova Projeto Pedagógico do Programa emergencial para a Formação de Professores em Exercício na Educação Básica Pública –Primeira Licenciatura –Pedagogia. Disponível em: <https://slidex.tips/download/univ-ersidade-estadual-de-maringa-centro-de-ciencias-humanas-letras-e-artes-12>. Acesso em: abril de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Resolução Nº 027/2011-COU** de 10 de outubro de 2010. Aprova a criação e a implantação do Programa Emergencial para a Formação de Professores em Exercício na Educação Básica Pública - Pedagogia (Primeira Licenciatura) e Formação Pedagógica. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2011/cou/027cou2011.htm>. Acesso em: abril de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Histórico**. Disponível em: <http://www.uem.br/a-uem/copyofhistorico>. Acesso em: janeiro de 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Colação de grau conjunta da primeira turma**

do PARFOR. Assessoria de Comunicação Social-Universidade Estadual de Maringá, 28 de abril de 2014. Disponível em: [http://www. asc.ue m.br/ind ex.p hp?opti on=com_content&view=article&id=18533:colao-de-grau-conjunta-da-primeira-turma-do-parfor&catid=986:pgina-central&Itemid=101](http://www.asc.ue m.br/ind ex.p hp?opti on=com_content&view=article&id=18533:colao-de-grau-conjunta-da-primeira-turma-do-parfor&catid=986:pgina-central&Itemid=101). Acesso em: 15 de março de 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** RBP AE – v. 23, n. 1p. 53-69, jan. jun. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO UTILIZADO COM A COORDENAÇÃO GERAL DO PARFOR:

- 1 - Qual a percepção da coordenação sobre o Curso de Pedagogia PARFOR?
- 2 - Como foi o processo de organização e implementação do Curso de Pedagogia-PARFOR no município de Maringá?
- 3 - Quais as responsabilidades assumidas pela UEM e o que ela ofereceu para a viabilização do Curso PARFOR?
- 4 - Quais as dificuldades e pontos positivos encontrados para a implementação do curso?
- 5 - Na concepção da coordenação, qual a contribuição do PARFOR na formação profissional dos professores da rede municipal?

ROTEIRO UTILIZADO COM AS SECRETÁRIAS MUNICIPAIS S DE EDUCAÇÃO:

- 1 - Qual a percepção da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) sobre o Curso de Pedagogia PARFOR?
 - 1 – Como foi o processo de organização e implementação do Curso de Pedagogia-PARFOR no município de Maringá?
 - 2 – Quais as responsabilidades assumidas pela SEDUC e o que a SEDUC ofereceu para a viabilização do Curso PARFOR?
 - 3 - Quais as dificuldades encontradas para a implementação do curso?
 - 4 - Na concepção da SEDUC, qual a contribuição do PARFOR na formação dos professores da rede municipal de Maringá?

ROTEIRO UTILIZADO COM O SERVIDOR RESPONSÁVEL:

- 1 - Como ocorreu a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação – SEDUC e a Universidade Estadual de Maringá, quais as funções assumidas e atividades realizadas pela SEDUC para a

implementação do PARFOR Pedagogia Primeira licenciatura em Maringá?

- 2 - Quais as dificuldades encontradas para a implementação do PARFOR, por parte da SEDUC e quais as ações e/ou decisões tomadas para a solução?
- 3 - Quais os procedimentos feitos pela SEDUC para a implementação do PARFOR: levantamento da demanda, a divulgação do curso junto aos professores em exercício, o retorno dos professores em termos quantitativos pelo interesse em participar do curso?
- 4 – No decorrer do curso o Município ofereceu algum tipo de apoio aos professores que fizeram o PARFOR-Pedagogia Presencial?

ROTEIRO UTILIZADO COM OS PROFESSORES FORMADORES:

1. Como você, professor universitário e docente do PARFOR percebe a proposta do PARFOR?
2. Como você vê a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Estadual de Maringá – UEM para a implementação do PARFOR enquanto uma política de formação de professores?
3. Quais as dificuldades e aspectos negativos que você constatou na implementação do PARFOR?
4. Quais os pontos positivos que você identifica na implementação do PARFOR?
5. O fato do PARFOR ser ofertado a um público específico, fez você planejar e atuar de forma diferenciada do curso de Pedagogia “regular”?
6. Na sua percepção, os alunos durante o processo de formação apresentam indicativos no que se refere a relação teoria e prática?
7. Comente sobre as principais características do curso e o perfil dos alunos.

ROTEIRO UTILIZADO COM AS ACADÊMICAS E EGRESSAS:

1. Na sua percepção, o PARFOR contribuiu em sua formação profissional e em sua prática pedagógica?
2. Como eixos condutores da entrevista narrativa, elencamos os seguintes pontos:
 - a) O processo de ingresso no PARFOR.

- b) As dificuldades que sentiu para fazer o curso.
- c) As contribuições em sua formação profissional.