

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PATRICIA LASCANI YÉRED**

**SER FORMADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR: IMPLICAÇÕES PARA  
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

**SANTOS/SP**

**2016**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PATRICIA LASCANI YÉRED**

**SER FORMADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR: IMPLICAÇÕES PARA  
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

**SANTOS/SP**

**2016**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

YÉRED, Patricia Lascani  
Y47s Ser formador do curso de pedagogia Parfor: implicações para a  
profissionalidade docente.-/ Patricia Lascani Yéred; orientadora Profa. Dra.  
Patricia Cristina Albieri de Almeida. -- 2016.  
195 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de  
Mestrado em Educação.

Bibliografia: f. 114-123.

1. Dissertação. 2. Professor formador. 3. Formação inicial de professores  
4. Parfor.  
I. Almeida, Patricia Cristina Albieri de (Orientadora). II. Universidade Católica  
de Santos. III. Título.

CDU 1997 -37(043.3)

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Nome:** YÉRED, Patricia Lascani

**Título:** Ser formador do curso de Pedagogia Parfor: implicações para a profissionalidade docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 04/05/2016

### COMISSÃO JULGADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado, por todo o amor e o apoio perante minhas escolhas.

Aos meus amigos, por todo o acolhimento e incentivo.

Aos meus colegas de curso, pelos bons momentos compartilhados.

A todos os docentes doutores (as) do Programa de Mestrado da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), pela atenção despendida à minha pesquisa e pelos momentos de aprendizagem.

À minha orientadora, professora doutora Patrícia Cristina Albieri de Almeida, por toda a sua paciência, o seu empenho e os seus grandiosos ensinamentos a mim dedicados, minha sincera gratidão.

À professora doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por ter aceitado o convite para compor a minha banca examinadora, pelo incentivo à minha pesquisa, pelos valiosos ensinamentos ao longo do curso, pelo acolhimento no Mestrado e no Grupo de Pesquisa, pelas importantes contribuições para este trabalho e para minha trajetória como pesquisadora.

À professora doutora Laurizete Ferragut Passos, pelas sábias contribuições no Exame de Qualificação.

À professora doutora Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, por ter aceitado o convite para compor a minha banca examinadora, pelo olhar atento à minha pesquisa e pelas valiosas contribuições para o presente trabalho e para a minha formação como pesquisadora.

Aos colaboradores desta pesquisa, em especial aos professores formadores do curso de Pedagogia Parfor da UNISANTOS.

Ao Programa Observatório da Educação/OBEDUC/Capes, pela bolsa a mim concedida, a qual, embora não tenha excedido alguns meses, aguçou o meu interesse pelo contexto da pesquisa.

À vida, que me permite um caminhar marcado por diversas e enriquecedoras possibilidades.

YÉRED, Patricia Lascani. **Ser formador do curso de Pedagogia Parfor: implicações para a profissionalidade docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se nas discussões sobre formação de professores e tem como foco um grupo de professoras formadoras que atuam em um curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em uma instituição de educação superior confessional da Baixada Santista (SP). O programa Parfor foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em caráter emergencial, tendo sido implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o oferecimento de bolsas de estudo para professores em exercício na rede pública de ensino. Optou-se por investigar as implicações da atuação no curso de Pedagogia Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras. Os principais autores que subsidiaram o estudo foram: Freire (2009), Gatti, Barretto e André (2011), Imbernón (2011), Mizukami (2005-2006), Roldão (2005), Tardif (2011), Tardif e Lessard (2005), dentre outros. A investigação utilizou-se de uma abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, foi realizado um grupo de discussão composto por cinco formadoras, além da análise de dois relatos sobre as práticas formativas desenvolvidas por duas docentes do curso, publicados em forma de capítulo de livro. A análise dos dados foi realizada na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Franco (2012). Os dados obtidos colocam em destaque o que as professoras formadoras fazem e o que pensam dos estudantes-professores e das atividades desenvolvidas no locus de formação. O perfil dos professores-estudantes em relação à situação funcional nas redes em que atuam e à falta de domínio dos bens culturais e simbólicos da língua exigiu a busca de respostas no que se refere às suas necessidades formativas. Esse movimento possibilitou que as professoras formadoras desenvolvessem estratégias didáticas que contribuíssem para o aprendizado dos professores-estudantes e para a articulação do conhecimento teórico-acadêmico com a prática, evidenciando que a docência no programa Parfor levou essas profissionais a reconstruírem seus saberes e suas práticas. É desejável que as ações e práticas de ensino desenvolvidas por professores formadores do Parfor sejam registradas, discutidas e compartilhadas, contribuindo, assim, com o aprimoramento das políticas de formação de professores.

**Palavras-chave:** Professor formador. Formação inicial de professores. Parfor.

YÉRED, Patricia Lascani. **Being a trainer at Parfor Pedagogy Program: implications on teacher's professionalism.** Dissertation (Master of Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2016.

## ABSTRACT

This research is part of the teacher-training discussions and focuses on a group of teacher-trainers who teach in an undergraduate Parfor-Pedagogy Program, part of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor) at a Confessional University in Baixada Santista (SP). This program was created by the Ministry of Education (MEC) as an emergency plan, and was implemented by the Coordination for the Improvement of Higher Level Staff (CAPES), with the purpose of achieving the goals of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers, by offering scholarships for teachers who teach in public schools. We chose to investigate the implications of teaching in the Parfor-Pedagogy program for teacher professionalism of teacher-trainers. The authors who served as a solid foundation for this study were: Freire (2009), Gatti, Barretto & André (2011), Imbernón (2011), Mizukami (2005-2006), Roldão (2005), Tardif (2011), Tardif & Lessard (2005), among others. The approach for the research was of qualitative aspect. For data collection, we created a discussion group, composed of five trainers, and analysis of two accounts published as books, about the training practices developed by two members of the faculty. Data analysis was developed under the perspective of content analysis, proposed by Franco (2012). Data highlights what teacher-trainers do and what they think of the student-teachers as well as the activities that are developed on the training *locus*. Student-teacher profiles, as regards to the functional situation of the schools where they work and also to the lack of knowledge about cultural heritage and symbolic aspects of language, has required further search for answers concerning the training needs of these student-teachers. This has led teacher-trainers to develop teaching strategies in order to enhance student-teachers learning and also to articulate academic-theoretical knowledge. This practice has shown that teaching in the Parfor Program has encouraged trainers to rebuild their knowledge and their practices. It is highly desirable that the actions and teaching practices that have been developed by these teacher-trainers at Parfor are properly recorded, discussed and shared, so that it can help to improve teacher-training policies.

**Keywords:** Initial teacher-training. Teacher-trainer. Parfor.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor (2009-2013)	40
Quadro 2	Distribuição regional de matriculados no Parfor (2009-2013).....	43
Quadro 3	Levantamento de dissertações e teses sobre o Parfor .....	46
Quadro 4	Levantamento de artigos sobre o Parfor .....	47
Quadro 5	Levantamento de artigos sobre o professor formador .....	66
Quadro 6	Levantamento de dissertações e teses sobre o professor formador .....	67
Quadro 7	Pesquisas com ou sobre o professor formador de cursos de licenciaturas .....	68
Quadro 8	Pesquisas com o professor formador ou alunos somente de cursos de Pedagogia .....	75
Quadro 9	Número e evolução das matrículas das turmas da Pedagogia Parfor UNISANTOS .....	79
Quadro 10	Roteiro do grupo de discussão realizado com as professoras formadoras do curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS .....	82
Quadro 11	Categorias e unidades de sentido .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Divisão de Temas Educacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NPP	Núcleo de Pesquisa Parfor
OBEDUC	Observatório da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reafor	Rede Nacional de Formação Continuada

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação
Sinafor	Sistema Nacional de Formação Continuada
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Teste de Denver
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFERSA	Universidade Federal do Semiárido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
URI	Universidade Regional Integrada

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR)</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1 Um olhar sobre as políticas docentes em nível federal</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)</b> .....	<b>28</b>
<b>1.3 Financiamentos do Parfor presencial</b> .....	<b>38</b>
<b>1.4 Requisitos para ser professor formador do Parfor</b> .....	<b>40</b>
<b>1.5 Dados do Parfor</b> .....	<b>41</b>
<b>1.6 O que se tem pesquisado sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor</b> .....	<b>44</b>
<b>2 O PROFESSOR FORMADOR</b> .....	<b>54</b>
<b>2.1 A formação inicial</b> .....	<b>54</b>
<b>2.2 O professor formador de cursos de formação inicial</b> .....	<b>60</b>
<b>2.3 O que se tem pesquisado sobre o professor formador do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas na formação inicial presencial</b> .....	<b>65</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>78</b>
<b>3.1 Contexto da pesquisa</b> .....	<b>78</b>
<b>3.2 Caminho percorrido para a produção, a organização e a análise das informações</b> .....	<b>81</b>
3.2.1 <i>Grupo de discussão</i> .....	<i>81</i>
3.2.2 <i>Produções do Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas”/CNPq</i> .....	<i>83</i>
3.2.3 <i>Caracterização das professoras formadoras participantes do grupo de discussão</i> .....	<i>85</i>
3.2.4 <i>Procedimentos de análise de dados</i> .....	<i>85</i>
<b>4 PRINCIPAIS ACHADOS</b> .....	<b>88</b>
<b>4.1 Desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto aos professores-estudantes</b> .....	<b>88</b>
4.1.1 <i>Características peculiares dos professores-estudantes</i> .....	<i>89</i>

4.1.2 Dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática.....	91
<b>4.2 Implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras.....</b>	<b>93</b>
4.2.1 Estratégias e projetos utilizados pelas professoras formadoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes .....	94
4.2.2 Aprendizagens/sentimentos decorrentes da participação no curso de Pedagogia Parfor.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A – Pesquisas correlatas - Parfor.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B – Pesquisas correlatas - Professor formador .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido ao sujeito participante.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário de caracterização do entrevistado - Grupo de discussão .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE E – Transcrição do grupo de discussão com as formadoras do curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE F – Organização dos dados do grupo de discussão em categorias e unidades de sentido.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO A – Exemplo de duas crônicas pedagógicas de duas alunas-professoras do curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS.....</b>	<b>191</b>

## INTRODUÇÃO

Pode uma psicóloga pesquisar a educação?

Posso responder essa questão de modo positivo, pois, como bem diz Freire (2000, p. 85), “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Meu primeiro contato com o mundo acadêmico foi em 2005, na área da Educação, quando ingressei no curso de Química Tecnológica da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), mas não dei continuidade. Porém, um tempo depois, ao retornar à universidade, no curso de Psicologia, um horizonte instigante abriu-se à minha frente. A cada aula, uma nova descoberta, novas possibilidades, novas aprendizagens. Nas aulas de Filosofia, área desconhecida até esse momento, um novo interesse surgiu, abrindo o meu olhar para a educação. Optei por me tornar aluna regular em algumas matérias desse curso, no qual tive a oportunidade de cursar as disciplinas de Didática e Políticas Educacionais, o que me instigou a aprofundar os meus conhecimentos na área.

No penúltimo ano de Psicologia, iniciaram-se os estágios referentes ao curso, período que me propiciou um intenso contato com a educação. No Liceu Santista, escola da mesma mantenedora da universidade que frequentava, tive a oportunidade de observar práticas pedagógicas com crianças entre 6 e 7 anos de idade. As atividades estavam voltadas para questões como dificuldade de leitura, inclusão, respeito, solidariedade, autoestima, entre outras. Já nessa época, ações relacionadas às práticas pedagógicas me incentivavam a pensar sobre essa temática e a realizar estudos a respeito, uma vez que o meu trabalho envolvia questões referentes ao aprendizado dos alunos, fato esse que me aproximou novamente da área da Educação.

A atuação como estagiária no Hospital Guilherme Álvaro (Santos-SP), onde trabalhei com a escuta sensível de pacientes com câncer, e como psicoterapeuta na Paróquia Imaculado Coração de Maria (igreja conveniada com a Universidade Católica de Santos) propiciou-me uma significativa experiência como profissional da área da Saúde. No último ano do curso, realizei estágio como psicoterapeuta na Clínica de Atendimento Psicológico da UNISANTOS, onde permaneci por mais um ano após minha formação.

Há alguns anos atrás abri meu consultório de atendimento psicológico, e, neste ponto, sinto-me realizada profissionalmente. Contudo, sempre tive vontade de lecionar e trabalhar com pesquisas. No período da Graduação em Psicologia, tive interesse em realizar iniciação científica, o que não foi possível por ausência de projetos.

Na mesma época em que abri o consultório, decidi me dedicar novamente à área educacional, fato que ocorreu com o meu ingresso no Mestrado em Educação na UNISANTOS. No primeiro semestre do curso, fui convidada a participar do Grupo de Pesquisa<sup>1</sup> que estuda o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e integra o Programa de Educação, coordenado pela Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Foi a inserção nesse grupo que me aproximou da temática que deu origem à pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado, a qual tem como contexto o Parfor.

E por que o Parfor? Porque é um programa criado para contribuir com a formação no ensino superior de professores da educação básica, no sentido de superar o déficit de docentes qualificados. Trata-se de um programa de caráter emergencial, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entes federados e as Instituições de Educação Superior (IES). O programa tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

O Parfor oferece os cursos de licenciatura, para professores em atividade na rede pública de ensino básico, e de segunda licenciatura, para professores em atividade há pelo menos três anos na rede pública de ensino básico e que atuem em alguma área diferente de sua formação inicial, ou para professores licenciados que operem como tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na rede pública na educação básica. O programa ainda oferta a formação em Pedagogia tanto para professores quanto para tradutores e intérpretes de Libras graduados que

---

<sup>1</sup> Fui bolsista do Programa Observatório da Educação/OBEDUC/Capes, Projeto nº 23854/Edital CAPES 2012, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por pouco mais de um semestre aproximadamente (parte do segundo semestre de 2014 e início do primeiro semestre de 2015).

não sejam licenciados e que estejam na atividade da docência na rede pública do ensino básico.

De acordo com dados fornecidos pela Plataforma Freire<sup>2</sup>, até 2012, o Parfor criou 1.920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do referido programa, localizadas em 397 municípios do país (BRASIL, 2012b).

O curso de Pedagogia Parfor, na modalidade presencial, da Universidade Católica de Santos, situado, na época da pesquisa, no *Campus* Dom Davi Picão, teve o seu início no ano de 2010, com a entrada de 93 professores-estudantes<sup>3</sup>, divididos em três turmas. Também é importante ressaltar que nem todos os estudantes do programa são professores, parte deles são pajens. Há também outras denominações<sup>4</sup>, como atendentes de creche e monitores. Sobre o cargo de tais profissionais, Salgado (2013, p. 57) pontua que a “[...] atribuição primordial consiste no cuidado das crianças da creche, e pelas atividades pedagógicas, dentro do espaço educacional”.

Os professores-estudantes são oriundos de diversos municípios da Baixada Santista: Guarujá, Mongaguá, Cubatão, Santos, São Vicente e Praia Grande, que é de onde provém o maior número de alunos do curso.

O Parfor é, portanto, uma experiência em âmbito nacional que, como bem destacam Gatti, Barreto e André (2011), tem apresentado potencialidades e fragilidades. As potencialidades do Parfor residem, sobretudo, no apoio e na motivação de uma política que oferece condições para que os professores que já trabalham nas redes públicas de ensino tenham acesso ao ensino superior. Já as fragilidades, embora apresentem semelhanças com os problemas encontrados nos cursos de licenciatura em geral oferecidos no país, possuem pontos específicos relativos ao programa, a saber:

[...] aspectos de gestão financeira; aspectos administrativos; clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas; melhor comunicação entre essas entidades e clareza de papéis e

<sup>2</sup> Sistema eletrônico que teve o seu início em 2009 e foi instituído pelo Ministério da Educação, visando a gerir e acompanhar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

<sup>3</sup> Aos alunos da Pedagogia Parfor UNISANTOS será atribuída a denominação de “professores-estudantes”, considerando a experiência profissional que já possuem.

<sup>4</sup> A situação profissional dos professores-estudantes que ingressam no curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS demonstra que, apesar das várias denominações, como atendentes, pajens, professores, todos são considerados profissionais da Educação e, portanto, cumprem a exigência do programa.

demandas; melhor equacionamento dos currículos, com vocação de licenciatura e não de bacharelado, como é o proposto no Programa e especialmente em face das características dos professores-alunos; melhor preparação ou eleição dos professores que serão formadores e que necessitam de visão mais concreta sobre a educação básica – os seus objetivos, o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas; e trabalho mais intenso para evitar as desistências (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 128).

Há de se considerar, ainda, que existem diferenças significativas entre as instituições que oferecem o Parfor. Isso ocorre, dentre outras razões, pelo fato de os professores exercerem “[...] um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2007, p. 119).

Mainardes (2007, p. 119), com base na abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, discute que as políticas podem ser interpretadas e reinterpretadas de formas diferentes pelos professores, “[...] uma vez que esses profissionais possuem histórias, experiências, propósitos e interesses diferenciados”, e as respostas aos textos políticos têm consequências reais que são vivenciadas no contexto da prática. Acrescenta-se, ainda, que esse processo é constituído nas relações sociais e precisa ser entendido no contexto de sua produção.

Assim, considerando as especificidades de cada instituição, as formas de conceber e de desenvolver o programa nas instituições implicaram experiências diversas. Logo, a formação proporcionada pelo Parfor não é a mesma nas diferentes universidades que dele participam.

No caso do curso de Pedagogia Parfor da Universidade Católica de Santos, é possível afirmar que se trata de uma experiência que apresenta semelhanças com algumas das fragilidades mencionadas por Gatti, Barreto e André (2011), mas que guarda uma singularidade, não só pelas ações pedagógicas que desenvolve, mas, principalmente, por ter se constituído no âmbito de um Grupo de Pesquisa que conta com uma produção de conhecimento a qual tem permitido o registro e a análise das experiências vivenciadas por formadores e professores-estudantes. Dentre as produções, destacam-se: as dissertações de Borba (2013), Carvalho (2014) e Salgado (2013); os artigos de Abdalla (2012) e Abdalla, Martins e Silva (2012); e dois livros, o primeiro organizado por Abdalla, Maimone e Moreira (2013), e o segundo, por Abdalla, Pontes e Martins (2015).

Vale observar que um aspecto até então pouco explorado nas produções do grupo diz respeito ao professor formador<sup>5</sup>. Daí o interesse em estudar o olhar de quem forma, no contexto do programa, tendo em vista uma aproximação com algumas das questões que envolvem a especificidade de ser formador no Parfor.

Cabe destacar que, para a realização do programa, nem todas as universidades recorrem somente aos professores do curso regular para atuar no Parfor. É o caso da Universidade Católica de Santos, que, além de absorver alguns dos professores de seu corpo docente permanente, também convida professores experientes da rede pública de ensino para atuar no programa. Desse modo, neste caso, o corpo docente é constituído por profissionais com vivências diversas, e, para alguns, a atuação no Parfor representou a primeira experiência no ensino superior.

Independentemente da forma de inserção no programa, os formadores assumiram a responsabilidade de promover práticas formativas que favorecessem o desenvolvimento profissional dos professores-estudantes. Nesse processo, tiveram não só de desenvolver um olhar sensível e atento às questões, necessidades e contribuições trazidas pelos professores-estudantes, como também precisaram articular e adequar essas demandas à proposta pedagógica do curso.

Partiu-se do pressuposto que esse movimento exigiu dos formadores a mobilização de conhecimentos diversos que, em algumas situações, foram ressignificados, transformados. Logo, pressupõe-se que a participação no Parfor teve implicações para a profissionalidade docente dos formadores. Profissionalidade aqui entendida como tudo aquilo que é específico da ação docente e que, portanto, envolve um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional (SACRISTÁN, 1991). Ambrosetti e Almeida (2009, p. 594), fundamentadas no entendimento de Sacristán (1991), explicam que a profissionalidade docente

[...] desenvolve-se na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na intersecção desses diferentes contextos. As condutas profissionais podem variar entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança.

As referidas autoras explicam que a “[...] ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa” (AMBROSETTI;

---

<sup>5</sup> A referência ao professor formador não diz respeito somente ao pedagogo, abrangendo, igualmente, professores de outras áreas que também formam professores.

ALMEIDA, 2009, p. 595), colocando em evidência a dimensão pessoal e subjetiva da prática profissional, bem como a importância dos contextos e das situações de trabalho para a constituição da profissionalidade docente.

Desse modo, tendo em vista a participação dos professores no Parfor, pergunta-se: Quais as implicações da atuação no curso de Pedagogia Parfor para a profissionalidade docente dos professores formadores? Quais os principais desafios enfrentados por esses professores? Quais estratégias os docentes utilizam para o enfrentamento de tais desafios?

Considerando os questionamentos apresentados em relação ao trabalho docente do professor formador, interessa à presente pesquisa investigar as implicações da atuação no curso de Pedagogia Parfor para a profissionalidade docente dos professores formadores. Mais especificamente, pretende-se:

- realizar uma revisão da literatura sobre pesquisas que tenham como objeto de estudo o Parfor e o professor formador;
- descrever os principais desafios enfrentados pelos professores do curso de Pedagogia Parfor; e
- identificar as estratégias utilizadas pelos professores formadores do curso de Pedagogia Parfor frente aos desafios que enfrentam.

Os principais autores que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa foram: Abdalla, Maimone e Moreira (2013), Altet, Paquay e Perrenoud (2003), Freire (2009), Gatti, Barretto e André (2011), Imbernón (2011), Mizukami (2005-2006), Pessoa e Araújo (2013), Roldão (2005), Tardif (2011), Tardif e Lessard (2005), dentre outros. Também se recorreu à revisão da literatura sobre o Parfor e a documentos oficiais para tratar sobre a legislação que ofereceu subsídio para a implementação do programa.

Assim sendo, para melhor compreensão, além desta introdução, contendo a trajetória da pesquisadora, bem como a apresentação e a delimitação do problema de pesquisa, seguidas dos objetivos do estudo, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um olhar sobre a legislação que sustenta a implantação do Parfor, sua concepção e organização, bem como discute as potencialidades e as fragilidades do programa. Também compõem o capítulo as pesquisas correlatas obtidas por meio de procedimentos de busca nos *websites* SciELO e Educ@, no banco de teses e dissertações da CAPES, nos periódicos

CAPES e na biblioteca digital da Universidade Católica de Santos, com dissertações de Mestrado em Educação.

Na sequência, o segundo capítulo refere-se ao professor formador, que é o objeto de estudo da presente pesquisa. São tratados aspectos da formação inicial, havendo a tentativa de se definir o tema de acordo com alguns estudiosos sobre o assunto, bem como com as pesquisas correlatas obtidas por meio dos procedimentos de busca no banco de teses e dissertações da CAPES, SciELO e Educ@.

Já no terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos empregados, explicitando os caminhos da pesquisa.

Em seguida, no quarto capítulo, estão organizados, descritos e discutidos os principais achados.

Por fim, seguem-se as considerações finais, com a discussão dos resultados, buscando estabelecer as necessárias relações com os objetivos da pesquisa, e reflexões a partir dos dados obtidos.

## **1 PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR)**

O presente capítulo está organizado em seis partes: na primeira, buscou-se contextualizar as políticas docentes no Brasil, apresentando a origem do Plano Nacional de Formação de Professores, o Parfor; na segunda, encontram-se informações pertinentes ao programa; na terceira, são relatados aspectos referentes ao financiamento do Parfor; na quarta, são apresentados os requisitos para ser um formador Parfor; na quinta, são expostos dados do programa; e, da sexta parte, constam o levantamento e a análise de estudos sobre o Parfor.

### **1.1 Um olhar sobre as políticas docentes em nível federal**

Antes de tratar especificamente do Parfor, faz-se necessário apresentar o cenário das políticas destinadas à formação inicial de docentes no Brasil. Gatti, Barretto e André (2011) explicam que, nos últimos anos, foi observada, pelo governo federal, uma série de lacunas que feriam o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, como a dissonância entre os planejamentos de formação para o magistério vigentes nas instituições de nível superior e a fragmentação de políticas referentes ao professorado no país. Tal realidade impulsionou novas iniciativas para atender tanto à formação inicial quanto à formação continuada, ambas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Está previsto no artigo 62 da LDB, que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Cumprir notar que, mesmo depois de quase 20 anos da promulgação da LDB, ainda há a necessidade de formação de nível superior para professores da educação básica. Para atender a tal exigência, foi criado o Parfor, bem como outros programas que serão tratados ainda nesta subseção.

A preocupação com a qualificação dos professores e a ampliação de cursos de formação superior para docentes da educação básica também é observada no

Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE 2001-2010<sup>6</sup> indicava que a formação docente era um dos maiores desafios a serem vencidos e instituiu metas no que concerne à ampliação de cursos de formação superior para docentes do ensino básico. No atual PNE 2011-2020<sup>7</sup>, a formação docente constitui duas das 20 metas que o compõem, a 15 e a 16, como seguem:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino. (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR, 2014, sem paginação).

Desde 2008, o ente federado responsável pela formação inicial e continuada de profissionais do magistério é a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vale ressaltar que, na sua origem, o seu compromisso era o de visar ao crescimento e à consolidação da pós-graduação de caráter *stricto sensu* nos estados pertencentes à Federação.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 51) elucidam que, no processo da crescente responsabilidade pela formação de professores, a estrutura da CAPES sofreu uma alteração, originada pelo MEC, com a Lei nº 11.502/2007, a qual é regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007<sup>8</sup>, que somou a sua responsabilidade já existente no que tange ao sistema de pós-graduação com o papel de “[...] induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo” (BRASIL, 2007b).

Segundo Pessoa e Araújo (2013), para que tais ações fossem cumpridas, fez-se necessária a criação de duas Diretorias, a de Formação dos Professores da Educação Básica e a de Educação a Distância, as quais, articuladas com as outras Diretorias da CAPES, têm responsabilidade direta em dar prosseguimento tanto de ações quanto de programas que sejam referentes à educação básica na CAPES,

---

<sup>6</sup> Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

<sup>7</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

<sup>8</sup> É importante ressaltar que esse diploma legal foi revogado pelo Decreto nº 7.962/2012 (BRASIL, 2012a), porém continua dando validade para a fala das autoras acima citadas.

apresentando como desígnio o que segue no Decreto nº 7.692/2012, em seu artigo 2º, § 2º:

Art. 2º. [...]

§ 2º. No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

I - fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;

II - articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;

III - planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais em serviço do magistério da educação básica;

IV - elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;

V - acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

VI - promover e apoiar estudos, pesquisas e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério; e

VII - manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes necessários à consecução de seus objetivos (BRASIL, 2012a).

A partir das novas demandas, a CAPES passou a exercer ação sobre todas as modalidades e os níveis de ensino no que se refere às políticas de formação de professores. O atendimento à formação docente favorece a profissionalização dessa classe da educação básica, como explicam Pessoa e Araújo (2013). As autoras afirmam que

Para desenvolver suas ações, a Capes desenvolve programas que favoreçam o acesso dos docentes à formação gratuita e de qualidade, amparada por estratégias que promovam: a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade; a indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão; o estímulo à formação permanente e uso das tecnologias educacionais; a cooperação entre escola e universidades; a produção e disseminação do conhecimento; a indução de modelos inovadores de cursos de Licenciaturas; e a interação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, em especial, entre a pós-graduação (PESSOA, ARAÚJO, 2013, p. 23).

Nos últimos anos, dentre os projetos voltados à formação inicial, em âmbito federal, destacam-se: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Pró-licenciatura; o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e o Plano Nacional de Formação dos

Professores da Educação Básica (Parfor). A seguir, encontram-se aspectos relativos a cada uma dessas propostas.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007a), embora não tenha sido originado em específico para a formação docente, expandiu o número de cursos de licenciaturas em universidades federais. Segundo informações obtidas por meio de consulta ao portal do MEC<sup>9</sup>, o REUNI foi instaurado como uma das ações complementares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento tanto econômico quanto social da população, tendo por objetivo instituir condições tanto de ampliação e acesso ao nível superior quanto de permanência dos alunos (BRASIL, 2015b).

Gatti, Barretto e André (2011) salientam algumas diretrizes pertinentes ao programa, tais como: reduzir a evasão dos estudantes; ampliar a disponibilidade do número de vagas, especialmente as de período noturno; rever a estrutura acadêmica; e articular a graduação com a pós, assim como a educação superior com a educação básica. As autoras ainda frisam que o REUNI possui subsídios financeiros próprios, que são liberados às universidades federais se o plano atender aos objetivos propostos pelo programa.

Consultando o decreto instituído pelo governo, nota-se que o programa em foco visa a atender à meta de ampliação de oferecimento de educação a nível superior pertencente ao item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

Como já salientado, é possível encontrar dados referentes ao REUNI no portal do MEC, o qual apresenta uma análise de expansão das universidades federais de 2003 a 2012, demonstrando que houve crescimento no número de vagas presenciais de graduação ofertadas pelas universidades federais com a implementação do REUNI em 2007 – os números passaram de 139.875 vagas para a disponibilidade de 231.530, em 2011 (BRASIL, 2015b).

Já a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem por objetivo oferecer tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, fazendo o uso de

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2015.

metodologias educacionais a distância e visando à população que tem maior dificuldade de acesso a cursos de graduação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Do portal do MEC<sup>10</sup>, consta que o programa tem como intenção ampliar a oferta de cursos e programas da educação em nível superior e prioriza a formação inicial para docentes em exercício da educação básica da rede pública que ainda não possuem nenhuma graduação, além da formação continuada para professores que já possuem graduação. Assim como estende a sua oferta de cursos para gestores, dirigentes e outros trabalhadores da educação básica pertencentes à rede pública de ensino. A UAB tem como objetivo secundário diminuir as desigualdades no oferecimento de graduações e elaborar um vasto sistema de ensino superior à distância. O programa também oferece polos para a realização de atividades presenciais, nos quais os alunos possuem acesso à biblioteca e a laboratórios de Informática, Física, Química e Biologia, assim como a tutores e professores (BRASIL, 2015d).

Cabe notar que a Universidade Aberta do Brasil tem como um de seus focos primordiais formar profissionais da Educação em áreas diversas, já que apresenta como objetivo disseminar e desenvolver metodologias educacionais que abordem temas como: educação patrimonial, ambiental, de jovens e adultos, para os direitos humanos, para relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, assim como temas presentes no dia a dia das práticas das redes de ensino privadas e públicas do ensino básico do país. É importante ressaltar que ainda são realizados processos seletivos de adesão à UAB.

Outro programa que também ganha destaque é o Pró-licenciatura, voltado exclusivamente para a primeira graduação a distância de docentes em exercício na rede que lecionem em anos/séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio. Trata-se de um programa que ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam licenciaturas a distância com duração superior ou igual à mínima necessária para os cursos presenciais, de forma que seja possível que o professor-estudante consiga sustentar as suas atividades como professor da rede (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O programa tem como principal objetivo melhorar a qualidade de ensino que ocorre na educação básica, por meio da formação inicial consistente e

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&Itemid=510](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&Itemid=510)>. Acesso em: 10 set. 2015.

contextualizada do docente na área em que atua. Para isso, utiliza a experiência dos professores-alunos no dia a dia das escolas em que trabalham como fonte de reflexão das práticas pedagógicas.

Consta do portal do MEC<sup>11</sup> que as Secretarias Municipais e Estaduais devem aderir ao programa para que o professor interessado possa participar. Nesse caso, exige-se que o docente esteja atuando na rede, no mínimo, há um ano, sem a habilitação legalmente exigida para o exercício da licenciatura em questão. A formação é de caráter gratuito e os docentes que forem selecionados para os cursos nas instituições de ensino superior recebem o benefício de bolsa de estudos. Ressalta-se, ainda, que o programa em foco é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2015c).

Outro projeto que pode ser destacado é o Programa Universidade para Todos (ProUni), que teve a sua origem na Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005). Consultando o referido regulamento, observa-se que o programa beneficia estudantes de baixa renda, concedendo bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Para se inscrever no programa, é preciso ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ter obtido, no mínimo, 450 pontos na média das notas do exame. É preciso, ainda, ter obtido nota acima de zero na redação. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa (BRASIL, 2005).

Vale observar que, embora o ProUni não tenha sido criado com exclusividade para cursos de licenciatura, contribui para o seu acesso. Podem participar estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola, estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrerem a cursos de licenciatura (nesse caso, não é necessário comprovar renda).

Recorrendo-se ao Relatório CAPES 2009-2013, nota-se outro projeto que tem se destacado visando à formação de professores no país, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto nº 7.219/2010

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>>. Acesso em: 10 set. 2015.

(BRASIL, 2010), que, com vista à melhoria na educação básica, estimula a iniciação à docência. O PIBID foi criado com o objetivo de valorizar e incentivar o magistério, além de aprimorar a formação de professores para a educação básica do país. O programa consiste no oferecimento de bolsas para alunos de licenciatura que desempenhem atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico. Tal tarefa contribui para uma relação entre teoria e prática, a fim de que ocorra uma aproximação entre escolas e universidades. Visando à seguridade de resultados do programa em foco, os alunos bolsistas possuem orientação e acompanhamento dos professores das licenciaturas intitulados coordenadores de área, bem como de professores das escolas públicas tidos como protagonistas das atividades exercidas pelos bolsistas e denominados no programa como supervisores. Ambos recebem o auxílio de bolsas (BRASIL, 2013b).

O PIBID, quando foi criado, em 2007, priorizou o atendimento nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia do ensino médio, considerando a defasagem do número de professores para tais disciplinas, porém, a partir de 2009, o programa passou a assistir a educação básica em sua totalidade, integrando a educação de jovens e adultos.

Ao longo da aplicabilidade desse projeto, algumas mudanças foram implementadas, tendo em vista aperfeiçoar o seu alcance, a saber, a sua extensão: para instituições estaduais (em 2009); para públicas municipais e comunitárias, de caráter confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (em 2010); para todas as instituições públicas (em 2011); para as IES que já possuem o programa e almejam sua ampliação e para instituições que queiram participar do PIBID (em 2012); e para instituições tanto públicas, comunitárias, quanto privadas que tenham bolsistas do ProUni (em 2013).

Os resultados alcançados pelo programa até o momento são positivos. Dados de caráter qualitativo do Relatório CAPES 2009-2013 indicam que o PIBID contribui positivamente para a autoestima de seus participantes, já que atua diretamente na valorização da docência destinada para a educação básica (BRASIL, 2013b). Cumpre acrescentar, ainda, que o Relatório CAPES sustenta que o programa, desde o seu início, obteve ascensão no número de bolsas, demonstrando, assim, resultados satisfatórios em sua implementação (BRASIL, 2013b).

Gatti *et al.* (2014, p. 103) realizaram um estudo avaliativo do PIBID, em que ressaltam a relevância do programa para a formação inicial, destacando o seu papel de

[...] dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática.

No que diz respeito aos projetos federais acima citados, Gatti (2012) sustenta que eles são um paliativo no que concerne à formação de professores. Embora relevantes, são medidas emergenciais, evidenciando que o processo formativo de docentes para a educação básica do país ainda apresenta fragilidades. Gatti (2012, p. 7) explica que a ausência de

[...] iniciativas políticas fortes quanto a alterações básicas, na legislação educacional, no que se refere à formação de professores para a educação básica, no sentido de tornar essa formação mais articulada, tanto na perspectiva de uma unidade institucional nas universidades, como na integração curricular, assistimos a emergência de propostas e de implementação de ações interventivas relativas a essa formação que têm grande abrangência embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos. Porém, essas iniciativas evidenciam que há crise na formação de docentes e, de certa forma, mobilizam na direção de uma atenção maior aos cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial.

A autora salienta que, apesar do aumento de iniciativas buscando ampliar o número de matriculados e a permanência dos mesmos em cursos de formação de professores para a educação básica, é evidente que existe uma crise nesse patamar, já que, não obstante a ocorrência de algumas reformas, não se vai a fundo na questão: a estrutura da maioria das instituições, bem como a disposição de seus conteúdos curriculares, não favorece a integração entre as disciplinas.

Gatti (2012) também ressalta o esforço do governo federal para a instalação de cursos de formação de professores, sobretudo nos cursos de educação a distância. Entretanto, a autora enfatiza as fragilidades das propostas curriculares que tais cursos apresentam.

Não obstante a importância das medidas emergenciais, é preciso desenvolver políticas de formação que favoreçam a criação de cursos que promovam o encontro entre as disciplinas e das disciplinas com a prática. Acrescenta-se a necessidade de promover uma sólida formação teórica nos campos que constituem os conhecimentos que estão na base da docência.

É relevante enfatizar que as políticas públicas, como é o caso do Parfor, encontram-se contextualizadas em disputas e lutas políticas, já que o cunho político muitas vezes prevalece sobre a real necessidade dos programas.

A seguir, encontram-se dados que permitem compreender mais detalhadamente o Parfor.

## **1.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>12</sup>, como disposto no artigo 1º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

O Parfor foi implantado em caráter emergencial, objetivando organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o oferecimento de ensino superior e a formação continuada aos profissionais do magistério em exercício na rede pública de educação básica.

Consultando o Relatório CAPES referente aos anos de 2009 a 2013, obtém-se a informação de como é viabilizada a participação dos estados nessa dinâmica. Tal participação ocorre a partir de Acordos de Cooperação Técnica (ACT), realizados entre a CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação, ou órgão que possua tal equivalência. Já a efetivação das instituições de ensino superior tem a sua concretização com a assinatura do Termo de Adesão ao ACT. São os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que avaliam a demanda proveniente das redes estaduais e municipais, respectivamente, bem como delineiam, organizam e acompanham o desenrolar da formação em cada unidade de caráter federado (BRASIL, 2013b).

Vale ainda destacar que os ACT foram firmados com 26 estados e também com o Distrito Federal, e 142 IES de distintas esferas administrativas aderiram ao programa, porém, não foram todas que ofertaram cursos nos primeiros anos da instauração do Parfor.

O programa faz parte das iniciativas do Estado brasileiro no sentido de superar o déficit de docentes qualificados no ensino básico. Nesse sentido, Souza

---

<sup>12</sup> É relevante esclarecer que a CAPES é uma fundação pública com vinculação ao Ministério da Educação, criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951).

(2014) explica que a preocupação do governo brasileiro com a formação de professores remonta à conferência realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1990, na Tailândia, que teve como resultado a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. A autora enfatiza que essa declaração tem como foco tornar universal a educação básica, bem como expandir as ofertas de aprendizagens para adultos, jovens e crianças. Tal comprometimento foi reafirmado no ano de 1993, com a “Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos” (SOUZA, 2014).

Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que o oferecimento de cursos de licenciatura visa a atender o nível de formação superior para professores da educação básica exigido pela LDB nº 9.394/1996. As autoras elucidam que o Parfor estende-se por todas as regiões brasileiras e hospeda tanto universidades públicas quanto privadas sem fins lucrativos, como é o caso da Universidade Católica de Santos, que é de caráter confessional<sup>13</sup>.

O *website* da CAPES<sup>14</sup> divulga, todos os anos, o calendário com as atividades do programa, indicando os prazos e as atividades que devem ser ministradas pelas Secretarias da Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, pelos Fóruns e pelas IES, assim como o período das pré-inscrições (BRASIL, 2015a).

Para concorrer à vaga nos cursos disponíveis, o professor da rede deve:

a) cadastrar-se e pré-inscrever-se na Plataforma Freire, que consiste em uma plataforma virtual criada pela CAPES, na intenção de facilitar as inscrições no Parfor;

b) possuir cadastro no Educacenso<sup>15</sup> na função docente ou tradutor intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e

c) ter a sua pré-inscrição validada pela Secretaria da Educação (SEDUC) ou órgão equivalente a que estiver em exercício como professor ou temporário.

---

<sup>13</sup> De acordo com o *website* da Divisão de Temas Educacionais (DCE) do governo brasileiro, as instituições confessionais são de caráter privado e sem fins lucrativos, e atendem a uma orientação confessional e ideológica específica de acordo com a instituição. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 set. 2015 (BRASIL, 2015e).

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 set. 2015.

<sup>15</sup> Sistema *on-line* de coleta, transmissão, organização e disseminação de dados censitários. Para isso, possui um cadastro único tanto de escolas, turmas e discentes quanto de profissionais de escolas que atuam em sala de aula, em uma base de dados centralizada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gerando maior agilidade na atualização desses dados.

O Parfor, segundo o Relatório CAPES 2009-2013, entrou em vigor, na CAPES, em 2009, dispondo de cursos de formação inicial e continuada, tanto nas modalidades presencial quanto a distância. A partir de 2011, a formação continuada ficou a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas do MEC, sendo oferecida na esfera da Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor). A CAPES continuou com a oferta de formação inicial e continuada a distância, por meio da Diretoria de Educação a Distância (DED) e da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), em caráter emergencial da oferta de formação inicial, em âmbito presencial. As duas Diretorias tornaram-se responsáveis por gerir a Plataforma Freire. No final de 2012, os cursos de formação a distância, inicial e continuada, passaram a ser oferecidos e administrados, exclusivamente, pelo Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. Com isso, coube à Plataforma Freire realizar exclusivamente a administração dos cursos de formação inicial de âmbito presencial (BRASIL, 2013b).

Desde que assumiu o Parfor, a DEB observou a necessidade de fomentar estratégias visando a aperfeiçoar tanto a gestão quanto a implementação do programa, dando destaque a sistemas de gestão capacitados para organizar o fluxo operativo e o acesso às informações relativas ao programa. Com isso, a Plataforma Freire passou a ser aperfeiçoada, seguida da instauração de um calendário de atividades com vista a organizar as atividades direcionadas por cada parceiro do programa.

No que diz respeito aos cursos ofertados pelo programa, a CAPES anuncia a oferta dos seguintes: (I) licenciatura, para professores ou tradutores intérpretes de libras em plena realização de suas funções docentes na rede pública da educação básica que ainda não possuam tal formação superior, ou que, mesmo que a tenham, queiram adentrar no curso de licenciatura na disciplina em que ministram em sua sala de aula; (II) segunda licenciatura, para docentes que já possuem a licenciatura e estejam em exercício na rede pública de educação básica por pelo menos três anos e que atuem em área diferenciada de sua formação inicial, ou para docentes licenciados que atuem na educação básica como tradutores intérpretes de Libras; e (III) formação pedagógica destinada para professores ou tradutores intérpretes de Libras graduados, porém não licenciados, que estejam exercendo a docência destinada à educação básica da rede pública.

É importante o destaque, ainda, para os 12 princípios do Parfor, que se encontram no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009. A observação desses princípios torna possível o entendimento das concepções pedagógicas do plano, como segue: (i) o primeiro ressalta o compromisso público do Estado com a formação de professores, para que eles possam atender a todos os anos da educação básica; (ii) o segundo estabelece a formação docente como um compromisso político, ético e social, visando a uma nação democrática e inclusiva; (iii) o terceiro aponta a necessidade da articulação entre todas as instituições envolvidas no plano; (iv) o quarto princípio assegura um padrão de qualidade dos cursos presenciais e a distância ofertados; (v) o quinto reconhece a importância da relação teoria e prática; (vi) o sexto afirma como fundamental na formação de professores os espaços escolares da educação básica; (vii) o sétimo princípio salienta que a formação docente deve ser bem refletida pelas instituições de ensino superior no que diz respeito aos seus processos formativos, buscando uma consistente base teórica e a interdisciplinaridade; (viii) o oitavo ressalta a importância dos professores para a educação, visto que a mesma vem assegurada em políticas referentes às suas condições de trabalho, como carga horária, profissionalização, plano de carreira, entre outras; (ix) o nono e o (x) décimo princípios referem-se às formações inicial e continuada, enfatizando que tais ensinamentos devem ter igualdade em seu acesso por parte dos docentes da rede pública e serem articulados entre eles, assim como com os outros ensinamentos; (xi) o décimo primeiro orienta que a formação continuada deve ser vista pelos docentes como sendo de extrema necessidade à sua profissionalização; e, por fim, (xii) o décimo segundo princípio ressalta a importância dos professores encontrarem-se em constantes atualizações, já que devem ser vistos como formadores de cultura (BRASIL, 2009).

Um fato que merece realce entre os princípios apresentados é que não basta o oferecimento dos cursos para formar professores em larga escala, é preciso cuidar para que eles promovam formação de qualidade para os profissionais da educação, o que terá implicações nas condições da educação básica que é direcionada para os jovens de todo o país.

É relevante salientar, também, quatro grupos de interesse pontuados por Souza (2014) que circundam o Parfor, haja vista que fazem parte da luta de forças que cercam o programa: (i) os docentes das redes de ensino tanto estaduais quanto municipais que são os beneficiários do programa; (ii) as instituições que abrigam os

cursos, assim como os seus formadores (ambos recebem apoio financeiro por suas ações); (iii) os órgãos públicos que gerem o Parfor (ganham subsídios financeiros e prestígio); e (iv) as Secretarias Municipais e Estaduais que, com a implementação do projeto, conseguem benefícios políticos, já que os seus indicadores de qualificação docente sofrem melhorias.

As colocações mencionadas pela autora enfatizam aspectos intrínsecos ao programa. Observa-se que, para a efetivação de um projeto, deve-se considerar que vários órgãos encontram-se envolvidos e, também, que há outros interesses abrangidos, visto que não só os alunos Parfor são beneficiados.

Como bem destacam Pessoa e Araújo (2013), nem só de boas iniciativas vive um programa. As autoras pontuam algumas das dificuldades vivenciadas pelo Parfor, tanto em sua institucionalização quanto em sua implementação, e é fato que nada melhor do que a prática de um projeto para que o mesmo possa ser mais bem visualizado.

Um primeiro ponto que deve ser ressaltado diz respeito às dificuldades no processo de operacionalização da Plataforma Freire e com o procedimento de transferência de recursos para as IES que subsidiam cursos de formação inicial do programa. Pessoa e Araújo (2013, p. 27) explicam que:

[...] a gestão da oferta dos cursos de formação continuada era realizada a partir das orientações e diretrizes da SEB e da SECADI, todavia o financiamento e implementação dos cursos na modalidade a distância eram operacionalizados por meio da UAB, cujas normas e formas de execução são muito específicas e diferentes das rotinas adotadas pela SEB e SECADI.

De acordo com as autoras, diante dessa realidade de entraves no que diz respeito à implementação do programa em 2011, a Secretaria Executiva do MEC transferiu para a SEB a gestão da formação continuada, que decidiu realizar o oferecimento de cursos pelo Sistema Nacional de Formação Continuada (Sinafor). A gestão da Plataforma Freire e dos cursos de formação inicial passou a ser responsabilidade da CAPES. Devido a essas circunstâncias, o Parfor tem a sua gestão efetiva pela CAPES.

Ainda segundo Pessoa e Araújo (2013), com o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), as redes de educação básica deveriam atribuir um planejamento estratégico contendo as demandas tanto por formação inicial quanto por formação continuada de seu professorado. Tal planejamento não demonstrou coerência se forem comparados os números de matriculados, validação e matrícula,

demonstrando que as redes não possuem conhecimento sobre o seu corpo de docentes e que a formulação por parte do programa não foi efetiva no que concerne ao planejamento, já que, com este, o número de candidatos/matriculados seria mais proporcional. As autoras também apontam problemas na institucionalização do programa, pois

[...] os instrumentos de formalização, quais sejam os termos de cooperação técnica e de adesão não apresentavam de forma clara e objetiva o papel, as atribuições e as responsabilidades dos participantes. Também não se identifica nesses instrumentos a participação dos sistemas municipais. A articulação em torno do planejamento ficou sob a responsabilidade dos Fóruns de Apoio Permanente à Formação Docente (PESSOA; ARAÚJO, 2013, p. 36).

As lacunas deixadas nas atribuições de funções entre os membros do programa dificultam o processo de institucionalização do Parfor, como evidenciado anteriormente.

Cabe destacar que existem Fóruns de Apoio Permanente que ainda não se consolidaram para que uma articulação em sua localidade ocorra. Tal realidade prejudica o andamento do Parfor, uma vez que o programa sofre com entraves de divulgação, dificultando, com isso, o acesso da demanda de docentes interessados em se pré-inscreverem no processo e das Secretarias da Educação de validarem o processo do professorado interessado.

A falta de apoio financeiro aos alunos do Parfor é outro problema a ser evidenciado. Existem Secretarias que exigem que os professores-estudantes do programa contratem substitutos e paguem de seu próprio salário para poderem acompanhar algumas das atividades desenvolvidas no curso no horário em que eles deveriam estar lecionando. Entretanto, onde os Fóruns conseguiram estabelecer uma cooperação entre os entes federados, esse tipo de problema não ocorre (PESSOA; ARAÚJO, 2013).

A realidade evidenciada pelo regime de colaboração, que é a proposta do programa, reflete que, onde há diálogo e cooperação, os professores-estudantes conseguem concluir os cursos, tendo em vista que não se pode considerar um avanço haver muitos matriculados e poucos concluintes. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à capacidade de oferta e planejamento institucional das IES: “em casos extremos, observaram-se dificuldades quanto à diplomação dos alunos e à suspensão de cursos que não se efetivaram de acordo com as diretrizes normativas internas das IES” (PESSOA; ARAÚJO, 2013, p. 37).

Esse tipo de situação evidencia o pouco comprometimento com o Parfor por parte de algumas IES, prejudicando, assim, os participantes. Tanto no que diz respeito à formulação quanto no que toca à implementação de um programa, é exigido um dinamismo entre os participantes da política pública, para que obtenham êxito em seu desenvolvimento.

Pessoa e Araújo (2013) ressaltam que há falhas no regime de colaboração estabelecido entre a CAPES, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e os Fóruns; porém, o diálogo entre esses entes tornou possíveis readequações no programa, como, por exemplo, as mudanças na Plataforma Freire, tornando viável um maior controle sobre os participantes dos cursos e possibilitando, inclusive, que as próprias Secretarias da Educação informem a demanda de professores não qualificados no ensino superior. Outro ponto importante a ser salientado é a necessidade de as IES reverem os seus currículos formativos, buscando focar nas experiências de trabalho dos professores-estudantes do Parfor, já que atuam na rede pública de ensino, como exige a diretriz do programa, para poderem desfrutar da oferta de cursos.

A importância e o valor do programa não podem ser postos em xeque, contudo, melhorias nos diálogos entre os participantes que colaboram com o Parfor ainda são necessárias, visando a uma formação docente de qualidade e fazendo com que o programa possa ser aproveitado da melhor forma possível, ou seja, se concretizando com a formação do maior número possível de professores que cumpram os requisitos propostos pelo Parfor e que desejem realizar os cursos ofertados.

Gatti, Barreto e André (2011) evidenciam desafios a serem superados pelas IES que abrigam o Parfor e esclarecem que a Diretoria de Educação Básica da CAPES, em colaboração com a UNESCO, entregou a especialistas a missão de avaliar ações decorrentes dentro do Parfor em vários estados. Com isso, alguns fatos que não obtiveram êxito no programa, ou que não foram concretizados, são apontados a seguir.

As autoras iniciam pelo relatório de Silva Júnior (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) referente à Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no qual o pesquisador destaca que os cursos do Parfor devem considerar as experiências de seus alunos e que tal realidade deve vir explicitada na proposta

curricular elaborada pela instituição formadora<sup>16</sup>, fato esse que não ocorre na UNEB. Silva Júnior (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 123) pontua que é preciso que tais cursos considerem

[...] as experiências de trabalho desses alunos-professores, experiências que deveriam ter parte significativa nesse processo formativo que precisa ser reconhecida e explicitada na proposta curricular da instituição, como integrante da formação a ser propiciada.

Silva Júnior (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) ainda recomenda uma formação que tenha como centro a escola, visto que é o local onde ocorrem as práticas dos professores-estudantes, o que implica considerar as experiências trazidas pelos discentes para que a teoria possa ser apreendida a partir de suas práticas. Gatti, Barreto e André (2011, p. 123) ainda enfatizam, com base no relatório, que “[...] tornar a prática pedagógica como referência curricular é reconhecer a prática como ponto de partida da teoria, saindo da perspectiva de prática como senso comum”.

As autoras também destacam as informações contidas no relatório de Vorgereau (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), que avaliou o currículo de cursos de licenciaturas presenciais ofertados pela Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), no Rio Grande do Norte, no que diz respeito ao Parfor.

Gatti, Barreto e André (2011) asseveram, por meio do relatório em questão, que havia um engessamento no que diz respeito à disponibilidade das finanças, assim como no que concerne ao aspecto administrativo por parte do Parfor, não permitindo que o coordenador desse maior apoio aos alunos do programa. Como exemplo, citam o fato de não existir um coordenador local nos cursos que funcionam em campos diferentes da instituição, fazendo com que o coordenador tenha de se deslocar em dias alternados. Tal estratégia mostrou-se ineficaz, haja vista que os alunos Parfor precisam de constantes motivações para permanecer no curso.

As autoras, embasadas em Vorgereau (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), ainda sustentam que as escolas municipais onde trabalham os alunos Parfor não possuem clareza no apoio que devem dar a eles.

Outras fragilidades da implementação do programa na UFERSA são apontadas pelas autoras, como, por exemplo: (i) a não existência de ações que tornem possível o contato da universidade com as escolas visando às necessidades de formação; (ii) a inclusão, no programa, de alunos que não atuam como

---

<sup>16</sup> Assim como salientado por Pessoa e Araújo (2013).

professores; (iii) a presença de formadores que atuam nos cursos sem conhecer as realidades das escolas; (iv) a falta de orientação para professores-alunos no que diz respeito à escolha do curso; (v) a ausência, no Plano Estratégico, de ações pertinentes ao auxílio dos gestores das escolas para liberar o professor para a realização do curso; e (vi) a não atribuição de funções específicas aos partícipes do programa no que concerne a quem ficam estipulados os compromissos pedagógicos, financeiros, técnicos e administrativos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Ainda falando do relatório de Vorgereau (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), faz-se necessário enfatizar que há fragilidades também nas questões pedagógicas, a saber: (i) nas licenciaturas, há muito mais conteúdos de caráter específico do que pedagógico; (ii) os estágios não são descritos nas ementas; (iii) a prática, assim como a experiência dos formadores, é pouco ou nem é explorada em sala; (iv) ocorre uma maior aproximação do curso de bacharelado do que da licenciatura; e (v) a falta de preparo de muitos professores-alunos para acompanhar as aulas gera reprovações. Os alunos Parfor não só possuem lacunas em sua formação básica, como também lhes faltam “[...] recursos financeiros para cópias, aquisição de livros, alimentação e transporte; nem sempre são liberados pelas escolas, e, algumas vezes, eles mesmos têm que pagar um substituto” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 126).

No que tange aos recursos financeiros, as autoras apontam que, segundo o relatório de Vorgereau (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), nos diplomas normativos não é descrito como o auxílio financeiro do programa deve ser distribuído, assim como não é discriminada a responsabilidade de cada participante com o dinheiro que lhe é repassado. O fato de parte dos recursos não ser destinada à contratação de tutores e ao oferecimento de bolsas a monitores também prejudica o programa, já que ambos viriam a acrescentar na formação dos professores-estudantes do Parfor.

O relatório de Vorgereau (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) evidencia graves falhas estruturais e pedagógicas do Parfor por ele pesquisado, fragilidades essas que colocam em xeque a implementação do programa. Outro ponto levantado pelo autor do relatório e que deve ser destacado é a falta de clareza sobre a destinação de verbas no curso, que, como já citado anteriormente, prejudica

e muito o andamento do programa, pois os discentes do Parfor costumam pertencer a classes econômicas menos favorecidas.

Fonseca (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) é mais um responsável pelos relatórios em questão; ele fez o seu trabalho com base nos cursos de Física e Matemática presenciais de segunda licenciatura na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). No que diz respeito às fragilidades nos cursos do programa na UFMA, seguem as características que são marcantes no que tange ao bacharelado em detrimento da formação em licenciatura: (i) o não cumprimento da carga horária mínima destinada às matérias pedagógicas; (ii) a errônea visão de que os estágios devem ser realizados somente com fins normativos, deixando de lado a sua importância real formativa; (iii) a ausência de ajuda financeira (transporte, alimentação, aquisição de livros etc.) por parte do Parfor aos estudantes-professores que se originam de uma classe social menos privilegiada; e (iv) a falta de laboratórios de Física na universidade que hospeda o curso.

Falando ainda sobre a segunda licenciatura no âmbito do Parfor, há o relatório de Cunha (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos cursos de Ciências Biológicas e de Educação Física, no que concerne à desistência dos professores-estudantes em realizarem o curso antes mesmo de se matricularem. Nota-se que os dois cursos priorizam a formação nas disciplinas específicas, indo contra o movimento do Parfor, que tem como foco formar professores, e não especialistas. Segundo Gatti, Barreto e André (2013), o curso de Educação Física não corresponde às práticas observadas.

No que se refere à formação de professores, de acordo com os relatórios de Fonseca (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e Cunha (2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), os cursos em análise deixam muitas lacunas no atendimento ao objetivo do Parfor, posto que as disciplinas pedagógicas não são valorizadas.

A partir dos dados acima expostos, fica evidente que, apesar de o Parfor dar suporte no déficit de formação de professores, fragilidades ainda precisam ser superadas, como no que toca ao apoio financeiro destinado aos professores-estudantes, a uma maior rigorosidade na fiscalização para saber se os alunos do curso possuem realmente os requisitos estipulados pelo programa, a uma maior

especificidade na atribuição das funções e à clareza nos entes colaborativos envolvidos no programa.

É necessário enfatizar que nem todas as lacunas existentes nas instituições aqui relatadas podem ser atribuídas somente ao programa. As universidades que sediam os cursos do Parfor também têm a sua parcela de responsabilidade nas fragilidades apontadas ao longo desta subseção, como, por exemplo, no que tange a uma melhor formulação dos currículos, enaltecendo a formação nas licenciaturas e não dos especialistas; à revisão de suas estruturas administrativas, considerando a formação centrada na escola; e a uma melhor preparação dos formadores em relação aos conhecimentos sobre a realidade das escolas da educação básica, campo de atuação de seus alunos.

Não obstante as várias dificuldades enfrentadas pelo programa, há de se considerar que ele também contempla resultados positivos, de acordo com pesquisas já realizadas (BORBA, 2013; CARVALHO, 2014; SANTOS, J., 2013), as quais serão tratadas mais detidamente na última subseção deste capítulo (1.6).

Na sequência, encontram-se os dados referentes ao custeio do Parfor presencial pelo governo.

### **1.3 Financiamentos do Parfor presencial**

Antes de esclarecer o apoio financeiro ofertado pelo programa, faz-se necessário enfatizar que a sustentabilidade econômica do Parfor é custeada pelo pagamento de impostos dos membros mais abastados da população brasileira (SOUZA, 2014).

No que diz respeito ao orçamento federal, Souza (2014) esclarece que o Parfor é inserido no Programa Brasil Escolarizado (para os custos com as bolsas), assim como no Programa Qualidade na Escola (referente a gastos com capital e custeio). A autora ainda destaca que a fonte para tais despesas é a 112 - Recursos Vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, sendo que tais recursos têm sua origem no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que abarca, no que concerne à União, 20% do que é angariado de impostos federais referentes tanto ao patrimônio quanto à renda e sobre os débitos que deles decorrem.

O programa oferece duas categorias de fomento: (i) as bolsas, que são destinadas aos professores formadores do Parfor e aos coordenadores do programa; e (ii) os recursos de custeio, que dependem da autorização na Lei Orçamentária Anual e têm o seu cálculo embasado no número de turmas Parfor em vigor, a saber: (a) para as turmas localizadas na sede ou que se encontrem a até 300 km dela, o valor pertinente é o de R\$ 15.000,00 para cada turma de modo semestral; e (b) para as turmas localizadas com distância de sua sede superior a 300km, o valor pertinente será de R\$ 20.000,00 para turma de modo semestral (BRASIL, 2013b).

Vale ressaltar que a quantia destinada às despesas de capital é estipulada de acordo com os recursos orçamentários da CAPES em cada exercício.

No ano de 2013, as instituições que acolheram o Parfor foram autorizadas a conceder auxílio financeiro aos estudantes, a partir dos valores destinados ao programa, de acordo com algumas regras: a quantia não deve ser superior a R\$ 400,00 por mês por aluno; a IES tem a liberdade de estipular o número de alunos-professores beneficiados que devem ser prioritariamente docentes efetivos das redes municipais de ensino; e o valor somente será repassado a professores da rede estadual de ensino, se houver recursos remanescentes. Ainda cabe destacar que a seleção dos contemplados com tal benefício é realizada pela Coordenação Geral do Parfor na IES e, como requisitos mínimos, os contemplados devem:

[...] estar no exercício da docência na rede pública de educação básica; estar regularmente matriculado na IES e ser aluno do curso e turma especial do Parfor Presencial; ter o currículo na Plataforma Freire; constar na lista de matriculados da Plataforma Freire, na situação "Cursando"; não ser beneficiário de qualquer outro tipo de bolsa ou apoio para participação no Parfor (BRASIL, 2013b, p. 41).

Fica evidente que a CAPES objetiva acolher quem não possui nenhum tipo de bolsa e encontra-se regularmente matriculado no curso do programa. E, uma vez preenchidos os pré-requisitos já mencionados, a instituição de ensino superior poderá aplicar outros critérios visando a atender a seleção dos alunos que receberão a ajuda de custo; porém, por ter a liberdade de escolher os alunos beneficiados, a IES não garante a imparcialidade dessa seleção.

Observando o Quadro 1, a seguir, nota-se a progressão dos investimentos realizados pelo governo nos anos de 2009 a 2013.

Quadro 1 - Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor (2009-2013).

Ano	Totais por ano (R\$)
2009	12.394.341,09
2010	70.914.408,33
2011	110.987.220,82
2012	162.895.436,02
2013	171.919.765,09
<b>Total</b>	<b>529.111.171,35</b>

Fonte: Relatório CAPES 2009-2013 (BRASIL, 2013b, p. 43).

Cumprir observar que o crescimento dos investimentos no programa pode ser relacionado com a expansão do número de matriculados desde a sua implementação, haja vista que, quanto maior o número de alunos, maiores os custos monetários.

Depois de relatadas informações sobre o custeio do Parfor e as exigências para se tornar aluno do programa, é importante destacar os requisitos necessários para ser professor formador do programa, já que esse é o sujeito da presente pesquisa.

#### 1.4 Requisitos para ser professor formador do Parfor

Do rol de documentos que regulamentam o Parfor presencial, consta o Manual Operativo<sup>17</sup>, que define, dentre outros aspectos, os procedimentos de cooperação técnica entre a CAPES e os estados, o acesso dos docentes à formação requerida na LDB, a participação dos municípios e das IES, a disponibilização da oferta de vagas e da captação da demanda, as modalidades de bolsa e o perfil do professor formador (BRASIL, 2013a). Assim sendo, antes de falar do formador, é preciso explicar, em linhas gerais, como funciona o programa com base nesse documento.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoParfor-mar13.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

Os formadores são divididos entre professor formador I e professor formador II, havendo pouca diferença entre eles. Os requisitos comuns que ambos devem preencher são:

- comprovar a formação acadêmica necessária de acordo com a disciplina em que irá ministrar sua(s) aula(s);
- pertencer preferencialmente ao corpo de professores da IES que abrange o Parfor;
- ter indicação da Pró-reitoria da IES ou de algum órgão equivalente; e
- assinar o termo de compromisso, declarando cumprir os pré-requisitos exigidos para ser formador do programa (BRASIL, 2013a).

Urge salientar que ambos os formadores recebem os seus salários na modalidade de bolsa, ou seja, livre de tributações. Contudo, um dos pontos que diferem o professor formador I e o professor formador II é o valor da bolsa: o primeiro ganha R\$1.300,00, ou seja, R\$200,00 reais a mais em relação ao segundo, que recebe R\$1.100,00. Outra diferença entre eles é que o professor formador I precisa comprovar o período mínimo de três anos de experiência ministrando aulas no ensino superior, além do título de mestre ou doutor; já o professor formador II necessita comprovar experiência mínima de um ano no magistério superior, ou ter título de mestre ou doutor, ou apresentar vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2013a).

O Relatório CAPES 2009-2013 informa que o Parfor contou com 16.669 bolsistas no ano de 2013, dos quais 9.095 são compostos pelo professor formador I, e 4.159 pelo professor formador II. A soma das duas modalidades de formador resulta em 13.254 docentes, sendo esse o número total de professores formadores existentes no Parfor no ano de 2013, representando, aproximadamente, 79% dos bolsistas do programa (BRASIL, 2013b).

A subseção a seguir abarca alguns dados sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

### **1.5 Dados do Parfor**

O Relatório CAPES 2009-2013 estabelece o número total de vagas ofertadas entre os referidos anos, que foi de 244.065, sendo que, desse total, 70,09% dizem respeito aos cursos de primeira licenciatura, 26,59% reservam-se aos cursos de

segunda licenciatura e 3,32% são destinadas à formação pedagógica (BRASIL, 2013b).

Visando a atender ao Parfor, 132 instituições de ensino superior ofertaram a realização de turmas em torno de 500 municípios brasileiros, locados em 26 unidades da Federação. Até o ano de 2013, apenas as instituições do estado de Sergipe não tinham realizado oferta de turmas destinadas ao Parfor. Os dados demonstram, desse modo, a abrangência regional do programa (BRASIL, 2013b).

Até 2013, 96 IES tinham implantado 2.145 turmas em 422 municípios de 24 estados de Federação brasileira. O número de matrículas ocorreu por volta de 28,77% do total de vagas disponibilizadas. Tal realidade indica que houve um grande número de IES que aderiram ao Parfor, porém esse dado não acompanha a quantidade de matrículas realizadas nos cursos ofertados, deixando, assim, margem para estratégias objetivando uma participação mais efetiva do professorado no programa (BRASIL, 2013b).

Dentre as 27 unidades pertencentes à Federação, somente os estados de Alagoas, Sergipe e Goiás (nesse último, havendo professores cursando o programa no Distrito Federal) não participam efetivamente do Parfor (BRASIL, 2013b).

No que diz respeito ao número de matrículas no curso, entre 2009 e 2013, o total foi de 70.220 docentes distribuídos entre as 2.145 ofertadas, sendo que, desse total, 83,03% são referentes à primeira licenciatura, 15,9% foram para a segunda licenciatura e 1,07% das matrículas destinaram-se à formação pedagógica (BRASIL, 2013b). No que tange especificamente à formação pedagógica, cabe notar que, além de a sua oferta de vagas ser a menor (comparando-se com a primeira e a segunda licenciatura), 3,32% como já foi dito, a procura por tal curso é menor ainda, preenchendo somente cerca de um terço de sua oferta.

Pensando em termos da disseminação do Parfor por região, dados provenientes do Relatório CAPES 2009-2013 demonstram que os maiores números de matriculados no programa são oriundos do Norte e Nordeste, respectivamente, seguidos por Centro-oeste, Sul e Sudeste. É importante destacar que a diferença do Norte e Nordeste para as demais regiões é de grandes proporções, sendo de, aproximadamente, 46% entre o Norte, primeiro colocado, e o Centro-oeste, terceiro colocado, e de, aproximadamente, 36% entre o Nordeste, segundo colocado, e o Centro-oeste, terceiro colocado (BRASIL, 2013b). Tal realidade pode ser observada no Quadro 2 na página seguinte.

Os estados com maior número de matriculados são: Pará, com 29,24%; Bahia, com 16,64%; Amazonas, com 10,92%; Piauí, com 9,92%; e Maranhão, com 5,18%. Esses estados sustentam o total de 62,68% das matrículas efetuadas no Parfor. Segundo consta do Relatório CAPES 2009-2013, dados disponibilizados pelo Educacenso de 2012 informam que essas unidades federativas registraram os percentuais de 33,13% (Pará), 42,95% (Bahia), 20,87% (Amazonas), 30,07% (Piauí) e 43,31% (Maranhão) de cargos docentes preenchidos por profissionais sem formação superior (BRASIL, 2013b).

Quadro 2 - Distribuição regional de matriculados no Parfor (2009-2013).

<b>Região</b>	<b>Percentual de matrícula por região</b>
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
Totais	100%

Fonte: Relatório CAPES 2009-2013 (BRASIL, 2013b, p. 45).

Considerando-se o número de matriculados em cursos de primeira licenciatura, nota-se que o programa está alcançando o seu objetivo de possibilitar o ingresso de docentes em serviço à formação superior. Houve 70.220 (83,85%) inscrições realizadas em turmas sediadas em 422 municípios e 11.377 (16,15%) nas capitais (BRASIL, 2013b), considerando que o programa em foco é uma ação que promove a interiorização da formação de professores.

Do total de alunos-professores inscritos no Parfor, 82,23% estão cursando (considerando que esta pesquisa ocorreu até o ano de 2013), 14,19% desistiram de suas formações, 0,43% trancaram matrícula, 0,04% foram a óbito e 3,12% já completaram a sua formação (BRASIL, 2013b). A partir desses dados, é possível observar que a taxa de evasão nas turmas do Parfor alcança 16,53%, corroborando a realidade dos cursos regulares. No Parfor, os índices de evasão encontram-se vinculados à falta de apoio ao professorado em formação. O fato é que um grande

número de docentes-alunos acaba por utilizar o seu tempo livre, como férias, feriados e finais de semana, para realizar o curso, somado com o agravante de que, muitas vezes, precisam se deslocar para os espaços geográficos onde as tarefas acadêmicas ocorrem e, na maioria dos casos, sem apoio financeiro para tal finalidade.

No que diz respeito às taxas de matriculados em tipos de instituições que sustentam o programa, o Relatório CAPES 2009-2013 informa que as instituições federais de ensino superior recebem 53,16% dos registrados, seguidas das instituições de caráter estadual (40,57%), das instituições privadas sem fins lucrativos (5,99%) e das instituições municipais (0,28%) (BRASIL, 2013b). Os dados demonstram que a instituição de maior frequência de alunos Parfor nos cursos de licenciatura é a de cunho público, já que sustenta a porcentagem de 93,73% do total de alunos efetivos no programa.

Após inúmeras informações técnicas referentes ao Parfor e a outros programas federais, foi investigado o que tem sido pesquisado sobre o programa, por meio de um levantamento de teses, dissertações e artigos em cinco bancos de dados, conforme exposto na próxima subseção.

## **1.6 O que se tem pesquisado sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor**

Buscando identificar a produção na área, recorreu-se a cinco fontes de informações para mapear o que tem sido pesquisado sobre o Parfor. Foram elas: (i) o *website* do SciELO<sup>18</sup> e (ii) o *website* do Educ@<sup>19</sup>, por abarcarem um grande número de artigos científicos; (iii) o *website* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses

---

<sup>18</sup> A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), disponível em <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>, é uma biblioteca eletrônica que agrupa um acervo selecionado de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é a consequência de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), juntamente com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A SciELO objetiva promover uma metodologia comum para a elaboração, o armazenamento, a propagação e a avaliação de trabalhos científicos em formato eletrônico. Com o desenvolvimento das atividades do projeto, novos títulos de periódicos estão sendo adicionados ao acervo da biblioteca. Desde o ano de 2002, o projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>19</sup> O Educ@, disponível em <<http://educa.fcc.org.br/>>, é uma biblioteca virtual que objetiva proporcionar um vasto acesso a coleções de periódicos qualificados na área educacional. Resulta de uma parceria da Fundação Carlos Chagas, da Superintendência de Educação e Pesquisa e do Sistema SciELO.

e Dissertações (BDTD)<sup>20</sup>, assim como (iv) os periódicos CAPES, dada a amplitude de trabalhos presentes em ambos; e, por fim, (v) as dissertações e teses também foram acessadas por meio da biblioteca digital disponível no *website* da Universidade Católica de Santos.

Todas as pesquisas foram identificadas por meio do mesmo descritor, “Parfor”, visto que o volume de trabalhos encontrados nos bancos selecionados não foi grande. Optou-se por olhar todos e elencar os mais pertinentes ao tema abordado na presente investigação.

Devido ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor, ter se originado em 2009, as pesquisas englobam desde o ano de sua implementação.

Em sua totalidade, a pesquisa referente ao Parfor utilizou-se dos seguintes resultados<sup>21</sup>: seis dissertações, duas teses e quatro artigos, conforme os Quadros 3 e 4, a seguir .

Além dos estudos localizados nas bases de dados indicadas, recorreu-se, ainda, a uma sexta fonte, o Google Acadêmico<sup>22</sup>, onde também foram encontrados poucos trabalhos, utilizando o descritor “professor formador curso pedagogia Parfor”. Dos trabalhos localizados, a maioria dizia respeito ao curso Parfor em outras licenciaturas. Entretanto, foram observados dois trabalhos sobre o professor formador em eventos. Um deles foi apresentado no Fórum Internacional de Pedagogia em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, realizado em 2014, com o título “Parfor do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen: o professor-acadêmico em formação”, de autoria de Freu e Piovesan (2014); e o outro trabalho foi realizado no IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

---

<sup>20</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em <<http://bdtb.ibict.br/>>, tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional desses trabalhos em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a tais documentos. O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2015).

<sup>21</sup> A relação das pesquisas elencadas sobre o Parfor e os seus respectivos resumos, acompanhada de seus bancos de dados e dos descritores utilizados em cada um deles, encontram-se no Apêndice A deste trabalho.

<sup>22</sup> O Google Acadêmico, disponível em <<https://www.google.com.br/#q=o+que+%C3%A9+o+google+academico>>, é um sistema de pesquisa eletrônica de artigos científicos que proporciona a estudantes e profissionais de inúmeras áreas (inclusive a área da Saúde) a oportunidade de encontrar informações atuais, fidedignas e revisadas por pares, elevando, assim, a qualidade dos dados ofertados.

(ENDIPE), em 2012, em Campinas, com o título “Análise do discurso dos professores de Química do programa Parfor: perspectivas em meio às teorias do currículo”, de autoria de Souza e Oliveira (2012).

Quadro 3 - Levantamento de dissertações e teses Parfor.

<b>Autor(a)/Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Dissertação ou Tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Banco de dados</b>
AMORIM, Ivonete Barreto de. Universidade Católica do Salvador.	Entre casulo e asa: diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no Parfor.	Tese	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
BORBA, Denise Aparecida. Universidade Católica de Santos.	As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional.	Dissertação	2013	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNISANTOS
CARVALHO, Cristina Pereira. Universidade Católica de Santos.	As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional.	Dissertação	2014	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNISANTOS
DOS ANJOS, Juliane Corrêa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Formação de professores no curso de Pedagogia/Parfor: desafios contemporâneos.	Dissertação	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
MORAES, Vilma Rodrigues de. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.	Políticas de Formação de Professores: impactos do Plano Nacional de Professores (Parfor) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013).	Tese	2014	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
NASCIMENTO, Denise de Souza. Universidade Federal do Pará.	A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na UFPA.	Dissertação	2012	Banco de teses e dissertações CAPES
SALGADO, Thaís Moura de Oliveira. Universidade Católica de Santos.	A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e o ensino de música.	Dissertação	2013	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNISANTOS
SANTOS, Juliana Gomes. Pontifícia Universidade	Narrativas de “professoras” de educação infantil: o processo de (re) significação da	Dissertação	2013	Biblioteca Digital Brasileira de

Católica de Campinas.	profissão a partir da formação em exercício.			Teses e Dissertações (BDTD)
-----------------------	--	--	--	-----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Levantamento de artigos sobre o Parfor.

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação/Ano</b>	<b>Banco de dados</b>
ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa.	Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicia de professores-estudantes na pedagogia do Parfor.	<i>Olhar de Professor</i> , v. 15, n. 2, p.269-284, 2012.	Periódicos CAPES
MENEZES, Janaina S. S.; RIZO, Gabriela.	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios.	<i>Educar em Revista</i> , n.50, p.87-103, dez. 2013.	SciELO
SCAFF, Elisângela Alves da Silva.	Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes.	<i>Linhas Críticas</i> , v. 17, n.34, p.461-481, dez. 2011.	Educ@
SOUZA, Valdinei Costa.	Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade.	<i>Revista Brasileira de Educação</i> , v. 19, n.58, p.629-653, set. 2014.	SciELO

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos localizados foram organizados em três grupos, a saber: (a) estudos desenvolvidos com ou sobre o professor formador, com apenas um trabalho; (b) estudos desenvolvidos com ou sobre professores-estudantes do programa Parfor no curso de Pedagogia<sup>23</sup>, totalizando sete trabalhos; e (c) estudos que analisam o Parfor no contexto das políticas públicas, totalizando quatro trabalhos.

O levantamento de pesquisas e artigos sobre o Parfor obtido nas bases de dados descritas, com o intuito de saber sobre o que se tem pesquisado a respeito de tal programa, permitiu identificar a escassez de estudos referentes ao professor formador que atua em cursos do Parfor.

No primeiro grupo, o único estudo localizado foi a dissertação de Mestrado de Nascimento (2012), que investiga as implicações no trabalho docente do professor formador com a implementação do Parfor na Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho contou com entrevistas semiestruturadas com professores e, também,

<sup>23</sup> Neste grupo, não foram considerados os estudos desenvolvidos com ou sobre professores-estudantes do programa Parfor de cursos de outras licenciaturas.

com coordenadores do curso, além da análise de documentos referentes ao Parfor, e teve por objetivo analisar quais implicações o programa trouxe para o trabalho docente da UFPA.

Nascimento (2012, p. 115) explica que, com a efetivação do Parfor, o número de matrículas na licenciatura plena da universidade em questão aumentou, porém

[...] as condições de oferta de vagas desses planos e programas que foram sendo criados para a formação de professores, no caso o Parfor, não tem o aporte significativo de recursos financeiros, humanos e estruturais que seriam necessários o que pode favorecer a precarização da instituição e do trabalho do professor universitário e afetar a qualidade do ensino.

A realidade apresentada pelo Parfor da UFPA provocou o crescimento na demanda de trabalho dos formadores, pois, como esclarece um dos entrevistados da autora, o salário recebido pelos formadores dessa universidade em outros cursos não é suficiente para levar uma vida tranquila. Tal fato faz com que eles procurem outros meios de aumentarem suas rendas, como ocorreu com o implemento do Parfor, que, na UFPA, ocorre no período de férias ou recesso escolar, para que os alunos-professores do curso possam conciliar os estudos com o seu trabalho docente na rede (NASCIMENTO, 2012).

Outro fato que merece destaque é que, segundo Nascimento (2012, p.143), “[...] o Parfor visa ter poucos gastos financeiros, formando o maior número de professores em um curto espaço de tempo, aumentando o trabalho do professor”.

Os dados da pesquisa de Nascimento (2012) apontam para formadores cansados com a rotina intensa de seus trabalhos, não só com a demanda do Parfor, mas com outros cursos regulares da Universidade Federal do Pará em que lecionam. Contudo, mesmo tendo a consciência do grande peso de sua carga horária, eles não pensam em abandoná-la, devido ao aporte financeiro que mantêm com ela, mesmo que a sua vida pessoal muitas vezes seja sacrificada.

No segundo grupo, que abarca os estudos desenvolvidos com ou sobre professores-estudantes do programa Parfor no curso de Pedagogia, foi encontrado o estudo de Salgado (2013), que investiga as percepções/representações sociais dos alunos-professores no que diz respeito ao ensino de Música no curso de Pedagogia do Parfor UNISANTOS. Os resultados revelaram as dificuldades na formação dos discentes quanto ao ensino da Música, especialmente no que tange ao desenvolvimento de exercícios musicais mais elaborados. A música, segundo os estudantes, é introduzida em seus trabalhos em sala de aula por meio de

brincadeiras, e, de acordo com a percepção deles, o lúdico acaba por contribuir no desenvolvimento musical dos alunos (SALGADO, 2013).

Outra pesquisa que tem como foco os alunos do Parfor é a de Carvalho (2014), que objetiva compreender quais as necessidades/expectativas desses discentes em relação ao contexto de formação frente os desafios provenientes da prática profissional. O trabalho foi realizado em três etapas, divididas em: questionário com 43 professores estudantes da Pedagogia Parfor, seguido de grupo focal com oito desses professores, e finalizado com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com quatro professores participantes desde o início da pesquisa. A partir das três fases citadas, foi possível chegar-se às dimensões de dados que foram dispostas pela autora entre formativas e profissionais. As duas dimensões têm como foco analisar tanto as necessidades quanto as expectativas das alunas Parfor em seu processo de formação no curso (CARVALHO, 2014).

Carvalho (2014) conclui o estudo destacando que o Parfor resultou positivamente para os participantes, uma vez que o programa contribuiu para a (re)constituição identitária e tornou possível preencher algumas necessidades presentes dentro das escolas, como a articulação entre teoria e prática, por exemplo. Ainda é possível dizer que a realização do curso proporciona uma somatória positiva na condição profissional desses estudantes-professores, como aponta Carvalho (2014, p. 125): “[...] o que fica claro é que todo este esforço de enfrentarem um curso, que as forme profissionalmente, proporciona a elas um sentido/significado em seu crescimento profissional”.

O estudo de Borba (2013) também busca compreender expectativas/necessidades no que diz respeito à formação de professores-estudantes da Pedagogia Parfor e a (re)constituição de suas identidades como professores. Os pesquisados atuam com crianças de 0 a 3 anos em creches públicas. Segundo Borba (2013), os alunos Parfor atrelaram a sua (re)constituição identitária à entrada e permanência na profissão, bem como a oportunidades para se desenvolverem como docentes. E, no que concerne às necessidades e expectativas formativas, manifestaram o desejo de serem reconhecidos e valorizados no âmbito profissional.

Outra pesquisa que trata do professor-estudante Parfor é a de Amorim (2013) sobre o curso de Pedagogia do programa de Serrinha-Bahia. O estudo teve por objetivo analisar os movimentos dos “eus” dos pesquisados ao longo do processo

formativo, ou seja, o que o processo formativo do Parfor mobilizou interna e externamente nos pesquisados. Outro fato analisado em sua pesquisa é compreender os significados construídos pelos pesquisados em relação à formação no programa e na condição de profissional, esposa e mãe. Todos esses itens foram analisados a partir das falas das professoras-estudantes. A tese de Amorim (2013) coloca em evidência que as alunas do Parfor foram marcadas com a experiência do programa pela incompletude, pela necessidade da busca de novos saberes, assim como pelo investimento em outras formações.

Santos, J. (2013), por sua vez, sustenta a sua dissertação na coleta de dados com professoras-alunas do ensino infantil do curso de Pedagogia Parfor e investiga quais as (re)significações profissionais que o programa trouxe para as estudantes. A autora observou que as pesquisadas viram a possibilidade de refletirem e (re)significarem tanto conceitos quanto concepções da educação infantil a partir da formação universitária proporcionada pelo Parfor. Dentre algumas das (re)significações abordadas pelas alunas-professoras, destaca-se que o ensino superior proporcionou um novo olhar sobre as práticas cotidianas vivenciadas em sala de aula, a criança, o ensino e os aspectos da vida pessoal dessas alunas.

Ainda falando sobre pesquisas com professores-estudantes do Parfor, observa-se que a realizada por Dos Anjos (2013) apresenta os desafios contemporâneos presentes na formação de docentes e como eles se articulam no referido programa. A autora enfatiza a peculiaridade desses alunos, já que todos são experientes em sala de aula, pelo fato de o Parfor exigir tal atuação, e mostra, no conjunto dos resultados, que os alunos-professores necessitam de formadores que provoquem possíveis conexões entre a teoria proposta para estudo e a realidade vivenciada por seus discentes em suas práticas, assim como demandam o desenvolvimento de uma metodologia direcionada para as turmas do Parfor, visto que as mesmas são compostas por profissionais da Educação em exercício na rede pública.

Os trabalhos referentes aos professores-alunos do curso de pedagogia Parfor elencados para esta pesquisa são finalizados com o artigo de Abdalla (2012), que objetiva analisar quais proposições e desafios são vivenciados pelos discentes do programa em relação tanto ao contexto de trabalho quanto às práticas da profissão no que diz respeito ao estágio inicial da carreira docente. Nos resultados, Abdalla (2012) destaca a necessidade de uma maior valorização dos estágios como campo

de conhecimento, fortalecendo, assim, a relação entre teoria e prática. Também ressalta a necessidade de considerar o estágio como parte de um projeto de formação acadêmica e salienta a importância de o estágio compreender a identificação de problemas mais frequentes que ocorrem em sala de aula, necessitando de uma intervenção mais consciente, além de refletir uma atividade docente protagonizada por um diálogo entre aportes teóricos e o campo da prática (ABDALLA, 2012).

Os estudos elencados no presente trabalho desenvolvidos com ou sobre os professores-estudantes do Parfor no curso de Pedagogia apontam que existem lacunas deixadas pelo programa, como demonstra uma das pesquisas no que se refere ao ensino da Música, na sensação de incompletude de conhecimento sentida por alunos do curso, fazendo com que sintam a necessidade de procurarem formações complementares. Também ocorre o destaque para que haja a valorização dos estágios oferecidos pelo programa, já que promovem a relação teoria e prática. Outra realidade que também deve ser valorizada, segundo as pesquisas, é o fato de os alunos-professores da pedagogia Parfor já possuírem experiência em sala de aula, fato esse que deve ser explorado por seus formadores, visando, mais uma vez, à conexão entre teoria e prática.

Aspectos mais positivos também foram ressaltados pelos estudantes-professores pesquisados, como o fato de o curso formar profissionais da Educação mais reflexivos frente às suas práticas em sala de aula, a melhoria em seu desempenho profissional, assim como novos olhares sobre suas práticas e conceitos por eles aplicados.

No terceiro grupo, em que se encontram os estudos que analisam o Parfor no contexto das políticas públicas, está o estudo de Moraes (2014). Apesar de sua pesquisa ser realizada com alunos estudantes Parfor da segunda licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), tem por objetivo analisar as consequências da formação ofertada pelo programa nas práticas dos professores-estudantes. A autora apresenta, em sua tese, que o implemento da segunda formação no Distrito Federal não atende às necessidades primordiais da escola de educação básica de âmbito público nem às necessidades dos docentes da rede. A pesquisa apontou que a formação oferecida nesse caso em específico é de caráter tecnicista (no caso da Dança, formar coreógrafos e bailarinos profissionais), deixando de lado a preocupação de formar professores para o ensino

em escolas públicas, fato esse que pode ser evidenciado com o escrito que segue: “[...] o curso foi guiado por uma formação técnica que não leva em consideração a realidade e as necessidades prioritárias da escola básica pública e dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal” (MORAES, 2014, p.171-172).

Souza (2014), em seu artigo referente ao Parfor, módulo presencial, evidencia seu foco na possibilidade de o programa reduzir desigualdades regionais e tornar possível a equidade no que diz respeito ao acesso de docentes da educação básica à formação acadêmica em serviço. A pesquisa mostra que, não obstante a boa iniciativa do programa, o mesmo não supre a real necessidade na formação de professores, pois disponibiliza menos vagas do que tal quadro demanda, assim como existe a dificuldade de os alunos-professores continuarem nos seus respectivos cursos de formação, visto que

[...] falta apoio financeiro para cobrir os custos com deslocamentos para assistirem às aulas, sobretudo porque frequentemente têm que ir de cidades pequenas até os grandes centros para participar dos encontros presenciais; o acúmulo das atividades de formação com as atividades em sala de aula, sem redução da carga horária ou contrapartida financeira (SOUZA, 2014, p. 643).

Menezes e Rizo (2013) buscaram analisar o esforço das IES e do estado do Rio de Janeiro para integrarem o Parfor, visando a atender à lacuna existente na formação de professores qualificados para a educação básica no país. Para tanto, fizeram uma busca em dados do MEC, da CAPES, do INEP, entre outros. Segundo as autoras, apesar de muitas instituições terem aderido ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a adesão não foi significativa, já que o programa necessita de apoio das Secretarias da Educação para que os estudantes-professores possam ter suas horas de estudo contabilizadas em suas cargas horárias de trabalho, assim como é preciso que seja ofertado um apoio econômico para esses docentes no que tange a transporte, material utilizado no curso e alimentação.

Outra pesquisa que analisa políticas públicas no âmbito do Parfor é a de Scaff (2011), que investiga os cursos de formação inicial oferecidos pelo programa no estado do Mato Grosso do Sul, no que se refere à sua implantação e implementação. A autora salienta que, apesar de o programa integrar a política nacional de formação docente, isso só ocorre no papel, porque, na prática, os regimes de colaboração entre os entes municipais, estaduais e federais que deveriam existir não ocorrem, não contribuindo, assim, para a permanência dos

alunos no curso, considerando que nenhum documento da CAPES aponta com clareza as atribuições designadas aos estados e municípios no que concerne à viabilização de condições necessárias para que seus docentes frequentem os cursos ofertados.

No que diz respeito ao terceiro grupo das pesquisas, do qual constam os quatro estudos localizados que analisam o Parfor no contexto das políticas públicas, nota-se que uma das pesquisas menciona o caráter tecnicista do programa, já que não visa ao processo de formação pedagógica do professor. Outra pesquisa aponta para a necessidade da expansão do programa, pois ele não supre a demanda do país de profissionais da educação básica devidamente qualificados. Outro fato que também foi apontado tange à falta de apoio das Secretarias da Educação aos alunos-docentes, já que eles acabam por não ter seus momentos de estudos contabilizados em suas cargas de trabalho, dificultando, assim, sua entrada no curso. No que toca à questão econômica, também é apontado que os estudantes Parfor não recebem apoio financeiro para despesas com o curso, dificultando, desse modo, a sua permanência no mesmo.

Dentre as pesquisas, também foi apontada a falta de cooperação entre os entes municipais, estaduais e federais, como previsto na proposta do programa. Como se viu, tal realidade contribui para a desistência de muitos alunos-professores do Parfor no estado de Mato Grosso do Sul.

Apresentados aspectos pertinentes sobre programas federais e sobre o Parfor, e pesquisas referentes ao programa, discorre-se, no próximo capítulo, sobre quem são os professores formadores e o papel da formação inicial, bem como é feita a apresentação do que tem sido pesquisado sobre o formador de professores.

## **2 O PROFESSOR FORMADOR**

Este segundo capítulo tem como foco o professor formador de professores. Na primeira parte, buscou-se apresentar uma breve contextualização da formação inicial de professores, considerando que é o lugar onde os formadores pesquisados atuam. Na sequência, são demonstradas peculiaridades do docente do ensino superior, seguidas pelos achados científicos referentes ao professor formador de Pedagogia e de outras licenciaturas na formação inicial, objetivando saber o que se tem pesquisado sobre tal temática.

### **2.1 A formação inicial**

Faz-se necessária a abordagem, mesmo que breve, sobre a formação inicial, haja vista que o professor formador, para chegar a sê-lo (um formador), passa por essa formação e, posteriormente, torna-se o personagem central dela, já que é ele que irá conduzi-la junto a seus alunos, futuros professores.

A docência é, sem dúvida, uma profissão complexa, que carrega consigo uma lenta caminhada no aprender a ensinar, ou seja, no aprender a ser professor, seja ele de qualquer nível e modalidade de ensino. E é na formação inicial que os conhecimentos sobre a docência são sistematizados e desenvolvidos ao longo de toda a carreira docente.

A complexidade da profissão docente está na multiplicidade de tarefas que o professor deve administrar, pois o seu trabalho não se resume a simplesmente ensinar, ou reproduzir um conteúdo; pelo contrário, a prática de transferir conhecimento é duramente criticada por Freire (2009, p.47): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ou seja, o conhecimento deve ser instigado em seus alunos, e não passado como algo pronto, como verdade absoluta e que não exija críticas e reflexões. O autor ainda afirma que é fundamental o professor estar aberto aos questionamentos de seus alunos (FREIRE, 2009).

Desse modo, o professor precisa ser acessível aos seus alunos, mostrando-se observador frente à realidade discente, já que tal é o cenário de seu trabalho, o que implica não ter receios de mudar seus planejamentos caso a aprendizagem de seus alunos não esteja satisfatória. Outro fato que não pode ser deixado de lado é

que o docente deve dominar o conteúdo que ministra, bem como precisa saber ensiná-lo de diferentes maneiras.

Falando sobre a docência, Nascimento e Cabral (2010) afirmam que é no contexto da universidade que o profissional da Educação inicia a sua busca para tornar-se professor, obtendo saberes para a sua futura atuação profissional. A formação inicial, como destacam as autoras, é imprescindível “[...] para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais” (NASCIMENTO; CABRAL, 2010, p. 1), ou seja, os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores. E elas acrescentam que “não poderia ser diferente para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que o mesmo deve estar preparado para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem” (NASCIMENTO; CABRAL, 2010, p. 1).

Vaillant e Marcelo (2012, p. 64) chamam a atenção para três funções da formação inicial como instituição formadora:

[...] em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante.

A fala dos autores evidencia que os deveres institucionais da formação inicial são os de capacitar os futuros professores, legalizar a sua formação e preparar o profissional para o contexto social em que irá atuar.

Não obstante a importância atribuída às instituições formadoras na formação docente, Imbernón (2011) também ressalta que é a formação permanente do professor que objetiva confrontar ou legitimar o conhecimento profissional realizado na prática, descobrir a teoria para utilizá-la, revisá-la ou, até mesmo, se preciso, colocar-se contra ela. Nas palavras do autor: “[...] seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

Imbernón (2011, p. 66) explica que a realidade dos cursos de formação inicial para professores, infelizmente, não abarca os conceitos dispostos, que, como resultado, acabam por formar profissionais acríticos, tecnicistas, reprodutores de uma prática e, segundo ele, centrados “[...] apenas em um mecanismo para assumir uma determinada cultura de trabalho”. A colocação de Imbernón (2011) permite

destacar a necessidade de formadores mais diretivos e que estimulem os seus alunos a refletirem, a vincularem teoria e prática e, se preciso, irem contra elas, repensando-as sempre que necessário e, por conseguinte, fomentando uma atitude investigativa nos alunos. Realça, ainda, o valor da promoção de experiências interdisciplinares na formação inicial, que permitirá, assim, uma visão mais integradora do conhecimento por parte dos futuros professores.

Mizukami (2013, p. 27) salienta um limite presente nos cursos de formação inicial, quando sustenta a importância da relação teoria e prática na aprendizagem dos futuros docentes:

[...] dar aulas sobre estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, falar sobre modelos de ensino, elencar um rol de informações e procedimentos para realizar um diagnóstico da escola e da sala de aula e arrolar uma listagem de rotinas necessárias à vida docente nas escolas sem vivências supervisionadas e problematizadas em situações concretas de ensino aprendizagem não conduzem, necessariamente, a compreensões mais aprofundadas de estratégias, modelos, demonstrações, rotinas etc., e de suas relações com as práticas cotidianas [...].

A autora coloca em evidência que os formadores precisam intermediar a relação dos futuros professores com a prática, ajudando-os a problematizar, analisar criticamente e fundamentar teoricamente as práticas docentes, já que, como salientam Vaillant e Marcelo (2012, p. 63-64),

[...] universidade e escola devem dialogar para que a formação inicial docente “fale a língua da prática”, mas não uma prática apoiada na mera transmissão, uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos nós somos trabalhadores do conhecimento.

Os autores frisam a real importância de a formação inicial considerar a escola como ponto fundamental na aprendizagem de seus alunos, futuros professores. Passos e Costa (2010, p. 141) também discutem que “[...] a ligação entre a universidade e/ou instituição de ensino superior e a escola não é só necessária como imprescindível [...]”.

Outro aspecto abordado por Mizukami (2013) diz respeito ao fato de que os futuros professores não devem restringir a aquisição de seus conhecimentos profissionais somente à época da formação inicial, e sim terem a consciência de que o conhecimento da docência perpassa toda a sua carreira profissional. A autora destaca, ainda, que tal fato deve ser abordado pelos formadores no decorrer da graduação, sempre estimulando em seus alunos o caráter investigativo do saber, visto que

[...] a compreensão e a prática da atitude investigativa podem ajudar professores a identificar e a analisar suas aprendizagens ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas ferramentas para análises de episódios e situações complexas de sala de aula e da vida escolar (MIZUKAMI, 2013, p. 27).

Cumprir observar que, de acordo com a legislação brasileira, são as licenciaturas que formam professores para atuarem na educação básica do país. Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que a configuração de institucionalização das licenciaturas e de seus currículos vem sofrendo questionamentos há muitos anos; a partir dessa afirmativa, evidencia-se que a formação de professores não é somente responsabilidade do formador. Os autores apontam múltiplas causas nas lacunas deixadas pelas licenciaturas, tais como:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 92-93).

Os fatores acima elencados expõem as muitas fragilidades presentes na educação brasileira interferindo nas possibilidades de crianças e jovens aprenderem e se desenvolverem. Mas vale notar que os problemas apontados não são oriundos somente de falhas no ensino de conteúdos, posto que Mizukami (2013) também pontua a baixa remuneração do professorado. Tal realidade acaba por interferir no ensino, pois profissionais pouco valorizados nem sempre encontram motivações para seguirem seu trabalho de forma plena, e ainda há aqueles que se submetem a uma carga horária excessiva de trabalho, com implicações para a qualidade do trabalho realizado.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) entendem que, de fato, existe uma crise na formação inicial, especialmente no que diz respeito “[...] à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre a teoria e a prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas”. Esse cenário demonstra que a formação inicial precisa de estratégias que possam favorecer a articulação da prática com a teoria ensinada. E como já destacado, a aproximação com a escola é de extrema valia para que esse movimento ocorra, assim como a busca pela interdisciplinaridade, a fim de que se supere a

fragmentação do conhecimento. Para que as colocações expostas se tornem reais, os currículos dos cursos de licenciatura precisam ser revistos, assim como a postura das instituições frente às críticas que vêm sendo feitas sobre como os seus cursos de licenciaturas são ofertados.

Gatti (2013-2014, p. 39), em estudo desenvolvido sobre a formação inicial de docentes para o ensino básico direcionado para as licenciaturas, constatou que os currículos de tais cursos

[...] mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

O estudo desenvolvido coloca em evidência que a maioria dos currículos das licenciaturas prioriza questões referentes à disciplina específica dos cursos. Com isso, os futuros professores acabam por encontrar dificuldades em seu dia a dia em sala de aula.

É preciso enfatizar que, apesar de a formação inicial ainda ser um desafio a ser superado nas políticas públicas do Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) pontuam que as condições de trabalho em que os educadores do ensino básico atuam também devem ser consideradas, pois, mesmo com melhorias na formação inicial, são necessários planos de carreira, melhores salários e condições laborais mais adequadas, tudo isso visando à valorização desses profissionais, que, como consequência, teriam uma maior motivação em seu trabalho. Em outras palavras, o que é importante realçar é que melhorias na formação inicial são válidas, porém é preciso que venham acompanhadas com a valorização do trabalho docente.

Vaillant e Marcelo (2012) também colocam em destaque as boas experiências nos programas de formação, de modo que não se pode generalizar somente com críticas negativas à formação inicial, não obstante serem várias as lacunas identificadas historicamente. Há, também, bons exemplos. Um bom programa, segundo os autores, centra-se no formador como elemento fundamental para que os seus discentes aprendam os conteúdos propostos, sem deixar de excluir outros membros da comunidade, é claro. Em suas palavras,

[...] os bons programas permitem também que os docentes desenvolvam competência nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade. [...] Para tanto, devem ser organizados como um plano coerente a longo prazo e avaliados sobre a base do impacto na eficácia docente e no aprendizado dos estudantes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 66).

As considerações dos autores provam que bons programas precisam de planejamento e validação de sua eficácia, pois, se essa última não for satisfatória, deve ser revista, visando a uma boa aprendizagem dos futuros professores e ao bom desempenho de seus formadores também.

É relevante considerar que pensar a formação inicial com vista a um bom desempenho profissional do professorado também implica falar sobre o conhecimento pedagógico inicial, que dificilmente possui caráter especializado, uma vez que está relacionado com a ação, com a prática profissional. No entanto, tal realidade não isenta o fato de essa primeira formação oferecer “[...] as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2011, p. 60), ou seja, o conhecimento profissional docente.

Shulman (2014, p. 206) contribui para essa discussão ao distinguir os conhecimentos que estão na base da docência, a saber: (i) o conhecimento do conteúdo; (ii) o conhecimento pedagógico geral, que abrange estratégias para o gerenciamento da sala de aula; (iii) o conhecimento curricular; (iv) o conhecimento dos discentes e suas características; (v) o conhecimento dos contextos educacionais, que inclui sistemas de financiamento dos sistemas educacionais; (vi) o conhecimento pedagógico do conteúdo, relativo às maneiras de formular e expor os conteúdos para os alunos, de modo a torná-los compreensíveis para eles; e (vii) o conhecimento dos fins da educação, assim como de sua base histórica e filosófica.

Para o autor, entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo

[...] é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2014, p. 207).

Provavelmente, promover a aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo professor seja um dos maiores desafios das práticas das formações inicial e continuada de professores.

Tardif (2011, p.255) também estuda os saberes profissionais, que, segundo o autor, englobam uma série de capacidades que cada profissional deve ter em relação ao desempenho de seu trabalho, incluindo “[...] os conhecimentos, as

competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

O autor salienta que o conhecimento da prática profissional em que se apoia é oriundo da perspectiva ecológica de Doyle, pela qual a construção dos saberes docentes conceituais e práticos emerge da atuação cotidiana em sala de aula. Para Tardif (2011), os saberes profissionais dos professores são obtidos com o tempo em três sentidos: o primeiro é aprendido com a história de vida do sujeito e, principalmente, com o que perpassa as salas de aula em sua época de estudante; o segundo diz respeito à importância da prática; e o terceiro está no âmbito da carreira profissional que é construída ao longo do tempo. Outra característica pontuada pelo autor é que os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos também em três sentidos: o primeiro é o que tem sua origem em diversas fontes, como história de vida, cultura escolar, vivências na universidade; o segundo sentido é que os conhecimentos docentes são variados, já que eles se utilizam de muitas teorias e técnicas em seu trabalho; e o terceiro é que os professores possuem diferentes tipos de objetivos, que não exigem o uso das mesmas habilidades (TARDIF, 2011).

Outro saber profissional docente, segundo o autor, diz respeito ao fato de os saberes serem personalizados e situados; são saberes apropriados, subjetivos e que, por terem como objeto o homem, carregam as marcas dele, difíceis de se separarem de situações e experiências de trabalho (TARDIF, 2011).

Os saberes profissionais são, sem dúvida, de grande importância para o formador, visto que ele precisa mobilizar esses conhecimentos em seu cotidiano profissional, com vista a formar futuros professores. E, falando em formador, é a seguir que tal temática será tratada.

## **2.2 O professor formador de cursos de formação inicial**

Gatti (2011) reflete que, historicamente, cursos responsáveis pela formação inicial de professores possuem duas diferenciações na formação: a do professor responsável pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental, denominado de professor polivalente, e a do professor especialista de disciplina, também consagrado com o bacharelado disciplinar.

A autora explica que essa diferenciação instaurou-se de forma histórica e social pelas leis iniciais datadas do século XIX e vigora até os dias atuais (GATTI,

2011). Tanto para formação do docente polivalente quanto para formação do professor especialista, o protagonista dessa caminhada na formação inicial é o professor formador.

Altet, Paquay e Perrenoud (2003) descrevem a diversidade de perfis dos formadores em países como a França, onde o formador atua tanto no ensino fundamental quanto no universitário, ou a Bélgica, onde os formadores de professores são psicopedagogos ou didatas universitários. Os autores ainda chamam a atenção para a variedade na cultura dos formadores em países francófonos<sup>24</sup>:

[...] cultura disciplinar de saberes a ensinar, para alguns; cultura universitária em ciências humanas, em formação de adultos ou em didática profissional, para outros. Ou, ainda, cultura construída à mercê da experiência, às vezes solitária, sem formação de formador nem referências precisas a saberes de formação (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 237).

É necessário enfatizar que o professor formador considerado nesta dissertação é o oriundo de diversas áreas de formação, não se restringindo, portanto, somente à formação para a docência. Nesse sentido, no presente estudo, considera-se formador o profissional envolvido

[...] nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 3).

Outro ponto a ser esclarecido é a concepção de formação do formador em que se apoia este trabalho. Como bem destaca Mizukami (2005-2006, p. 3), trata-se de

[...] um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores.

Para Tardif (2011, p. 235), o professor, seja ele de qualquer nível de ensino, inclusive o formador, é “[...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”, ou seja, seus saberes não se originam somente por praticar a teoria; ele produz saberes específicos, a partir de sua prática de ensinar.

---

<sup>24</sup> Países que têm em comum a língua francesa.

O papel dos professores formadores, conforme ressalta Imbernón (2011), é essencial na formação inicial. Para o autor, é preciso que os formadores estimulem os seus alunos a serem críticos, reflexivos, além de analisarem o contexto socioeconômico de seus alunos e acompanharem as transformações que ocorrem na sociedade, assim como na ação de educar. Partindo-se dessa premissa, observa-se o quão importante é o trabalho do professor formador, uma vez que a tarefa exercida por ele acaba por servir de “currículo oculto”, ou seja, um modelo para grande parte de sua demanda discente.

Altet, Paquay e Perrenoud (2003) ajudam a entender que o universo dos formadores de professores é composto, em sua grande maioria, por profissionais da área da Educação que ensinam ou ensinaram em escolas. Entretanto, não se pode esquecer a heterogeneidade das áreas disciplinares de onde esses formadores são oriundos. Os autores salientam que o ofício do professor formador, assim como a sua função, não é bem delineado, posto que muitos deles têm o papel de formador como um trabalho secundário, devido a condições diversas. Assim, por exemplo, alguns dedicam somente algumas horas ao papel de formador, por virem de outros cursos universitários; outros, por serem, antes de formadores, professores de escolas; e outros, mesmo sendo formadores na maior parte de seu tempo profissional, buscam sua identidade no seu passado como docente escolar. Com base em tais afirmações, “[...] pensar uma profissionalidade única e identificável dos formadores de professores sem dúvida é prematuro, tal é a diferença das práticas, das identidades, das inserções e dos estatutos” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 11), ou seja, pensar em uma profissionalidade singular e identificável dos professores formadores é precipitado frente às diversidades por eles apresentadas no que tange às diferenças de práticas entre os docentes, dos estatutos, das identidades, dos contextos de atuação.

Os autores acima citados permitem a observação de que pensar no professor formador como um profissional com funções bem delimitadas e com direitos trabalhistas bem estruturados ainda é um tanto prematuro, considerando a heterogeneidade existente entre esses trabalhadores.

Cabe asseverar que o professor formador que atua no ensino superior possui uma situação muito mais privilegiada, com um *status* maior de poder, do que a dos docentes de outros níveis da Educação, haja vista que as instituições de nível superior são “[...] historicamente pautadas por um estatuto social de prestígio que foi

herdado exatamente do tempo histórico em que as Universidades se instituíam como os quase únicos centros de produção e divulgação do saber” (ROLDÃO, 2005, p. 120).

Mizukami (2005-2006) também auxilia a pensar sobre a realidade do docente que forma, em nível superior, evidenciando que ele, muitas vezes, atua sem ter tido alguma formação pedagógica, já que não há a existência de planos educativos destinados a formar professores para o ensino superior:

Não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 1).

A autora destaca a importância de algumas medidas a serem tomadas no âmbito das políticas públicas em relação ao formador, tais como:

a) a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a “aprender a ensinar” de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos; b) a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; c) a importância de construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente; e d) a consideração da ‘atitude investigativa’ como eixo da formação do formador [...] (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 1).

Vale notar que os indicadores apresentados pela autora permitem algumas observações: (i) o quanto é importante o formador sempre considerar o seu contexto de trabalho e transmitir isso aos seus alunos para que eles perpetuem essa premissa; (ii) o formador deve ser flexível ao conhecimento que possui; (iii) a promoção de políticas públicas que visem à integração entre professores de escola e do ensino superior; e (iv) considerar como centralização do formador um caráter investigativo.

Consultando a legislação educacional brasileira no que diz respeito às exigências para a formação específica de professores do ensino superior, sejam eles de quaisquer cursos, os achados na LDB nº 9.394/1996 são escassos, concentrando-se nos artigos 61 (que não fala especificamente do docente do ensino superior, e sim do docente de todos os níveis educacionais de modo generalista), 65 e 66:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Cumprido acrescentar que os incisos II e III do artigo 52 da lei em questão também se referem a algumas exigências no que contempla o docente do ensino superior, determinando ser necessário que as universidades tenham: “[...] II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Um dado que merece destaque é que, apesar da exigência do governo de que professores do ensino superior precisem da titulação de pós-graduados, isso não implica profissionais preparados para lecionar, pois, como enfatizam Dotta, Lopes e Giovanni (2011, p. 573):

Tradicionalmente, os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, deixando a formação pedagógica de professores em segundo plano – quando, eventualmente, encontra-se essa preocupação nas atividades previstas nos programas.

Com isso, a formação do professor de nível superior para atuar como tal fica à mercê das instituições de ensino que oferecem cursos de pós-graduação, ou seja, os alunos de tais programas ganham vasto conhecimento no campo das pesquisas, porém, no que diz respeito à formação pedagógica, ficam vulneráveis ao oferecimento do programa de *stricto sensu* em que estudam.

Não obstante o ofício do formador não ser bem delineado e inexistir a exigência em formação pedagógica para lecionar em cursos de formação de professores, sua importância não pode deixar de ser reconhecida, posto que, como afirma Imbernón (2011), a atuação desse profissional servirá de modelo para os futuros professores em uma realidade na qual a formação inicial ainda apresenta limites no que diz respeito à organização curricular e ao percurso formativo do futuro professor.

Buscando compreender um pouco mais sobre o fazer do professor formador, foi realizado um levantamento sobre o que se tem pesquisado em artigos,

dissertações e teses sobre o professor formador, como exposto na subseção a seguir.

### **2.3 O que se tem pesquisado sobre o professor formador do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas na formação inicial presencial**

Visando a identificar o que se tem pesquisado sobre o formador nos últimos cinco anos<sup>25</sup>, recorreu-se a três fontes de busca: (i) o *website* do SciELO; (ii) o website do Educ@; e (iii) o banco de teses e dissertações da CAPES.

Dentre os descritores<sup>26</sup> utilizados para esse levantamento, destacam-se: “professor formador”, “professor formador de professores”, “docente formador”, “formador da pedagogia”. O levantamento realizado incluiu o professor formador de outras licenciaturas, em função do pouco volume de trabalhos encontrados referentes ao professor de cursos de Pedagogia na formação inicial, mesmo porque, muitos dos formadores que lecionam nos cursos de Pedagogia também atuam nas demais licenciaturas.

Foram selecionadas 13 produções que tinham como objeto de estudo o professor formador, sendo: oito artigos, quatro dissertações e uma tese, conforme é possível localizar nos Quadros 5 e 6.

---

<sup>25</sup> O fato de as pesquisas consideradas nesta dissertação serem dos últimos cinco anos não diminui a incipiência de trabalhos encontrados referentes ao professor formador de cursos de Pedagogia, haja vista que o levantamento foi realizado sem distinção de anos e comprova a escassez de trabalhos sobre o docente que atua em cursos de Pedagogia.

<sup>26</sup> Os descritores encontram-se detalhados no Apêndice B, referente às pesquisas correlatas ao professor formador.

Quadro 5 - Levantamento de artigos sobre o professor formador.

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação/Ano</b>	<b>Banco de dados</b>
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de <i>et al.</i>	O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo.	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> [online], v.91, n. 227, p. 122-143, 2010.	Educ@
CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.	Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores.	<i>Educação em Revista.</i> [online], v. 30, n. 4, p. 181-203, 2014.	SciELO
DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria.	Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente.	<i>Revista Perspectiva</i> [online], v. 29, n. 2, p. 561-594, 2011.	Educ@
HALU, Regina Célia.	O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras.	<i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> [online], v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.	SciELO
HOBOLD, Márcia de Souza; MENSLIN, Mônica Schüller.	A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados	<i>Revista Diálogo Educacional</i> [online], v. 12, n. 35, p. 783-801, 2012.	Educ@
HOBOLD, Márcia de Souza; BUENDGENS, July Fortunato.	Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente	<i>Revista Reflexão e Ação</i> [online], v.23, n.2, p.198-219, 2015.	Educ@
JUNCKES, Rosane Santana; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.	O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais.	<i>Revista Diálogo Educacional</i> [online], v.12, n. 36, p. 517-533, 2012.	Educ@
WINKELER, Maria Sílvia Bacila; MARTINS, Pura Lúcia Oliver.	Da prática pedagógica do formador do alfabetizador, perspectivas para a didática.	<i>Revista Diálogo Educacional</i> [online], v. 12, n. 35, p.143-164, abr. 2012.	Educ@

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Levantamento de dissertações e teses sobre o professor formador.

<b>Autor(a)/Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Dissertação ou Tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Banco de dados</b>
ARANTES, Ana Paula Pereira. Universidade do Oeste Paulista.	Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
FERREIRA, Nali Rosa Silva. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional.	Tese	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.	Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
NUNES, Joquebede Dias dos Santos. Fundação Universidade Federal do Piauí.	Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante-PI.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
VIANA, Karina Mendes Nunes. Universidade de Brasília.	Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

As produções selecionadas foram organizadas em dois grupos, a saber: (a) pesquisas com ou sobre o professor formador de cursos de licenciaturas, totalizando nove trabalhos; e (b) pesquisas com o professor formador ou alunos somente de cursos de Pedagogia, totalizando quatro trabalhos.

O Quadro 7, a seguir, traz os trabalhos referentes ao primeiro grupo e, na sequência, são expostos dados sobre tais pesquisas.

Quadro 7 - Pesquisas com ou sobre o professor formador de cursos de licenciaturas.

Autor(a)/Instituição	Título	Dissertação/ Tese/Artigo	Ano	Banco de dados
HOBOLD, Márcia de Souza; MENSLIN, Mônica Schüler.	A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados.	Artigo	2012	Educ@
HOBOLD, Márcia de Souza; BUENDGENS, Jully Fortunato.	Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente	Artigo	2015	Educ@
JUNCKES, Rosane Santana; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.	O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais.	Artigo	2012	Educ@
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de <i>et al.</i>	O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo.	Artigo	2010	Educ@
DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria.	Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente.	Artigo	2011	Educ@
CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.	Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores.	Artigo	2014	SciELO
NUNES, Joquebede Dias Dos Santos. Fundação Universidade Federal do Piauí.	Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante-PI.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
VIANA, Karina Mendes Nunes. Universidade de Brasília.	Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
HALU, Regina Célia.	O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras.	Artigo	2014	SciELO

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro grupo de pesquisas com foco no professor formador de cursos de licenciaturas é composto por sete artigos e duas dissertações de Mestrado. Nas reflexões dos autores que serão apresentados a seguir, destaca-se a ênfase dada ao papel do formador para a constituição da profissionalidade docente dos futuros professores.

Hobold e Menslin (2012) buscaram conhecer a implicação do trabalho do professor formador na constituição da profissionalidade dos egressos nos cursos de licenciatura, em face à corresponsabilidade social das universidades para com a formação docente, e, também, as sugestões dos professores-egressos para o aperfeiçoamento dos cursos de formação. Os egressos criticam o distanciamento entre os conteúdos ensinados e a realidade da escola, e entre formadores e licenciandos, bem como recomendam a necessidade de se repensar aspectos didático-pedagógicos dos formadores.

Os dados obtidos por meio de 40 entrevistas com egressos de diferentes licenciaturas que tiveram a sua formação inicial em uma universidade comunitária, localizada no Sul do Brasil, concluem o estudo, explicitando a necessidade de ampliar as discussões por parte do coletivo que constitui os cursos de formação de professores. As autoras sugerem que os cursos de licenciatura repensem os seus currículos, ressignificando-os e transformando-os em propostas de formação que “[...] equilibre os aspectos teóricos e práticos da docência, bem como que leve em consideração o desenvolvimento profissional dos próprios formadores” (HOBOLD; MENSLIN, 2012, p. 796).

Recorrendo às mesmas entrevistas, Hobold e Buendgens (2015) discutem como a dimensão relacional está presente entre professores formadores dos cursos de licenciatura e seus estudantes. Partindo do pressuposto de que, na formação inicial, o trabalho do professor formador tem grande importância para a constituição da profissionalidade dos futuros professores, buscou-se problematizar a influência do formador no processo de ensino e aprendizagem no âmbito das atividades curriculares para a constituição da profissionalidade docente dos futuros professores. As autoras explicam que o formador, ao exercer a sua atividade profissional,

[...] influencia diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam diretamente na sua formação e podem ser considerados como modelo na aprendizagem da docência (HOBOLD; BUENDGENS, 2015, p. 200).

Os achados das autoras permitiram identificar, dentre outros aspectos, que tanto as relações positivas como as negativas marcam e influenciam a maneira como o futuro professor vai se relacionar com os seus futuros alunos. Os pesquisados relataram ter sentido dificuldades para ensinar os conteúdos e que não

sabiam como ensinar, como contextualizar e/ou evidenciar o conhecimento para seus alunos, acabando por reproduzir as práticas de seus professores formadores. Para as autoras, os licenciandos “[...] necessitam de aulas mais contextualizadas para que, além de aprenderem o conteúdo, aprendam como ensiná-lo” (HOBOLD; BUENDGENS, 2015, p. 216). E ressaltam, ainda, a importância de compreender o trabalho do professor formador, bem como suas experiências, anseios e dificuldades.

Junckes e André (2012, p. 514) investigaram as relações que os professores formadores estabelecem com seus saberes profissionais, partindo do pressuposto de que

[...] as relações que o professor formador estabelece com esses saberes (científicos e pedagógicos), assim como a relação com os pares, estudantes e a própria instituição, podem contribuir (ou não) para a mobilização dos sujeitos frente ao desenvolvimento do seu saber.

A pesquisa ocorreu por meio da técnica do balanço do saber, técnica que tem por objetivo estimular os participantes de uma dada pesquisa a avaliarem as suas aprendizagens no que concerne ao processo envolvido nelas. Foram realizadas entrevistas recorrentes com nove professores formadores (dos 25 convidados) de áreas diversas dos cursos de licenciatura de uma universidade localizada no Sul do país.

Para os professores que participaram da pesquisa, os saberes fundamentais para o exercício da docência em cursos de formação de professores são:

[...] os saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência, e fazer aproximações no que se refere às relações que eles estabelecem com esses saberes (JUNCKES; ANDRÉ, 2012, p. 519).

As autoras destacam que os formadores valorizam muito os saberes apreendidos em sua formação inicial, assim como os oriundos de socializações profissionais. Também demonstraram preocupação com o processo de ensinar e com a transposição didática, explicitando a relação dialética entre teoria e prática, “[...] na qual e pela qual tanto os conhecimentos em produção quanto o sujeito produtor estão intrinsecamente implicados e não podem por sua vez ser vistos como polos justapostos” (JUNCKES; ANDRÉ, 2012, p. 523).

Junckes e André (2012, p. 525) concluem que a relação que os docentes estabelecem com os saberes profissionais está relacionada “[...] à cultura institucional que produz uma trama de relações nos espaços de trabalho”. Nesse

sentido, as autoras elucidam que as instituições são “[...] permeadas de significações e podem ser fonte de alienação ou de criação no que se refere à atividade profissional” (JUNCKES; ANDRÉ, 2012, p. 525).

O estudo de André *et al.* (2010) tem como foco o trabalho docente do formador que atua em cursos de licenciaturas, mais especificamente no que diz respeito aos principais desafios apresentados pelos formadores, assim como às estratégias utilizadas visando ao enfrentamento da realidade apresentada. Foram realizados quatro estudos de caso em instituições de ensino superior de diversas localidades do país, tanto públicas quanto privadas. Foram entrevistados 53 docentes formadores e analisados os projetos pedagógicos das instituições em que esses professores atuam.

Os professores entrevistados se queixaram que os alunos que buscam os cursos de licenciatura mudaram muito nos últimos anos: “[...] mudanças de interesse, motivação, postura e expectativas desse novo aluno, em especial a relação que ele estabelece com a docência e a situação de precariedade da escola básica” (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 129). Esse novo aluno trouxe novas demandas ao trabalho dos formadores e soma-se a essa realidade a falta de apoio institucional, ficando a cargo de cada profissional ter de lidar com as demandas formativas. As autoras concluem que o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas (ANDRÉ *et al.*, 2010).

Dotta, Lopes e Giovanni (2011), por sua vez, abordam uma outra questão em relação ao formador. O foco do estudo foi debater elementos relacionados à prática da pesquisa na formação identitária de docentes formadores de cursos de licenciaturas. Foram realizadas entrevistas semidiretivas com 20 formadores de instituições privadas e públicas. Os dados obtidos pelos autores apontam para uma ausência de vivência dos formadores com a pesquisa na formação inicial. Os entrevistados relataram que o uso da pesquisa não é usual em suas práticas como formadores:

[...] fica evidente nas narrativas dos sujeitos investigados, a ênfase dada à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado dos quais participaram, sem que, entretanto, se tornassem elementos integrantes de sua docência na educação superior (DOTTA; LOPES; GIOVANNI, 2011, p.588).

Segundo Dotta, Lopes e Giovanni (2011, p. 562), as identidades herdadas na formação inicial, onde a pesquisa não é uma prática, continuam sendo um traço

marcante nos formadores pesquisados, mesmo que muitos deles tenham frequentado cursos de pós-graduação:

Assim, apesar de os programas de pós-graduação serem portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa, não se percebeu uma ruptura com as identidades reais, ou seja, as identidades herdadas das gerações precedentes, da formação inicial e dos contextos de trabalho. Logo, identificam-se identidades ausentes do reconhecimento da importância da pesquisa como elemento constitutivo da docência.

Já o artigo de Cruz e André (2014) analisa concepções e práticas de professores de Didática de três universidades, tendo por base a perspectiva de Didática Fundamental proposta por Candau<sup>27</sup> e a sua incorporação pelos programas de formação de professores. As autoras realizaram quatro grupos de discussão, somados a 40 entrevistas e à observação de 90 horas de aulas dos formadores em questão. O objetivo central da pesquisa foi o de conhecer o formador que ministra a disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas, as concepções de Didática por eles defendidas e as práticas didáticas depreendidas de suas aulas.

Os dados revelaram que a Didática é ensinada a partir de temas necessários para a formação docente, porém, os formadores não demonstraram preocupação com a Didática Fundamental, aquela que “[...] em essência, articula o humano, o político e o técnico, a partir de um ensino que se desenvolve em estreita conexão entre conteúdo, mediação e relação pedagógica” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 200), ou, em outras palavras, formador e aluno problematizando o porquê, para quem e o que ensinar de acordo com os contextos em que se encontram. As autoras defendem um ensino de Didática que contribua para que o futuro professor compreenda a complexidade da mediação didática, o que implica “[...] articular saberes dos conteúdos específicos com os dos conteúdos pedagógicos e das suas experiências, à luz das teorias de ensino e de aprendizagem” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 200).

Há, também, o trabalho de Nunes (2011), que visa a problematizar a mobilização dos saberes próprios da profissão do professor pelos formadores que se encontram no início de suas trajetórias profissionais. A autora apresenta um estudo

---

<sup>27</sup> A produção da Didática nos anos de 1980 experimentou uma grande renovação, resultante das mudanças que perpassaram o campo educacional e social nesse período. Uma série de encontros decorrentes do movimento dos educadores propiciou a sua problematização, tecendo progressivamente mudanças paradigmáticas na área. Um dos marcos dessa fase diz respeito ao desafio proposto por Candau, em 1983, até hoje recolocado, de superação de uma Didática exclusivamente instrumental pela construção de uma Didática fundamental, essencialmente articulada à problemática da educação na sociedade e que considerasse a dimensionalidade do processo de ensino aprendizagem, o que implica considerar, de forma articulada, as dimensões técnica, humana e política. Mais recentemente, a referida autora propôs a dimensão cultural (CRUZ; ANDRÉ, 2014).

de caráter qualitativo descritivo, a partir de estudo de caso etnográfico na área da Educação. Os participantes da pesquisa abarcam cinco formadores, sendo um de História e os outros quatro de Pedagogia. Os dados apontam que os formadores iniciantes mobilizam saberes adquiridos na formação inicial que vão sendo reconstruídos por meio de sua prática na docência. Outro fator relevante é que tais saberes mobilizados são tidos como práticos, vivenciados no decorrer da atuação como professores. Nunes (2011) ainda acrescenta que os formadores atribuem a sua atuação como docentes a um processo formativo, buscando uma capacidade crítica frente à sua trajetória como formadores de professores.

Já Viana (2011), em sua dissertação de Mestrado, buscou destacar o papel do professor formador na formação inicial dos professores de Inglês, com o objetivo de contribuir para cursos de formação docente de línguas estrangeiras e para o aprimoramento dos profissionais da Educação envolvidos. A autora discute que o papel do professor formador na (trans)formação inicial de docentes de Inglês precisa ser reconhecido. A coleta de dados ocorreu com duas formadoras e duas alunas, todas de um curso de Letras de uma mesma instituição pública localizada em Brasília. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, notas de campo, observação de aulas e questionários.

O trabalho de Viana (2011) evidenciou que as formadoras reconhecem a importância do papel do formador para os discentes, porém não é sempre que tais docentes encontram-se focados na atuação das práticas pedagógicas de seus alunos. Por exemplo, “[...] ao comentar o seminário de uma das alunas, a professora ateu-se a fazer algumas correções de pronúncia, mas não comentou o tema exposto a respeito de gestão de sala de aula” (VIANA, 2011, p. 116). Outro dado a ser realçado é que as alunas se queixam que o curso e os formadores não oferecem subsídios necessários para se tornarem educadoras em língua inglesa.

Finaliza-se a exposição dos achados do primeiro grupo com a pesquisa de Halu (2014), que teve por objetivo investigar quando surgiu o docente formador de professores como objeto de pesquisa, mais especificamente, o formador de docentes de idiomas estrangeiros. A autora utilizou levantamento bibliográfico em bancos nacionais de trabalhos de Mestrado e Doutorado pertinentes ao tema. O levantamento das pesquisas brasileiras, realizado pela autora, é datado dos primeiros 10 anos do século XXI e revela a progressiva abertura de pós-graduações

nas áreas de Linguística e Letras, já que, na época, havia pressões mundiais para a necessidade do aperfeiçoamento do formador universitário em inúmeras áreas.

Outro fator apontado pela autora é que “[...] até o final da década de 1990 o formador de professores e os processos de sua formação praticamente não eram contemplados como objetos de reflexão” (HALU, 2014, p. 2). Tal fato evidencia que as pesquisas relacionadas ao formador não são uma prática muito tradicional, especialmente no que concerne aos formadores de línguas estrangeiras. Os dados apresentados por Halu (2014) mostram o quanto é preciso caminhar a respeito de pesquisas com o professor formador de professores, considerando que as investigações com eles realizadas não possuem um caráter tradicional, visto que não ocorrem há muitos anos. Contudo, tal feito não deve ser deixado de lado, pois são eles que formam e formarão os futuros professores que dão a base de conhecimentos estruturantes para quaisquer indivíduos.

Os estudos elencados sobre o professor formador de cursos de licenciaturas apresentam vários aspectos que ajudam a compreender as tensões, as frustrações, as lacunas, os limites e as possibilidades da formação e do trabalho docente do professor formador, bem como o seu papel na constituição da profissionalidade docente dos futuros professores.

Cumpram-se apontar, nos estudos apresentados: (i) a necessidade de os formadores de professores se aproximarem da escola, haja vista que ela é o palco de atuação dos futuros docentes; (ii) as respostas dos professores aos desafios enfrentados em decorrência da mudança de perfil dos estudantes que optam pelo magistério; (iii) a mobilização de saberes adquiridos na formação inicial para a atuação como formador, bem como a ressignificação de saberes e práticas que levam ao aprimoramento profissional; (iv) a ausência de trabalho coletivo e a necessidade de as instituições repensarem os seus currículos de formação; (v) o professor formador considerado como modelo na aprendizagem da docência; e (vi) a ausência da tradição em pesquisa na formação docente.

Dentre as pesquisas realizadas com o professor formador ou com alunos de cursos de Pedagogia (segundo grupo), destacam-se quatro trabalhos, como retratado no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Pesquisas com o professor formador ou alunos somente de cursos de Pedagogia.

<b>Autor(a)/Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Dissertação/ Tese/Artigo</b>	<b>Ano</b>	<b>Banco de dados</b>
WINKELER, Maria Sílvia Bacila; MARTINS, Pura Lúcia Oliver.	Da prática pedagógica do formador do alfabetizador, perspectivas para a didática.	Artigo	2012	Educ@
FERREIRA, Nali Rosa Silva. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional.	Tese	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
ARANTES, Ana Paula Pereira. Universidade do Oeste Paulista.	Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES
PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.	Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil.	Dissertação	2011	Banco de teses e dissertações CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

Winkeler e Martins (2012) estudaram a didática do professor formador do futuro alfabetizador, a partir da verificação de sua prática pedagógica em cursos de Pedagogia presenciais. A pesquisa, classificada como qualitativa, foi realizada por meio de um estudo de caso. Os dados foram coletados a partir da análise documental e de entrevistas episódicas<sup>28</sup>.

Para as autoras, a Didática “[...] não se constitui guia da ação como pretendem os manuais, mas como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado” (WINKELER; MARTINS, 2012, p. 145), ou seja, é uma prática que não se restringe a uma única possibilidade com manuais preestabelecidos, e sim considera o momento histórico. Winkeler e Martins (2012) destacam, de acordo com seus achados, que a proposta de ensino do formador do alfabetizador permeia a prática de leitura e a escrita, bem como também media a formação do alfabetizador entre a universidade e as classes alfabetizadoras, de modo que o formador torna-se um letrador<sup>29</sup> de seus alunos do ensino superior.

<sup>28</sup> Na entrevista episódica, o pesquisador possui um roteiro prévio, visando a orientar o sujeito de sua pesquisa para os campos em que ele busca respostas e narrativas.

<sup>29</sup> Letrador, no sentido de, além de formador, mediar a construção dos saberes acadêmicos que seus alunos irão utilizar como futuros alfabetizadores, inserindo práticas referentes à escrita e leitura; é como se o aluno fosse letrado novamente no ensino superior, já que adquire tais práticas que contribuem para a sua formação profissional.

Os resultados obtidos e analisados são positivos nas práticas dos formadores e contemplam a sua perspectiva de formar o docente leitor, visto que, como apontam as autoras, é importante focar não só na parte científica, mas, também, na prática, como ocorre no processo da leitura (WINKELER; MARTINS, 2012).

Ferreira (2011), em seu trabalho, busca compreender qual deve ser a direção da prática do formador visando à emancipação profissional de “tipo novo” (palavras da autora) do futuro docente dos primeiros anos do ensino fundamental. Para a autora, “tipo novo” significa ir além de princípios e técnicas ensinados na formação inicial, destacando o contexto de atuação profissional em que se encontra o docente:

Esse tipo novo de autonomia requer que o professor vá além da repetição de regras e técnicas para ensinar, aprendidas na formação na graduação, e faça escolhas apoiadas em evidências de práticas referências que podem ser estruturantes no contexto, conforme exigências do trabalho profissional (FERREIRA, 2011, p.15).

Os resultados apontados por Ferreira (2011), extraídos em pesquisa documental, bibliográfica e com a utilização de grupos focais e questionários realizados com alunos de um curso de Pedagogia, evidenciam que a prática docente, utilizando-se da interdisciplinaridade, permite o entendimento tanto de limites e contratempos quanto de novas alternativas na atuação do professor formador, pois o trabalho interdisciplinar amplia as possibilidades de formadores e alunos, considerando que o ensino não fica fragmentado.

Arantes (2011) também pesquisou o formador de cursos de Pedagogia. A autora buscou compreender a trajetória e os saberes dos formadores no que diz respeito à sua formação e às suas percepções sobre educação, influências e vivências, objetivando traçar o seu perfil como docente de Pedagogia. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que envolveu, além de pesquisa documental, o uso de entrevistas semiestruturadas e questionários. Participaram da pesquisa seis formadores. Os dados obtidos por Arantes (2011) indicam formadores sem formação e preparo didático para lecionar na educação superior, professores pouco envolvidos com tarefas de pesquisa, predomínio de aulas de caráter expositivo e falta de sistematização e desenvolvimento de programas coletivos que visem à interdisciplinaridade.

O trabalho de Prado (2011), embora aborde o professor formador de um curso de Pedagogia, não tem o mesmo como centro de sua investigação, como ocorre nas pesquisas apresentadas até o momento. A autora buscou conhecer a

influência da primeira graduação na fundamentação das atribuições sociais que os futuros docentes da educação infantil possuem de si mesmos e de sua profissão, sob a ótica dos formadores, a partir de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados obtidos foi realizada a partir da teoria das representações sociais. A autora explica que a formação inicial influencia a visão que os futuros docentes do curso possuem de si e de sua profissão, e os dados coletados evidenciam a desvalorização de docentes que atuam na educação infantil.

As pesquisas realizadas com o professor formador ou alunos somente de cursos de Pedagogia mostram dados referentes às trajetórias, saberes e práticas dos formadores, bem como à influência do seu trabalho para o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Um dado que não pode deixar de ser explicitado é a escassez de pesquisas referentes ao professor formador e, principalmente, no que diz respeito a esse profissional que atua em específico em cursos de Pedagogia. Pontua-se, ainda, que, dentre as buscas realizadas para este trabalho, foram encontradas algumas pesquisas que investigam o professor formador que atua em ações de formação continuada e, também, em cursos de formação a distância, porém tais estudos não constituíam objeto de interesse da presente pesquisa.

Realizadas as revisões de literaturas pertinentes a este capítulo, pretende-se explicar, no capítulo seguinte, o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Para esta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. Como bem destaca Stake (2011), a pesquisa dessa natureza utiliza-se de dados a partir dos quais se aprende por meio dos sentidos e da mente humana. O autor evidencia cinco características pertinentes à pesquisa qualitativa consideradas para a realização deste trabalho: (i) interpretativa, que ocorre a partir de significados das relações humanas e considera os diversos pontos de vista existentes no homem; (ii) experiencial, que se direciona ao campo, ou seja, ao que está sendo pesquisado, fundamentando-se na fala dos participantes, de modo que o pesquisador não poderá, em hipótese alguma, manipular os dados obtidos; (iii) situacional, que afirma que cada local e momento possuem características únicas, opondo-se, assim, a generalizações; (iv) personalística, haja vista que objetiva compreender as percepções individuais dos pesquisados e, quando bem conduzida, costuma apresentar a quinta característica, (v) triangulação, ou seja, se destaca por desdobrar grandes evidências (STAKE, 2011).

Tendo em vista a intenção de investigar as implicações da atuação no curso de Pedagogia Parfor para a profissionalidade docente dos professores formadores, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados pelos docentes no programa Pedagogia Parfor, bem como às estratégias utilizadas frente aos desafios por eles encontrados, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva desses docentes por meio de um grupo de discussão. Recorreu-se, também, às produções do Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas”/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela professora doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

As subseções a seguir esclarecem o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e o caminho percorrido para a produção, a organização e a análise das informações.

#### **3.1 Contexto da pesquisa**

O contexto da pesquisa é o curso de Pedagogia Parfor da Universidade Católica de Santos, que teve o seu início no segundo semestre de 2010. Do Quadro

9 constam informações sobre o número de ingressos por ano e o número e evolução de matrículas até o presente momento. Observa-se que só houve ingresso de alunos até o ano de 2012<sup>30</sup> e que a média do número de alunos que desistem é de mais de 50%. Os ingressantes de 2010 foram organizados em turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno. Os ingressantes de 2011 compuseram uma única classe, no período noturno, e os de 2012 constituíram duas turmas, nos períodos vespertino e noturno, respectivamente.

Quadro 9 - Número e evolução das matrículas das turmas Pedagogia Parfor UNISANTOS.

Ano de ingresso	Semestre letivo	Manhã	Tarde	Noite	Subtotal	Concluintes
2010	2010/2	19	40	34	93	
	2011/1	14	28	27	69	
	2011/2	10	25	28	63	
	2012/1	12	22	28	62	
	2012/2	10	17	28	55	
	2013/1	6	16	27	49	
	2013/2	6	17	27	50	
	2014/1	7	17	26	50	47
2011	2011/1			28	28	
	2011/2			27	27	
	2012/1			26	26	
	2012/2			16	16	
	2013/1			10	10	
	2013/2			10	10	
	2014/1			10	10	
	2014/2			14	14	7
2012	2012/1		44	47	91	
	2012/2		16	36	52	
	2013/1		12	30	42	
	2013/2		10	30	40	
	2014/1		7	34	41	
	2014/2		8	33	41	
	2015/1		7	33	40	
	2015/2		6	36		

Fonte: Elaborado pela autora<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Considerando que esta pesquisa se vale de dados computados até 2015.

<sup>31</sup> Com base em informações fornecidas diretamente pela Secretaria Acadêmica da Universidade Católica de Santos – *Campus* Dom David Picão.

O corpo docente é constituído por professores que lecionam no curso regular e por profissionais com experiência na educação básica que lecionam exclusivamente no programa Parfor. No segundo semestre de 2014, o curso contava com 15 docentes, ocasião em que foi realizado o grupo de discussão. Em 2015, o número de professores foi reduzido para oito, uma vez que, até esse momento, havia apenas uma turma em andamento.

O curso de Pedagogia Parfor é composto por disciplinas com formação obrigatória e eletivas. Faz parte do itinerário formativo a realização de estágios supervisionados e de atividades complementares.

A carga horária total do curso é de 3.840 horas/aula, distribuídas ao longo de oito semestres. No decorrer desses quatro anos, conforme aponta o boletim<sup>32</sup> fornecido pela instituição, os alunos-professores do curso Pedagogia Parfor UNISANTOS contam com formação para atuarem em “Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e profissionais da Gestão Educacional, como coordenador pedagógico, diretor, supervisor e orientador educacional” (UNISANTOS, 2010).

Em relação ao perfil dos estudantes-professores do Parfor, observa-se que eles são provenientes de classes sociais menos favorecidas. A maioria tem acima de 30 anos de idade e não teve a possibilidade de concluir o ensino fundamental em escolas de ensino regular, sendo necessário cursar a educação de jovens e adultos. As mulheres constituem a maioria, casadas e com filhos, precisando arcar com uma tripla jornada diária entre os afazeres domésticos, o trabalho nas escolas – com carga horária semanal de, no mínimo, 30 horas –, e, ainda, as atividades como estudantes no período noturno. Já as turmas do curso de Pedagogia regular são compostas por alunos recém-saídos do ensino médio, na faixa dos 18 anos de idade.

---

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://www.UNISANTOS.br/boletim/boletim078/bol078m2.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

## 3.2 Caminho percorrido para a produção, a organização e a análise das informações

### 3.2.1 Grupo de discussão

A técnica de pesquisa utilizada para a coleta de informações pertinentes aos objetivos do presente estudo foi composta por grupo de discussão<sup>33</sup> e pesquisa bibliográfica.

No que diz respeito ao grupo, trata-se de uma técnica que comporta a obtenção de dados de natureza qualitativa em sessões/sessão em grupo/grupos que compartilham alguns traços comuns. O objetivo foi obter, apoiando-se no diálogo e no debate com e entre os participantes, elementos provenientes de um tema específico, tornando possível que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções.

Uma característica importante do grupo de discussão é que os integrantes têm uma experiência comum, o que possibilita, segundo Weller (2006, p. 245), “[...] conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de determinado grupo”. A autora evidencia algumas vantagens oferecidas pelo grupo de discussão, como o fato de travar conversas interativas, obter conclusões dos participantes sobre fatos que ainda não tinham sido pensados, perceber detalhes do convívio dos participantes e, até mesmo, ter a possibilidade de corrigir fatos ou visões distorcidas.

O contato com os professores formadores do curso de Pedagogia Parfor ocorreu através de *e-mail*. O acesso aos endereços eletrônicos dos docentes se deu pela coordenadora do curso, que os disponibilizou. De posse dos endereços, foi encaminhado o convite a todos os docentes do programa Parfor, totalizando 15 professores. No corpo da mensagem, também foram propostas datas e horários visando à participação do maior número possível de formadores. Alguns docentes responderam que não poderiam participar em nenhuma data; outros pediram horários muito específicos, em que a maioria não teria como comparecer.

---

<sup>33</sup> No grupo de discussão, foi dado a cada participante um documento de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), pedindo a autorização dos mesmos para utilizar os dados da pesquisa através de nomes fictícios, garantindo a ética do trabalho. A transcrição (em caráter parcial respeitando a confidencialidade) das falas do grupo encontra-se no Apêndice E.

Após mais algumas trocas de *e-mails*, chegou-se a um consenso em relação à data, com a confirmação de nove professores.

No dia agendado, compareceram apenas cinco docentes. Um fator que pode ter prejudicado a presença das demais professoras que haviam confirmado foi a condição adversa do clima. Uma chuva muito forte paralisou o trânsito da cidade. Salienta-se que, no início da pesquisa, uma, dentre as cinco pesquisadas, avisou que teria um compromisso mais tarde e que, por isso, teria de sair um pouco antes do encerramento do grupo.

O roteiro utilizado no grupo de discussão foi organizado com uma questão de aquecimento, visando à interação dos participantes, assim como à adaptação à dinâmica que se pretendia instaurar. Na sequência, vieram questões centrais, que abordaram o foco da pesquisa, e uma questão de fechamento, pretendendo o encerramento da discussão, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 - Roteiro do grupo de discussão realizado com os professores formadores do curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS.

	Perguntas	Checklist
<b>Questão de aquecimento</b>	Como vocês veem a iniciativa do governo federal em oferecer educação superior para professores em exercício da rede pública de educação básica?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como percebem a relevância ou não do programa.</li> </ul>
<b>Questões centrais</b>	Como é ser professor no Programa Parfor no curso de Pedagogia da UNISANTOS?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e gestão das aulas;</li> <li>• Estratégias mais utilizadas;</li> <li>• Relação entre teoria e prática;</li> <li>• Trabalho coletivo (interdisciplinaridade);</li> <li>• Estágios;</li> <li>• Relação com os alunos;</li> <li>• Perfil dos alunos.</li> </ul>
	Quais os principais desafios enfrentados no papel de formador?	
	Como vocês lidam com esses desafios?	
<b>Questão de encerramento</b>	O que você trouxe e o que você leva da sua participação no Parfor UNISANTOS?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências mais significativas;</li> <li>• Satisfação pessoal e profissional;</li> <li>• Sentimentos, emoções.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> O roteiro foi inspirado no instrumento utilizado na seguinte pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas: TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. *A atividade da carreira docente no Brasil*. relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

As anotações no *checklist* serviram para orientar a condução da discussão e evitar a dispersão do grupo.

O grupo de discussão foi conduzido por dois pesquisadores. Um pesquisador assumiu o papel de mediador, dirigindo a discussão, e o outro procedeu ao registro das interações. Essas anotações são necessárias para detectar o contexto das falas, os momentos de hesitação e de maior discordância, as expressões corporais, as dispersões e as impressões gerais a respeito do andamento da discussão. O pesquisador auxiliar também acompanhou o roteiro para sinalizar ao mediador eventuais tópicos/aspectos não explorados na condução do grupo.

O registro das falas foi feito por meio de gravação em áudio, para garantir a completa cobertura dos dados, os quais, posteriormente, foram transcritos<sup>35</sup>.

É importante ressaltar que, buscando um clima descontraído e de familiarização dos participantes com o contexto criado, antes da realização do grupo, foi oferecido um lanche, que transcorreu de maneira muito prazerosa, momento em que os participantes e as pesquisadoras acabaram interagindo, estabelecendo, assim, um ambiente acolhedor.

Para a realização do grupo de discussão, foram utilizadas as dependências da própria instituição que abriga o curso. Cabe destacar que a sala designada para tal dotava de excelente acústica, iluminação e refrigeração.

Além do grupo de discussão, também foi elaborado um questionário<sup>36</sup>, com perguntas de caracterização, o qual foi respondido pelos professores.

### *3.2.2 Produções do Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas”/CNPq*

Uma peculiaridade que merece destaque na Universidade Católica de Santos no que concerne ao Parfor é a existência de um Grupo de Pesquisa com alunos do Mestrado e egressos, que inicialmente ocorria todas às quartas-feiras, e atualmente ocorre uma vez por mês.

O Grupo de Pesquisa tem como coordenadora a professora doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e muitas das pesquisas por ele produzidas dizem respeito aos estudos realizados com os estudantes-professores do curso Pedagogia Parfor.

---

<sup>35</sup> Conforme o Apêndice E.

<sup>36</sup> Vide Apêndice D.

No âmbito do referido Grupo de Pesquisa, funciona o Núcleo de Pesquisa Parfor (NPP), criado por conta do desenvolvimento do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC)<sup>37</sup>/CAPES/2012.

O NPP conta com a produção de dissertações de Mestrado, trabalhos apresentados em congressos, dois livros<sup>38</sup> publicados e um terceiro livro em produção, com publicação prevista para 2016.

O primeiro livro – “Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa” –, publicado em 2013, é dividido em três partes, sendo que a primeira apresenta questões relacionadas à Política Nacional de Formação de Professores e ainda destaca desafios e perspectivas para a formação desses docentes. A segunda parte do livro abriga artigos das professoras formadoras do curso, ressaltando as suas práticas pedagógicas na formação dos alunos da Pedagogia Parfor. Já a terceira parte diz respeito às pesquisas desenvolvidas sobre o Parfor e suas implicações para as práticas pedagógicas e para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

O segundo livro – “Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores” – é o resultado de crônicas escritas por professores-estudantes do curso de Pedagogia Parfor. Como destacam Martins e Abdalla (2015, p. 77), a ideia da publicação de um livro embasado em crônicas de autoria dos professores-estudantes

[...] surgiu no âmbito do Núcleo de Pesquisa Parfor (NPP) da Universidade Católica de Santos, por considerar que os textos espelhavam representações a respeito da formação desenvolvida.

Esse segundo livro é dividido em duas partes. Na primeira, as crônicas pedagógicas são analisadas pelos pesquisadores do NPP, e, na segunda, as crônicas dos professores-estudantes da Pedagogia Parfor são anexadas. Vale ressaltar que cada professor-estudante participou com pelo menos um texto, e essa seleção foi realizada dentre mais de 600 textos publicados em um *blog* entre março de 2012 e março de 2014. Os autores vão desde o primeiro semestre do curso até o oitavo.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram selecionados dois capítulos da segunda parte do primeiro livro, denominada “Das práticas pedagógicas no

---

<sup>37</sup> O Grupo tem o projeto de pesquisa “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”, desenvolvido dentro do projeto OBEDUC.

<sup>38</sup> Faz-se necessário acrescentar que, no segundo livro, encontra-se também a participação de alunos-professores da Pedagogia Parfor UNISANTOS.

contexto de formação às experiências de percurso”, dos quais constam dois relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas por formadoras do curso de Pedagogia Parfor da UNISANTOS, a saber: “O ensino do Teste de Denver no curso de Pedagogia/Parfor: relato de experiência”, de Vera Lúcia Alves dos Santos (2013); e “A escrita reflexiva como dispositivo formativo e instrumento de investigação qualitativa na formação de professores”, de Rosana Aparecida Ferreira Pontes (2013).

Apesar de a segunda parte conter cinco artigos, três deles não serão utilizados neste estudo: o primeiro, pois diz respeito ao relato de uma pesquisa-ação; o terceiro, posto que, não obstante apresentar um tema pertinente à pesquisa, possui informações muito sucintas; e o quinto, por ser o relato de uma aluna-professora do curso, e não formadora.

Do segundo livro, foram utilizados elementos que estruturam a criação das crônicas pedagógicas, assim como aportes teóricos que subsidiam a análise.

### *3.2.3 Caracterização dos professores formadores participantes do grupo de discussão*

Participaram do grupo de discussão cinco professoras formadoras, sendo que duas são docentes do curso de Pedagogia regular e dos demais cursos oferecidos pela instituição, e três lecionam exclusivamente no programa Parfor e não possuem experiência anterior no ensino superior, porém contam com uma trajetória profissional em redes públicas de ensino.

As professoras participantes possuem formações acadêmicas diversas. Duas são pedagogas, duas possuem outras licenciaturas, e uma tem formação inicial em área diversa a educação. Três concluíram o Mestrado, uma ainda é mestranda e uma tem Doutorado.

### *3.2.4 Procedimentos de análise de dados*

O método escolhido para analisar o conteúdo obtido no grupo de discussão foi o da análise de conteúdo. Trata-se de um “[...] procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto

de partida a mensagem” (FRANCO, 2012, p. 25). No caso da presente pesquisa, parte-se da mensagem emitida pelos formadores no grupo de discussão.

A autora destaca que, com o material da análise já conhecido pelo pesquisador, assim como o referencial teórico e os objetivos da investigação, é preciso definir as unidades de análise com que irá trabalhar. Tais unidades são identificadas a partir do material coletado (FRANCO, 2012).

Franco (2012) ainda ressalta que, uma vez definidas as unidades que serão analisadas referentes ao material coletado, é que a análise deve ser organizada e as categorias devem ser determinadas. As categorias têm a função de agrupar as unidades de acordo com os assuntos, ou seja, as categorias reúnem as unidades de sentido com assuntos que tenham relação de sentido.

Visando à obtenção das categorias e unidades de sentido sistematizadas pela autora, foram realizados procedimentos sistemáticos de análise: transcrição em texto corrido dos dados coletados em áudio no grupo de discussão, seguida de leitura e inúmeras releituras do mesmo, para que fosse possível organizar os dados em quadros<sup>39</sup>. O primeiro quadro apresenta a transcrição, com alguns recortes feitos a partir das falas. Também foram constituídos mais três quadros organizados a partir do roteiro de discussão (questão de aquecimento, questões centrais e questão de fechamento).

E, por fim, a partir de incessantes leituras dos quadros, foi possível organizá-los em categorias, considerando o problema proposto: Quais as implicações da atuação no curso de Pedagogia Parfor para a profissionalidade docente dos professores formadores?

As categorias definidas com as respectivas unidades de sentido também estão dispostas em quadros<sup>40</sup>. Foram criadas duas categorias, a saber: (a) desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto às professoras-estudantes; e (b) implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadores.

A primeira categoria de análise– desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto aos professores-estudantes – abarca duas unidades de sentido: (a) características peculiares dos professores-estudantes; e (b) dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática. A segunda categoria de análise – implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras

---

<sup>39</sup> Vide Apêndice E (transcrição parcial dos dados respeitando a confidencialidade).

<sup>40</sup> Conforme o Apêndice F.

formadoras – também possui duas unidades de sentido: (a) estratégias e projetos utilizados pelas professoras formadoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes; e (b) aprendizados/sentimentos decorrentes da participação na Pedagogia/Parfor.

A sistematização dos dados pode ser mais bem visualizada no Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 - Categorias e unidades de sentido.

<b>Categorias de análise</b>	<b>Unidades de sentido</b>
Desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto aos professores-estudantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características peculiares dos professores-estudantes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática</li> </ul>
Implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias e projetos utilizados pelas professoras formadoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizados/sentimentos decorrentes da participação na Pedagogia/Parfor</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A unidade de sentido referente às estratégias e projetos utilizados pelas professoras formadoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes foi complementada com os dados provenientes da análise das produções. Para estabelecer essa relação, as produções foram lidas várias vezes, a fim de que fosse possível apreender os principais elementos que constituíram as escolhas e o fazer das formadoras buscando atender às demandas dos professores-estudantes. Os excertos extraídos das produções contribuíram para ilustrar algumas das práticas desenvolvidas no contexto do Parfor.

## **4 PRINCIPAIS ACHADOS**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados coletados no grupo de discussão realizado com as professoras formadoras do curso de Pedagogia Parfor. Buscou-se complementar os dados provenientes do grupo de discussão com as produções de duas formadoras sobre as suas práticas, apresentadas no livro “Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas”, publicado pelo Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas”/CNPq.

Os dados foram organizados em duas categorias de análise<sup>41</sup>, a saber: (i) desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto aos professores-estudantes, que abarca duas unidades de sentido – características peculiares dos professores-estudantes e dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática; e (ii) implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras, que compreende duas unidades de sentido – estratégias e projetos utilizados pelas professoras formadoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes e aprendizagens/sentimentos decorrentes da participação no curso de Pedagogia/Parfor.

### **4.1 Desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto aos professores-estudantes**

Foi solicitado as professoras formadoras que relatassem como é ser professor no programa Parfor no curso de Pedagogia da UNISANTOS, bem como que apontassem os principais desafios enfrentados no papel de formador.

Dois aspectos eram relevantes aos objetivos da pesquisa: primeiro, considerar o que os professores fazem e o que pensam das atividades desenvolvidas no lócus de formação; segundo, identificar os desafios que enfrentam na realização do seu trabalho.

---

<sup>41</sup> Os quadros que demonstram o movimento de organização dos dados das categorias e unidades de sentido trabalhadas nesta análise encontram-se no Apêndice F.

#### 4.1.1 Características peculiares dos professores-estudantes

No conjunto das falas, o que se sobressai são os relatos sobre as características peculiares dos professores-estudantes do Parfor. A esse respeito, os aspectos mais recorrentes nas verbalizações são referentes à precarização da escolarização básica e às condições de vida dos professores-estudantes.

Segundo as formadoras, os professores-estudantes são oriundos de classes socioeconômicas com um menor poder aquisitivo. A maioria dos alunos é do sexo feminino, e normalmente possui uma idade mais avançada do que os alunos do curso de Pedagogia regular, acumulando, assim, as funções de estudar, de cuidar dos filhos e da casa, e de trabalhar na rede pública de ensino. Esses professores-estudantes já trazem uma experiência profissional mesmo que nem todos tenham o cargo de professores, mas sim de atendentes, monitores, pajens.

As formadoras relataram que a rotina de trabalho dos professores-estudantes influencia o aproveitamento acadêmico: “[...]  *você tem que adequar ao tempo que eles estão aqui para fazer com que produzam cada vez mais, porque tem aluno que trabalha dois turnos e vem no terceiro para cá*” (Mônica<sup>42</sup>).

Os professores-estudantes do curso de Pedagogia Parfor, diferentemente dos alunos do curso regular de Pedagogia, apresentam maior dificuldade para conciliar trabalho, estudo e família. A maioria é de baixa renda e não conta com ajuda:

*[...] elas não têm dinheiro para uma faxineira, elas não têm dinheiro para pagar ninguém que ajude, nada, então, além disso, ainda junta toda a tarefa de casa. Então você fala, sábado e domingo estuda, mas quem faz a faxina? Quem adianta o almoço para a semana toda?* (Valentina)

A professora Valentina acrescenta que, “[...]  *quando você dá aula para o aluno regular, que tem determinado poder aquisitivo, ele tem outras condições de estudo*”.

A carência financeira dos estudantes e as dificuldades de conciliar trabalho e estudo também foram observadas na pesquisa de Menezes e Rizo (2013) sobre o programa Parfor no estado do Rio de Janeiro. As autoras destacam o baixo número de matrículas e de permanência no programa devido à carência financeira de seus alunos-professores. A rotina de trabalho e estudo, associada aos poucos recursos, dificulta a permanência no curso. As autoras enfatizam, ainda, a “[...] necessidade de

---

<sup>42</sup> Os nomes atribuídos às professoras formadoras são fictícios.

apoio financeiro a estes docentes, para transporte, alimentação e aquisição de material” (MENEZES; RIZO, 2013, p. 101).

Outro aspecto mencionado pelas formadoras em relação ao perfil dos professores-estudantes diz respeito ao tempo que os alunos permaneceram sem estudar: “[...] achei o grupo assim de pessoas que, que levaram muito tempo sem estudar, que tinham estudado há muitos anos atrás” (Dulce). Mônica acrescenta que a maioria dos professores-estudantes não possui o ensino médio regular: “[...] muitos não tinham nem o ensino médio regular. Não, às vezes tinham só o supletivo. Fizem, eu digo assim, eu acho que fizeram o regular, só o fundamental”.

A precarização no processo de escolarização de parte dos estudantes-professores tem sido observada pelas formadoras, que salientam as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos. A esse respeito, duas docentes assim se manifestaram:

*[...] tiveram assim bastante dificuldade e tinham dificuldade de escrever, muitos erros de português, não sabiam se posicionar. Pensando na questão aí, eu fiquei bem assustada quando eu vi a forma como elas escreviam e que eu não conseguia entender, eu não conseguia entender (Dulce)*

*[...] o mais estranho não eram elas para mim, mas eu para elas porque trabalhava com escrita, e elas tinham pavor daquela exposição da pessoa, do que pensam; a maior dificuldade de escrever que todo mundo relata (Sílvia)*

Esses depoimentos trazem elementos que convergem com estudos (ANDRÉ *et al.*, 2010; MARIN; GIOVANNI, 2006, 2007) que destacam as dificuldades dos alunos, futuros professores, em leitura e interpretação de texto. A precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita foi observada por Marin e Giovanni (2006, 2007), em pesquisa sobre alunos concluintes de cursos de formação de professores. As autoras, fundamentadas em Bourdieu, analisam que o capital cultural veiculado pela ação da escola não permitiu às professoras superarem totalmente o capital cultural familiar, ou seja,

*[...] as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar desses alunos não foram incisivas para a aquisição de disposições duráveis no uso da língua, na leitura e na expressão escrita com correção (MARIN; GIOVANNI, 2006, p. 37).*

Ao que parece, o mesmo ocorreu para alguns dos alunos do Parfor. As professoras identificam a falta de domínio dos bens culturais e simbólicos que a língua escrita representa.

Almeida (2009), com base em Shulman, afirma que a situação apontada inspira preocupação, uma vez que o domínio do conteúdo que será objeto de ensino está na base dos conhecimentos profissionais. É essencial que o professor compreenda “[...] as estruturas e os princípios da organização conceitual da disciplina que ensina” (ALMEIDA, 2009, p. 57).

#### 4.1.2 Dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática

Ainda no que diz respeito aos desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto aos professores-estudantes do Parfor, as formadoras enfatizaram as dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática, como ilustra a fala da docente Dulce:

*Nunca tiveram, pensaram em associar a prática delas com qualquer teoria, então eu acho que isso foi uma dificuldade, foi um desafio grande pra gente, acho que para todas nós que começamos com o grupo porque elas tinham, tiveram, assim, bastante dificuldade.*

A formadora Valentina completa:

*É, eu comecei com a disciplina X<sup>43</sup>, eu dei quatro semestres seguidos de X, então, por exemplo, era surpreendente quando eu ouvi dizer assim: “não, eu não deixo o aluno se movimentar, eu quero que ele fique quieto”. Mas ele é pequenininho! E aí ela via que um autor falava do movimento, então eu fui trazendo resposta. Agora, nesses últimos tempos, acabou a turma, as aulas de X e a Fernanda me atribuiu outra aula [...], aí a gente já nota que já não é a mesma coisa e eu sinto muito o que a Yasmin fala, porque você tá falando de alguma coisa que não é o que elas vivenciam.*

A dificuldade relatada pelas formadoras diz respeito ao que é novo aos discentes, a parte teórica e não algo vivenciado no trabalho na rede de ensino dos professores-estudantes.

O caminho encontrado pelas formadoras para lidarem com esse obstáculo foi partir da prática dos alunos para a teoria, como é evidenciado na fala de Mônica: “tem que trazer da prática para a teoria”. Todas concordam e Yasmin acrescenta:

*Exato! Aí, às vezes elas dizem que não gostam de teoria e aí você vai conversando, vai trazendo um texto; “ai é muita folha”, você traz um vídeo, a gente vai quase que moldando no sentido assim de moleiro mesmo, que vai dando forma para aquele conhecimento. Tem que partir da prática [...].*

Não obstante as dificuldades relatadas pelas formadoras para articularem o conhecimento teórico-acadêmico com a prática, elas não desistiram de promover

---

<sup>43</sup> Foi mencionado pela integrante do grupo o nome exato de uma disciplina, comprometendo assim sua identidade; visando preservar esta, optou-se por substituir tal nome por uma letra.

essa relação, encontrando, no caminho inverso, da prática para a teoria, a possibilidade de engajar os estudantes-professores nas leituras e discussões promovidas em sala de aula, pois, como explica Borges (2004, p. 149), a prática não deve estar alheia a uma teoria:

[...] a formação prática nos cursos de Licenciatura não deve prescindir de teoria, um tipo de teoria que sirva de ferramenta para compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, de instrumento para a ação no contexto escolar.

No decorrer do curso, as formadoras observaram outros dois momentos distintos da postura dos alunos frente ao conhecimento profissional: um, em que os estudantes-professores passam a perceber que há articulação entre teoria e prática, de modo que os conhecimentos teóricos permitem explicar, compreender os fenômenos educacionais; e outro, no final do curso, quando estudaram as disciplinas relacionadas à gestão escolar, voltando a apresentar certa apatia. Note-se o diálogo:

- [...] *trabalhar com as disciplinas de gestão foi uma apatia, um desinteresse bem grande, porque penso que elas vêm para formação de professores e não vislumbram que elas estão recebendo também no curso uma formação de gestores, mas elas desprezam.* (Sílvia)

- *É, bem colocado, bem lembrado!* (Dulce)

- *Elas desprezam, desprezam no último ano que é o ano das disciplinas de gestão!* (Sílvia)

- *Foi isso que eu senti que aconteceu. Eu dei gestão dois ou três semestres e ouvi algumas vezes: “ah, esse autor aí, esse daí é mentira, na minha escola não é nada desse jeito”. E eu falei assim: “gente nós estamos aqui para discutir, para conhecer como tem que ser, agora se a pessoa se forma, vai para ação e se deforma é outra coisa. Vocês estão tendo a oportunidade de aprender como é ser profissional. Agora se vocês serão ou não, é outra coisa!” [...] (Yasmin)*

Esse diálogo retrata a dificuldade das formadoras para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática. A formadora Sílvia destaca, na sequência, a complexidade de fazer o caminho inverso, ou seja, partir da teoria para a prática:

*Todo movimento que a gente fez a partir da prática delas teve fruto, teve resultado. Quando a gente puxou para que elas viessem para a teoria, principalmente de coisas distantes, foi meio árido. Então, a gente teve que fazer experiências, ponderar.*

Ao que parece, nas questões relacionadas à sala de aula e às práticas pedagógicas e didáticas visando ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças, os estudantes-professores perceberam mais facilmente que existe uma relação dialética entre teoria e prática, apesar de trabalharem em escolas em que,

para promoverem as condições adequadas para o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento integral, bem como o atendimento às peculiaridades de cada aluno indistintamente, é imprescindível haver uma organização administrativa e pedagógica. E, mesmo submetidos, diariamente, às práticas da gestão escolar, os estudantes-professores resistiram a perceber que o trabalho docente compreende não só aquele realizado em sala de aula, mas, também, a participação do professor no planejamento das atividades e na própria gestão da escola (LAPO; BUENO, 2002).

Observou-se, nas verbalizações, um esforço em desenvolver os conteúdos de forma contextualizada, em trabalhar as questões teóricas buscando uma interface com a prática. Nos depoimentos, ficou evidente que as formadoras compreendem como necessária a relação entre teoria e prática e relatam como procuram promover essa articulação. Esse movimento ajuda a entender que, na docência, não existe um jeito imutável para lidar com os fatos que aparecem em sala de aula, demonstrando a maleabilidade da prática docente das formadoras. A esse respeito, Borges (2004, p.141) enfatiza que o conhecimento profissional do professor deve ser “[...] adaptável (maleável) às condições dinâmicas e mutáveis da prática, caracterizada pela complexidade, incerteza, instabilidade, não unicidade das situações [...]”.

Ultrapassada a primeira categoria de análise, buscou-se, na subseção a seguir, descrever e analisar como as formadoras responderam às demandas e às necessidades dos estudantes-professores e quais foram as aprendizagens e os sentimentos resultantes da participação na Pedagogia Parfor.

#### **4.2 Implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras**

A segunda categoria diz respeito às implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras. Foi solicitado às formadoras que relatassem como lidam com os desafios enfrentados no curso de Pedagogia Parfor.

Dois aspectos eram relevantes aos objetivos da pesquisa: primeiro, conhecer as estratégias e projetos utilizados pelas professoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes; segundo, identificar as aprendizagens/sentimentos decorrentes da participação no curso Pedagogia Parfor.

#### *4.2.1 Estratégias e projetos utilizados pelas professoras formadoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes*

Na primeira unidade de sentido, estratégias e projetos utilizados pelas professoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes, as formadoras relatam como as demandas em relação à escrita e à leitura, bem como as dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática, transformaram o próprio trabalho e mobilizaram ações em resposta às dificuldades vivenciadas.

As professoras se valeram de diferentes estratégias para lidar com as dificuldades de escrita e leitura. A esse respeito, a formadora Sílvia comenta:

*[...] eu não tinha a dimensão da resistência deles, do medo que eles tinham, a gente foi quebrando isso quase que espontaneamente, eles começaram muito com exposição oral não só comigo, mas com todos os professores, faziam muitos seminários que fez com que eles ficassem um pouco mais à vontade.*

A professora Dulce também enfatiza a sua estratégia, corroborada por todas:

*[...] quando tinha alguma apresentação de trabalho eu pedia para ser escrito, não, não digitado, pedia para ser escrito, se tinha alguma apresentação na frente eu pedia para que elas escrevessem na lousa para poder olhar: “todo mundo está entendendo o que ela está escrevendo? Vamos lá, vamos fazer!”*

As dificuldades apresentadas pelos estudantes-professores do Parfor demonstram, mais uma vez, a fragilidade educativa do ensino básico. Frente a tal realidade, as formadoras do programa procuraram inserir estratégias, com a intenção de melhorar o aprendizado de seus alunos, uma vez que o fazer do formador implica “[...] saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68), ou seja, é preciso que o formador saiba conduzir suas práticas educativas de acordo com a demanda dos alunos, tendo clareza do porquê de determinadas atitudes pedagógicas e em que momento utilizá-las.

A formadora Sílvia, por exemplo, contou que propôs aos professores-estudantes que escrevessem muitos textos. Trata-se de um trabalho que foi

tomando forma ao longo dos semestres, mas que, inicialmente, foi pontuado pelas dificuldades dos alunos:

*[...] eles tinham que escrever, eles já foram começando a perceber a dificuldade deles expressarem um pensamento de maneira livre, é muito medo, muito medo de errar [...] então foi muita produção escrita, mas de uma maneira, assim, que eu não posso nem medir porque eu corrigia, revisava uma quantidade assim imensa de textos [...].*

Esse depoimento ilustra que, mesmo com a dificuldade inicial dos professores-estudantes, a formadora assume o compromisso de oportunizar aos alunos a possibilidade de ressignificarem seus conhecimentos, adquirindo, progressivamente, o universo conceitual necessário à produção de textos. Sua fala é um exemplo de como as necessidades dos professores-estudantes mobilizaram as formadoras a buscarem novas estratégias para que fosse possível obter os resultados desejados já que ela relata que perpassou por tipos diversos de textos/atividades visando o melhor aproveitamento de seus alunos.

As professoras também ressaltaram que aprenderam a aproximar o conteúdo ministrado nas disciplinas com a prática vivenciada nas escolas. Sobre isso, Yasmin comenta:

*Aí você traz umas citações assim de uns autores e pede para fazer uma reflexão, levando em conta o que entendeu, vai, vamos dizer assim, minando, vai construindo o caminho para poder chegar à teoria, porque na realidade a gente sabe que a prática sem teoria é morta, e que a teoria sem a prática também é.*

Como bem destaca Freire (2009, p. 39), a prática docente deve ser sempre acompanhada de uma reflexão crítica e o conhecimento teórico “[...] tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”, evidenciando, desse modo, a proximidade necessária entre teoria e prática, prevista, inclusive, no quinto princípio do artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, que estabelece: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos [...]” (BRASIL, 2009).

Ficou evidenciado, nas falas das formadoras, o compromisso em desenvolver ações que estimulem tal articulação. Note-se a experiência relatada pela formadora Dulce:

*[...] trouxe alguns alunos da rede aqui para a brinquedoteca [...] Primeiro elas foram conhecer a brinquedoteca, os jogos, enfim, tudo que a brinquedoteca oferece, depois elas tiveram que montar uma aula para aqueles alunos de acordo com o que elas escolhessem e aquilo interessou bastante e foi um trabalho muito bom que depois desta prática eu fiz o inverso, eu trouxe para a sala de aula e aí elas montaram a fundamentação, para que aquele jogo servisse, o que é que estimulou a criança, quais foram*

*os objetivos, qual foi o conteúdo trabalhado. Foi aí que elas colocaram o conteúdo de tudo que elas trabalharam, elas fizeram um trabalho lindo!*

Nesse depoimento, a professora exemplifica uma situação didática que permitiu que os professores-estudantes percebessem a articulação entre a teoria e a prática, o que implicou ajudá-los a dar sentido ao que estavam fazendo, a elaborarem uma representação pessoal dos conteúdos que eram objeto de estudo.

Durante a discussão, as formadoras relataram outras situações em que precisaram reorganizar as aulas, pois perceberam que a maneira como comumente trabalhavam não vinha favorecendo um resultado satisfatório. Para isso, tomaram medidas de organização dos grupos, dos tempos e dos espaços e, ao mesmo tempo, de organização do conteúdo. Todas concordaram com a formadora Sílvia, quando disse que foi preciso “*aprender a ter uma prática pedagógica diferenciada*”, e a professora Yasmin complementou:

*[...] a gente sabe que tem um currículo prescrito ali a ser cumprido, mas você tem que selecionar aquilo, organizar aquilo, e como que eu vou levar essa organização para elas, então a gente pensa numa seleção e organização de conteúdos, e depois pensa numa estratégia de aproximar o máximo possível esse conhecimento delas para que assim, se ficar sombra de dúvidas, só fiquem nuances mesmo.*

Os dizeres de Yasmin demonstram que, muitas vezes, para que os discentes alcancem melhores desempenhos em suas aprendizagens, estratégias precisam ser criadas. Tal realidade pode ser comprovada com os relatos de dois artigos evidenciados na sequência.

Como já mencionado, as práticas de formação mobilizadas pelas formadoras tendo em vista atender às necessidades formativas dos professores-estudantes também foram objeto de reflexão e registro. Duas formadoras socializaram as suas práticas no livro “*Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa*”. Ainda é importante reiterar que também foram utilizados alguns excertos do segundo livro, “*Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores*”.

O primeiro artigo, de autoria da professora Vera Lúcia Alves dos Santos, intitulado “*O ensino do Teste de Denver no curso de Pedagogia/Parfor: relato de experiência*”, conta a experiência da formadora na disciplina de Desenvolvimento Físico e de Saúde na turma do curso de Pedagogia Parfor.

Trata-se de uma experiência com o ensino de um teste que avalia o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças do grupo etário entre 0 e 6 anos.

Trata-se do Teste de Denver (TD), ou seja, Teste de Triagem do Desenvolvimento de Denver.

Santos, V. (2013) relata ter feito essa escolha pelo fato de o teste abarcar novos conceitos para a maioria de seus alunos. A professora assim justifica:

A escolha desta experiência, dentre tantas outras, se deve ao fato de envolver conceitos novos para a maior parte dos alunos, embasando e exigindo uma aplicação prática orientada e supervisionada [...] (SANTOS, V., 2013, p. 118).

A opção por aplicar o teste revela a disposição da formadora para desenvolver uma prática que estimulasse os estudantes-professores e provocasse uma mudança em seu contexto de atuação, corroborando os dizeres de Imbernón (2011, p. 11) de que o docente deve proporcionar inovações de acordo com a sua realidade:

[...] o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

A aplicação do teste ocorreu de forma prática, sob a orientação da formadora. Outro fator que também contribuiu para a escolha do Teste de Denver foi a possibilidade de integração com outras duas disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho Comunitário. No primeiro caso, foram adotados textos pertinentes à proposta para atividades de leitura e de interpretação. Já na disciplina de Trabalho Comunitário, foram trabalhadas questões referentes ao ensino do teste e à apreensão do entorno familiar e comunitário da criança participante. Os alunos elaboraram um relatório final, encaminhado a cada disciplina, servindo, inclusive, de instrumento de avaliação.

O teste possibilitou uma importante e complexa ação: a interdisciplinaridade<sup>44</sup>, responsável pela não fragmentação do ensino, para que o futuro docente possa, como bem destaca Imbernón (2011, p. 69),

[...] integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento pedagógico).

---

<sup>44</sup>Tendo em vista que não existe uma definição única e possível para o termo, como sustenta Pombo (2003), interdisciplinaridade, no presente trabalho, tem por finalidade responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes.

Foi nessa dinâmica de visar à interdisciplinaridade que o ensino do Teste de Denver ocorreu ao longo do ano de 2012. Santos, V. (2013) conta que, logo que foi anunciado aos alunos que o Plano de Ensino integraria uma atividade prática, uma agitação tomou conta da sala, provavelmente pelo caráter prático e desconhecido da ação.

A professora, em um primeiro momento, trabalhou com os estudantes-professores dois tópicos fundamentais para que o teste fosse introduzido: inicialmente, foi apresentado, com base na literatura, o conceito de crescimento em uma perspectiva física, distinguindo do conceito de desenvolvimento, bem como as várias abordagens que ele pode ter. Na sequência, foi debatido, de modo mais detalhado, o conceito de desenvolvimento proposto por Gesell, datado de 1925, para, finalmente, apresentar o TD (SANTOS, V., 2013).

A docente buscou dar fundamentação teórica às ações que desenvolveu com os alunos e, ainda, demonstrou a importância de práticas inovadoras para a aprendizagem de seus discentes.

Ao longo da disciplina, os alunos estudaram a parte ética e funcional do teste, visando, assim, à sua aplicabilidade. Cada docente-estudante ficou responsável pela escolha de uma criança, assim como por informar o seu responsável sobre o que é o Teste de Denver e que a sua aplicação constituía uma atividade acadêmica do curso de Pedagogia. A esse respeito, a professora formadora esclarece:

Enquanto a disciplina transcorria, os alunos foram preparados a respeito dos aspectos éticos e operacionais para a aplicação do TD. Cada professor-estudante selecionou uma criança, cujos pais fossem informados e esclarecidos sobre o que é o TD, qual o significado de sua aplicação para o desenvolvimento da criança e que a aplicação do TD fazia parte das atividades acadêmicas do aluno (SANTOS, V., 2013, p. 123).

A formadora, ao abordar essa prática no ensino do teste, contemplou o que Freire (2009, p. 33) diz ser exigência no ensino, a ética, e, sobre ela, o autor coloca que, quando “[...] se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

Para que a prática do teste fosse viabilizada, os alunos contaram com as aulas, as reuniões individuais, a supervisão e o acompanhamento durante a sua aplicação, que ocorreu na brinquedoteca do curso. Durante esse processo, os estudantes tiveram a oportunidade de discutir sobre o percurso realizado.

A formadora relata que o ensino do Teste de Denver foi além de suas expectativas, já que a maioria dos alunos Parfor demonstrou interesse e empenho

na tarefa proposta. Os discentes também socializaram em sala de aula as dificuldades encontradas na aplicação do teste:

Ensinar o TD para os estudantes-professores de Pedagogia/Parfor alcançou os objetivos previamente propostos, mas os resultados foram além do esperado. Durante todo o processo a maior parte dos alunos demonstrou interesse e entusiasmo com a atividade, apresentando, em sala de aula, casos de dificuldades de desenvolvimento para estudo e discussão (SANTOS, V., 2013, p. 124).

Uma manifestação recorrente dos estudantes-professores a respeito do teste, observada pela formadora, diz respeito aos aprendizados oriundos do processo vivenciado, favorecendo o desempenho acadêmico nas disciplinas cursadas. A formadora salienta que o Teste de Denver atuou na construção de novos saberes e repercutiu na construção da identidade profissional e na reconstrução de práticas de cunho pedagógico pelos alunos do curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS:

[...] o ensino de um simples tópico atua na construção geral de novos saberes e repercute na constituição da identidade profissional e reconstrução de práticas pedagógicas por parte dos alunos do Parfor (SANTOS, V., 2013, p. 125).

A iniciativa da formadora Vera evidencia que nenhuma prática é imutável e que novos saberes são sempre passíveis de serem construídos de acordo com as experiências vividas tanto para alunos como para professores, como enfatiza Borges (2004).

O outro artigo analisado é de autoria da professora Rosana Aparecida Ferreira Pontes e, nele, ela relata as práticas pedagógicas utilizadas para lidar com as dificuldades de escrita e interpretação apresentadas por seus alunos nas aulas de Instrumentação de Língua Portuguesa e de Educação e Linguagem.

Um ponto que merece destaque antes de apresentar as práticas da formadora é o fato de que ela conta que sempre procurou considerar a prática trazida pelos alunos Parfor, buscando transformá-la em um conhecimento mais especializado no campo pedagógico, já que eles “[...] exercem a prática docente sem a devida apropriação de conhecimentos pedagógicos teóricos” (PONTES, 2013, p. 135). E a formadora explica que essa contradição aponta a necessidade de um trabalho “[...] na direção da transformação dessa prática leiga que, ao mesmo tempo, precisa ser respeitada e considerada” (PONTES, 2013, p. 135). Para ela, esse é o ponto de partida para a formação acadêmica dos professores-estudantes.

Pontes (2015) salienta que, no caso da Pedagogia Parfor UNISANTOS, o respeito pelos saberes oriundos da prática na rede de ensino foi um ponto

fundamental para que novos conhecimentos fossem introduzidos, posto que os objetivos de ensino, como bem destaca Tardif (2011, p. 126), “[...] exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho [...]”.

O foco de Pontes (2013) era o de oferecer condições para que seus alunos desenvolvessem sua autoria como sujeitos pensantes. Para tanto, incentivou o desenvolvimento de textos reflexivos por parte de seus professores-alunos, por meio do que denominou de *prática da escrita reflexiva*. Tal pretensão evidencia-se em sua fala:

[...] optei por incentivar a produção de textos reflexivos pelos alunos, com o principal objetivo de proporcionar condições para que desenvolvam sua autoria como sujeitos pensantes e atuantes, assim como professores em processo de formação (PONTES, 2013, p. 135).

A fala da formadora coloca em destaque a sua aspiração em formar sujeitos críticos, donos de seus pensamentos, livres para se posicionarem frente ao mundo. E a reflexão, como explica Alarcão (1996, p. 175), “[...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”.

Pontes (2015) também relata o medo de escrever e a baixa autoestima dos professores-estudantes, que não se julgavam capazes de realizar tal atividade. E a visão que tinham dela como “professora corretora” reforçava tais receios. A formadora expõe o quão imprescindível foi que passassem a vê-la como uma revisora, orientadora desse processo, e salienta a dificuldade que teve na tentativa de suprir as lacunas existentes na formação básica de seus alunos:

Um fator dificultador foi a defasagem de formação que possuíam, no tocante à gramática da língua portuguesa e a escrita de textos. A grande maioria desses alunos teve formação deficitária até o nível médio, e, muitos deles, de forma aligeirada em cursos denominados supletivos. Por conseguinte, esses sujeitos não desenvolveram o hábito de ler, tampouco de escrever textos, durante sua formação escolar prévia (PONTES, 2013, p. 137).

Corroborando a fala da formadora, pode-se relacionar o que aponta a pesquisa de Gatti (2007, p. 2) sobre as avaliações dos sistemas de ensino e a qualidade da educação no Brasil, onde destaca: “[...] resultados educacionais abaixo da crítica, nossa população desprovida de instrumentos básicos do conhecimento para construir uma vida melhor”, evidenciando, assim, lacunas na formação básica do ensino brasileiro.

Buscando suprir as dificuldades dos estudantes-professores, a formadora, num primeiro momento, solicitou que os alunos organizassem, por meio de portfólios, os conteúdos trabalhados em aula, seguidos de pequenos textos compreendendo reflexões de como aprenderam tais conteúdos, seus sentimentos e as opiniões sobre as aulas. A formadora considera essa atividade como um bom início, porém relata que deixou a desejar, pelo fato de os portfólios serem apresentados somente no final do semestre, de tal sorte que não houve a possibilidade de socialização dos registros.

[...] o maior problema era que eles preparavam seus portfólios sozinhos, durante o semestre, e eu só tinha acesso aos portfólios, no final, para avaliar, e aí responder seus textos reflexivo-avaliativos, por meio de um texto reflexivo de minha autoria. A troca entre eles também era limitada ao dia da entrega, quando um exibia para outro “seu produto criativo”. Representou um aprendizado para todos e uma etapa importante do trabalho coletivo? Sim, não tenho dúvidas. Elaboraram portfólios com muito capricho [...] (PONTES, 2013, p. 139).

O resultado dos portfólios não foi tão satisfatório, demonstrando o quanto é imprevisível o trabalho docente, o qual exige que o professor, constantemente, revise suas tarefas e modifique-as, caso não obtenha êxito.

Almejando superar as dificuldades encontradas com os portfólios, a formadora fez uma nova tentativa: criou um Fórum de Discussão na Plataforma Moodle<sup>45</sup>, no semestre subsequente, visando à maior interação entre os alunos e a formadora.

Apesar dos esforços, a atividade, como explica Pontes (2013, p. 139), “[...] foi pouco significativa por que tinha que estimulá-los, ou quase obrigá-los, a postarem opiniões no fórum [...]”, e as respostas não agregavam conhecimento, posto que eram tímidas, vazias de significados, pouco elaboradas. Os alunos declararam se sentirem incomodados com tal ferramenta, pois tinham medo de se ofenderem entre si ou até mesmo de ofenderem a professora, e também tinham receio dos dizeres de seus colegas, se sentindo, com isso, muito expostos.

As ações discentes de resistência frente à proposta da formadora evidenciam que os alunos, seres ativos, podem se opor a quaisquer atividades. Tardif (2011, p.130) elucida que uma das “[...] atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas”. O autor também destaca a necessidade de que haja

---

<sup>45</sup> Plataforma Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem.

consonância entre as ações de alunos e professores. Tal fato se mostra importante para que o processo de ensino ocorra.

Como os resultados obtidos com os portfólios e depois com o Fórum de Discussão não atingiram os objetivos esperados, a formadora, no terceiro semestre, decidiu desenvolver outra prática, que denominou de *diário de bordo*. A proposta era que os estudantes-professores escrevessem em cadernos textos reflexivos sobre as vivências de aprendizagem no ensino superior. Os estudantes foram orientados a expressarem livremente sentimentos e opiniões.

Solicitei que escrevessem textos reflexivos, em cadernos, sobre as vivências de aprendizagem na universidade, expressando sentimentos e opiniões livremente, que, enfim, “escrevessem com o coração”. Semanalmente, eu recolhia os cadernos, lia-os e escrevia pequenas observações de incentivo e apoio. Nunca correções de texto ou críticas ao estilo da escrita (PONTES, 2013, p. 140).

A formadora relata que escrevia o seu próprio diário de bordo com as suas reflexões e avaliações frente às escritas apresentadas pelos alunos-professores. Os textos eram disponibilizados na Plataforma Moodle, para que todos os alunos pudessem ter acesso.

A autora esclarece que tal experiência proporcionou o despertar da reflexão pelos estudantes-professores que tinham menos medo de errar e, conseqüentemente, de escrever, e, com isso, um diálogo foi estabelecido entre a formadora e alunos.

As experiências relatadas pela docente salientam o seu comprometimento com o processo formativo dos alunos, o que implicou considerar o aproveitamento nas atividades propostas e os constantes estímulos para que os estudantes-professores não desistissem frente às dificuldades encontradas, já que lidar com o humano é lidar com o inesperado, com a complexidade de seus diferentes entendimentos, pensamentos e afetos.

Dando continuidade a seu trabalho, a formadora enfatiza que, no semestre seguinte, continuou trabalhando com as mesmas três turmas iniciais e resolveu desenvolver outra prática com seus alunos. Propôs a escrita de crônicas pedagógicas<sup>46</sup> pelos professores-estudantes, as quais foram postadas em um *blog* (<[www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com](http://www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com)>) e que atualmente são

---

<sup>46</sup> No Anexo A, encontra-se o exemplo de duas crônicas publicadas no *blog*, na íntegra, por duas alunas-professoras da Pedagogia Parfor UNISANTOS.

encontradas em outro endereço (<<http://cronicaspedagogicas.blogspot.com.br/>>) e abarcam textos de outros cursos de licenciatura da Universidade Católica de Santos.

A autora enfatiza o que motivou a decisão de nomear o diário de bordo como crônicas:

A compreensão de que os registros reflexivos nos diários de bordo poderiam ser caracterizados como crônicas surgiu durante um seminário de pesquisa literária, em que um grupo de alunos apresentou seu artigo acadêmico sobre o gênero textual “crônica”. Empolgados com a pesquisa que fizeram, explicaram para classe que existem diversos tipos de crônicas e os textos dos diários eram crônicas reflexivas (PONTES, 2013, p. 145).

Todos ficaram empolgados com a descoberta e, a partir de uma decisão coletiva, a escrita reflexiva que vinha sendo realizada passou a ser denominada como *crônicas pedagógicas*. Pontes (2013) ainda salienta que, como primeiro passo, decidiu que pesquisariam e leriam crônicas:

[...] essa pequena caracterização bastou para que confirmassem que já escreviam crônicas em seus diários e que poderiam melhorar esses textos, a fim de expô-los para uma quantidade maior de leitores (PONTES, 2013, p. 146).

É importante destacar que as crônicas foram denominadas como pedagógicas por narrarem vivências formativas no curso de Pedagogia. Tendo em vista a necessidade de que os textos fossem socializados, surgiu a ideia de os mesmos serem publicados *on-line*, em um *blog*, que obteve a sua concretização como um espaço que visa a ampliar o diálogo e socializar as vivências formativas que o curso proporcionou. Pontes (2013) ainda ressalta que, até 2013, o *blog* contava com 128 textos e caminhava para ampliar ainda mais as produções.

Como resultado, a formadora narra que, apesar das dificuldades encontradas no processo, o progresso dos alunos foi visível, assim como o contínuo comprometimento. O dispositivo formativo da escrita reflexiva alcançou o seu propósito de formar alunos atuantes, pensantes e com autoria. A formadora explica que a escrita reflexiva atingiu o objetivo principal em relação à pesquisa e à formação: “[...] proporcionar condições para que os alunos do curso de Pedagogia/Parfor desenvolvam sua autoria como sujeitos pensantes e atuantes, assim como professores em processo de formação” (PONTES, 2013, p. 153).

A formadora também ressalta que a escrita reflexiva favorece a cultura colaborativa, coletiva e interativa, onde o diálogo também é muito valorizado.

Pontes (2015, p. 65) ainda destaca que os professores-autores das crônicas, a partir de suas escritas, “[...] descobriram-se seres capazes de produzir textos de

cunho autoral, conquistando, ao mesmo tempo, confiança e autoestima”. A fala da formadora evidencia a evolução de seus alunos a partir de sua prática referente às crônicas e reflete que uma educação emancipadora resulta em sujeitos mais seguros de suas capacidades.

O bom desempenho do trabalho de Pontes revela a importância da parceria/cumplicidade entre alunos e professores para o alcance de resultados positivos no ensino, como sugere Freire (2009, p. 10):

[...] a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ao de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.

O percurso vivenciado por Pontes parece ter sido árduo, porém ela colheu bons frutos, visto que o seu papel de formadora não foi apenas técnico, e sim humanizado, pois buscou uma aprendizagem acessível aos seus alunos, provocando, inclusive, a troca e a participação de todos. Como bem ressalta Imbernón (2011, p. 43-44), um fator importante a ser considerado no exercício da docência “[...] é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos”.

O que também não pode ser deixado de lado e que resultou por contribuir para o bom desempenho do trabalho da formadora foi o fato de ser ela uma das pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Parfor, da Universidade Católica de Santos. Sua participação no Grupo de Pesquisa possibilitou que a sua prática ultrapassasse a sala de aula, ou seja, esse espaço favoreceu a troca, a reflexão e, conseqüentemente, o aprofundamento de questões relacionadas à docência. Assim, a formadora foi favorecida pelas interações com professores e pesquisadores de áreas diversas, que se constituíram em fonte de aprendizagem profissional (MIZUKAMI, 2005-2006).

O percurso vivenciado por Pontes com seus alunos até a consolidação das crônicas pedagógicas evidenciou o movimento de ressignificação de suas práticas, já que nem sempre obteve êxito em suas propostas. E foi a insatisfação com os resultados que mobilizou a formadora na busca de estratégias que favorecessem a participação e o desenvolvimento dos estudantes-professores.

Cabe salientar que esse movimento promoveu o seu crescimento profissional, ampliando a sua compreensão das práticas formativas. A formadora também demonstrou disposição em interagir com os estudantes-professores.

Ainda faz-se necessário reiterar que as crônicas pedagógicas propostas pela formadora Pontes no curso Pedagogia Parfor, além de publicadas no *blog*, também resultaram na publicação do livro “Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores”.

Franco (2015), que escreveu o prefácio do livro, pondera que a obra torna real a perspectiva que demonstra as inúmeras alternativas do docente-autor, ou seja, o professor não executa somente ações previamente definidas em planos de aulas, manuais, mas sim pesquisa a prática imprescindível à sua atuação profissional. Em suas palavras: “[...] o professor não é um mero executor de ações didáticas previamente planejadas, mas é um pesquisador na/da prática, que cria e dinamiza sua ação pedagógica em processo predominantemente investigativo” (FRANCO, 2015, p. 11).

#### *4.2.2 Aprendizagens/sentimentos decorrentes da participação no curso de Pedagogia Parfor*

A segunda categoria que diz respeito às implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras tem como sua segunda unidade de sentido as aprendizagens/sentimentos decorrentes da participação no curso Pedagogia/Parfor. No contexto do grupo de discussão, foi perguntado às formadoras o que elas trouxeram e o que estão levando da sua participação no programa Parfor.

No que concerne aos sentimentos, às professoras remetem-se às expectativas positivas que tinham em relação à atuação docente no Parfor quando foram convidadas a participar do programa. Yasmin expressa o seu entusiasmo frente ao desconhecido:

*[...] vim como muita expectativa positiva, já havia feito um curso aqui e foi muito bom para mim, eu aprendi muito na UNISANTOS, assim, fortaleceu de mais a minha identidade de professora [...].*

Duas outras formadoras também ressaltam o aspecto positivo, o aprazimento vivido por elas. Valentina diz: “É, eu gostaria de falar o seguinte, eu vim assim

achando que seria uma maravilha”, e a formadora Sílvia concorda: “Eu vinha saltitando, Alice no país das maravilhas (risos)”.

Os relatos das formadoras colocam em evidência o comprometimento e a gama de sentimentos positivos que elas trouxeram para o trabalho que pretendiam desenvolver no curso. No entanto, o sentimento de euforia inicial foi suplantado, num primeiro momento, pelo sentimento de frustração no que diz respeito às dificuldades das estudantes-professoras:

*Eu trouxe uma expectativa, embora diferente, porque eu vim com uma expectativa de quem já trabalhava com formação e que trabalhava com formação dentro da rede municipal, com profissionais, aí eu pensei assim: são profissionais que já trabalham na área, eu vim com uma expectativa bem diferente, e eu me assustei. (Dulce)*

As dificuldades dos estudantes-professores, como já destacado, deflagraram desafios que favoreceram o desenvolvimento de práticas formativas com o intuito de promover o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Nesse processo de busca e desenvolvimento de novas práticas, as formadoras vivenciaram situações de aprendizado que proporcionaram satisfação pessoal e profissional.

Esses desafios também retratam as imprevisibilidades que a profissão docente reserva, já que cada turma é única em suas aprendizagens e dificuldades. Tardif e Lessard (2005, p. 72) destacam a complexidade da profissão docente e relatam que são inúmeros os estudos que

*[...] indicam que o trabalho docente é uma tarefa de enorme complexidade que depende do contexto (das coletividades, dos indivíduos, etc.), dos objetivos determinados pela organização e dos meios de que disponha para atingi-los.*

Os autores afirmam que diversos fatores influenciam o trabalho docente, como, por exemplo, o seu local de atuação, os seus pares, a realidade do contexto em que o docente atua etc.

A satisfação pessoal e profissional também decorre da vontade de aprender dos estudantes-professores e dos processos de superação das dificuldades, como evidencia Mônica:

*Eu vou dizer que foi muito bom a gente ver o quanto de dificuldade elas tinham e o quanto elas começaram a aprender, eu estou dizendo começaram porque eu acho que professor tem que estudar sempre, e assim, essa questão deles perceberem dificuldades e de falarem, de serem esclarecidos, foi muito importante, então para mim foi um prazer e foi uma questão assim de você ver o desabrochar, como eles mudaram de como era no início no primeiro semestre [...].*

A formadora Valentina também exalta a sua satisfação, quando explica que

*[...] na Pedagogia comum, ..., não tem muita ideia do que vai fazer, do que vai encontrar, o comprometimento político não existe, e assim, o que me apaixonou no Parfor é que são pessoas que estão vivendo aquilo e querem entender o que está acontecendo com elas.*

No que concerne às aprendizagens das formadoras por meio de suas atuações no curso de Pedagogia Parfor, o destaque unânime é dado aos aprendizados decorrentes da ação docente no curso, como ressalta a formadora Dulce: *“[...] eu acho que deu para levar bastante experiência, traduzindo assim, deu para levar bastante experiência e aprendizado”*. Sílvia acrescenta:

*Quer dizer, a gente precisou aprender a ter uma prática pedagógica diferenciada, mais voltada para o projeto (Parfor). Foi uma experiência nova aqui para a UNISANTOS, por exemplo, mas que a gente vai levar esse tipo de aprendizado para qualquer curso que for trabalhar, ou com cursos regulares.*

Essas falas traduzem uma verdade irrefutável: os aprendizados que decorreram da participação no programa foram uma experiência vivenciada pelos estudantes-professores e pelas formadoras. Tal realidade corrobora a fala de Mizukami e Reali (2002, p. 48), que afirmam que o conhecimento é adquirido ao longo da carreira profissional docente:

*Estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino reflexivo, sobre as teorias implícitas/tácitas etc., embora produtos de referências teóricas e metodológicas diversos têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento.*

As professoras reconhecem que os sentimentos e os aprendizados vivenciados contribuíram para o fortalecimento da identidade profissional, como relata Yasmin:

*Porque como é um aprendizado diário, eu tô absorvendo [...] eu sinto que eu vou me construindo, e cada turma, cada semestre novo eu revigoro, eu faço lá aquela listinha do ano novo sabe aquela listinha que a gente faz; o que eu quero fazer e o que eu quero deixar de fazer, então eu vou lá, o que deu certo, o que não deu, ou como que eu posso melhorar isso, então eu vejo que está fortalecendo assim a minha identidade de professora, de professora mesmo [...].*

Essa compreensão é compartilhada pelas demais professoras, que reconhecem, inclusive, que os sentimentos e os aprendizados vivenciados no trabalho como formadoras no programa Parfor contribuíram para o fortalecimento da identidade profissional docente e são fruto de boas experiências pedagógicas, como sustenta Gomes (2008, p. 3): *“[...] as formas de organização do trabalho pedagógico podem ser fundamentais no fortalecimento da identidade docente”*, assim como as

dificuldades “podem fragilizar a identidade docente comprometendo o seu envolvimento com a profissão e o trabalho”.

Ao que parece, as formadoras vivenciaram um processo de ressignificação do próprio trabalho, em que os novos desafios, mesmo sendo, em muitas situações, fonte de insatisfação e frustração, também detonaram novas formas de agir. A participação das formadoras no programa exigiu uma reestruturação dos saberes e das formas de atuação, em especial para atender às peculiaridades dos professores-estudantes. Logo, as formadoras atuam em um espaço dinâmico de relações, no qual as ações individuais e coletivas vão configurando o trabalho que desenvolvem.

As professoras ressaltam que aprenderam a aproximar o conteúdo ministrado nas disciplinas com a prática vivenciada nas escolas, bem como a planejar as aulas de acordo com as necessidades das turmas, como argumenta Sílvia:

*A gente vai se aproximar do processo de ensino aprendizagem delas, e não vai se voltar para o nosso planejamento, para a nossa prática distante, mas tem que estar cercado esses sujeitos esse grupo de pessoas que tem uma maneira diferenciada de aprender porque elas aprendem a partir da experiência prévia que elas trouxeram.*

A formadora demonstra o cuidado que teve no que diz respeito à maneira de ensinar os seus alunos, visando sempre ao máximo de aproveitamento deles, assim como ao seu aprendizado de saber lidar com as diferentes turmas em que leciona.

A aproximação que a docente relata é entre a teoria e a prática. Sobre tal fato, Souza (2001, p. 7) esclarece que

[...] teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade.

A autora pontua que a relação presente entre teoria e prática é de interdependência, ou seja, elas acabam por se completar na dinâmica do ensino.

A fala da professora Sílvia corrobora o que diz Tardif (2011) sobre professores mais experientes: o docente com mais tempo de atuação profissional (como é o caso das formadoras da Pedagogia Parfor UNISANTOS) tende a se desprender mais de planejamentos, buscando focar nas reais necessidades de seus alunos, ou seja, é mais desligado de manuais, por ter uma carga maior de experiência prática, podendo focar mais nos problemas trazidos por seus alunos.

Valentina também destaca a experiência de aprendizagem que obteve no Parfor, quando salienta que o melhor caminho foi partir da realidade de seus alunos,

já que tentou introduzir a parte teórica sem a prática em suas aulas e o resultado não foi satisfatório; no entanto, quando considerou abordar a parte prática, o resultado foi diferente.

Para finalizar esta análise, a fala da formadora Sílvia pareceu bem apropriada, visto que as suas demais colegas concordaram com os seus dizeres, os quais serviram para sintetizar a participação docente no Parfor:

*É, eu acho que o nosso aprendizado foi grande para aprender todas estas técnicas, essas estratégias. Se eu pudesse fazer uma síntese aqui do título do trabalho “ser professor no curso de Pedagogia Parfor, práticas, desafios e aprendizados”. Práticas eu acredito que nós construímos práticas para nós novas, que até então desconhecíamos, os desafios eles foram grandes, mas eles foram superados, nós como grupo de professores nós superamos esses desafios e o aprendizado foi grande.*

A partir dos dados obtidos no grupo, é possível considerar que as três palavras mencionadas por Sílvia, *desafios*, *práticas* e *aprendizagens*, representam bem as vivências das formadoras no curso Pedagogia Parfor UNISANTOS, já que foram inúmeras vezes empregadas ao longo do grupo.

Considerando os relatos das formadoras da Pedagogia Parfor, seja no grupo de discussão, seja nos dois artigos analisados, cabe observar que o trabalho que vem sendo realizado no programa pelas docentes é mais uma experiência agregadora em suas trajetórias profissionais e na dos discentes. Outro fato pertinente a ser comentado é que uma realidade incontestável, como evidenciado pelos dados, é que o aprendizado dos estudantes-professores do curso Pedagogia Parfor ocorre na dinâmica de articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática cotidiana dos alunos do programa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço [...] (FREIRE, 2009, p. 29).

Essa epígrafe retrata o princípio que orientou a confecção do presente trabalho, tendo em vista que foi necessário realizar muita pesquisa para conhecer o desconhecido de forma comprometida e valorizando sempre a fidedignidade dos fatos apresentados.

Pretende-se, no desfecho desta dissertação, um reencontro com o objetivo proposto e a releitura dos resultados, com a intenção de explicitar algumas das reflexões decorrentes da trajetória percorrida.

O objetivo que orientou a construção do estudo foi o de investigar as implicações da atuação das professoras formadoras no curso de Pedagogia Parfor para a profissionalidade docente, com ênfase nos desafios enfrentados e nas respostas frente às novas demandas.

Os dados analisados a partir das verbalizações das formadoras e dos excertos das produções de duas professoras que participaram do grupo de discussão respondem às indagações formuladas no início deste trabalho.

As dificuldades trazidas pelos estudantes-professores constituiu um elemento desafiador para as formadoras, que tiveram de desenvolver práticas formativas com o intuito de suprir as lacunas trazidas da educação básica. Dentre as estratégias utilizadas, e que na leitura das formadoras resultaram em bons frutos, destacam-se: a realização de trabalhos feitos à mão em vez de digitados, o estímulo à prática de leitura e atividades de interpretação, o ensino do Teste de Denver e o estímulo para a escrita de textos reflexivos, os quais acabaram posteriormente resultando nas crônicas pedagógicas.

A pesquisa evidencia que as formadoras, frente aos desafios encontrados, foram capazes de reconstruir os seus saberes e, conseqüentemente, as suas práticas, visando ao desenvolvimento profissional dos professores-estudantes.

Os dados apontam para a importância de o formador manter-se sempre atento às necessidades formativas de seus alunos, considerando os diferentes contextos de cada turma, assim como estar disposto ao diálogo. Como aponta Freire (2009, p.50), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”, ou seja, é o fato de o homem ser

inacabado que permite a sua abertura para o mundo, para descobertas, críticas, mudanças, ressignificações, novos olhares, novas possibilidades.

Outro aspecto dos dados coletados que também merece destaque é a necessária articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico com a prática, já que, como apontaram as docentes, a teoria é algo novo para os discentes do programa, haja vista que possuem apenas vivências relacionadas à prática, nem sempre refletidas teoricamente.

No grupo de discussão, as formadoras também evidenciaram a melhoria no desempenho acadêmico dos professores-estudantes. Apesar das dificuldades iniciais, elas reconhecem os avanços obtidos. O que inicialmente era fonte de insatisfação, passa a gerar um sentimento de satisfação. As formadoras relataram como essas experiências transformaram o próprio trabalho e mobilizaram ações em resposta às dificuldades vivenciadas. Ser professora do curso de Pedagogia Parfor proporcionou, na perspectiva dessas formadoras, um rico aprendizado.

Um fato que também deve ser realçado é a participação de parte das formadoras do curso Pedagogia Parfor no Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas”/CNPq, no qual aspectos relativos à docência são objeto de estudo e discussão. Essas professoras puderam contar com o apoio sistemático do Grupo de Pesquisa, o que favoreceu a troca, a reflexão compartilhada. Como bem destaca Imbernón (2011, p. 82) “[...] quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções”.

Ainda é preciso ressaltar a importância do constante estudo do trabalho docente desenvolvido pelos formadores, para que seja possível não só o aprimoramento das práticas formativas, como também fortalecer as discussões e as reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho desses profissionais em relação aos novos desafios e às exigências postas por projetos e programas de formação inicial de professores. Seria muito promissor que as respostas dos formadores às novas demandas, por meio de suas ações e práticas de ensino, fossem discutidas, registradas e compartilhadas, contribuindo, inclusive, com as políticas de formação de professores.

É relevante salientar que o presente estudo não se propõe a esgotar o tema trabalhado tampouco generalizá-lo. Este trabalho tem a sua contribuição na medida em que destaca o professor formador e a sua profissionalidade, tema que não

possui um grande volume de pesquisas, mas que, nem por isso, tem ofuscada a sua importância para o ensino superior. Outra contribuição deste estudo pauta-se no fato de os formadores pesquisados estarem inseridos em um programa educacional instituído pelo governo visando ao aperfeiçoamento profissional de trabalhadores da área.

Sendo assim, a presente pesquisa vem a somar os olhares sobre aspectos de um programa que busca o crescimento educacional brasileiro, realidade essa de grande valia para o cenário de desenvolvimento do país. Considerando os desafios concretos para as instituições formadoras e para os professores formadores no contexto de uma política de formação como a do Parfor, cabe ressaltar a importância de:

- (i) **considerar as necessidades formativas** dos estudantes, uma vez que as instituições formadoras precisam compreender a realidade socioeconômica, de escolarização e de trajetória profissional dos seus alunos, a fim de que seja possível identificar os desafios que terão de enfrentar e, assim, aprimorar as práticas formativas;
- (ii) **valorizar e incentivar a existência de grupos de pesquisa**, os quais se constituem em espaços que proporcionam possibilidades enriquecedoras para todos os envolvidos, como, por exemplo, estímulo de discussões, compartilhamento de ideias, reflexões, criticidade;
- (iii) **promover a relação do conhecimento teórico-acadêmico com a prática**, o que implica criar novos desenhos curriculares e didáticos que possibilitem outras formas de organizar as situações de ensino e, assim, favorecer a aprendizagem da docência; e
- (iv) **apoiar o trabalho dos formadores**, incentivando e oferecendo condições para o desenvolvimento de práticas compartilhadas de formação, bem como para o desenvolvimento profissional daqueles que têm a tarefa de ensinar a ensinar.

Por fim, ainda faz-se necessário destacar que esta pesquisa também contribui para o incentivo de professores que encontram dificuldades em sua jornada profissional, demonstrando que é possível vencer desafios e ressignificar suas práticas, pois, como pontua Freire (2009, p. 25), uma vantagem dos seres humanos é “[...] a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes”, de

evoluir, e isso é essencial para uma educação melhor, para uma vida melhor, tendo em vista que, como humanos, não somos fragmentados, somos um todo repleto de sonhos e possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do Parfor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 269-284, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573006.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Org.). **Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013. 250 p.

\_\_\_\_\_; MARTINS, M. A. R.; SILVA, A. F. L. Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia do Parfor. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 83-103, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Org.). **Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2015. 204 p.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, 189 p.

ALMEIDA, P.C. A. de. **O trabalho docente do professor formador no contexto das reformas**. 2009. Trabalho de Pós-doutorado (Pós-doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 252 p.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C.A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AMORIM, I. B. de. **Entre casulo e asa: diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no Parfor**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2013. Disponível em: <[http://tede.ucsal.br/tde\\_arquivos/5/TDE-2014-04-03T135606Z-310/Publico/IVONETE%20BARRETO%20AMORIM.pdf](http://tede.ucsal.br/tde_arquivos/5/TDE-2014-04-03T135606Z-310/Publico/IVONETE%20BARRETO%20AMORIM.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 45-113, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. de *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1593/1315>>. Acesso em: 12 set. 2015.

ARANTES, A. P. P. **Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=273](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=273)>. Acesso em: 12 set. 2015.

BORBA, D. A. **As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.UNISANTOS.br:8181/handle/tede/1001>>. Acesso em: 11 set. 2015.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: Ed. JM, 2004. 320 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Imprensa Oficial, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Imprensa Oficial, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012**. Brasília: Imprensa Oficial, 2012a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2012/Decreto/D7692.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Decreto/D7692.htm#art5)>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1951. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=161737>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Brasília: Imprensa Oficial, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Brasília: Imprensa Oficial, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Imprensa Oficial, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor**. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – Plataforma Freire**. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>>. Acesso em: 14 out. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Operativo**. Brasília: CAPES, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoParfor-mar13.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório CAPES 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pró-licenciatura**. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Universidade Aberta do Brasil**. Brasília: MEC, 2015d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&Itemid=510](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&Itemid=510)>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. **Divisão de Temas Educacionais**. Brasília: MEC, 2015e. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CARVALHO, C. P. **As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional**. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2014. Disponível em:

<<http://biblioteca.UNISANTOS.br:8181/bitstream/tede/661/2/CRISTINA%20PEREIRA%20CARVALHO.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Campinas, v.30, n. 4, p. 181-203, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. **Conheça as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.diap.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24230:lei-13-005-14-pne-20-metas&catid=47&Itemid=208](http://www.diap.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24230:lei-13-005-14-pne-20-metas&catid=47&Itemid=208)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

DOS ANJOS, J. C. **Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2013-10-30T12:24:31Z-14229/Publico/Juliane%20Correa%20dos%20Anjos.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2013-10-30T12:24:31Z-14229/Publico/Juliane%20Correa%20dos%20Anjos.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

DOTTA, L. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 561-594, 2011. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3CbFkm3tQKMJ:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2011v29n2p561/22218+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 set. 2015.

FERREIRA, N. R. S. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional**. 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES\\_CONCLUIDAS/TESE\\_NALI.pdf](http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/TESE_NALI.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2015.

FRANCO, M. A. S. Prefácio. In: ABDALLA, M. de F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Org). **Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. 96 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREU, J.; PIOVESAN, J. C. Parfor do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen: o professor-acadêmico em formação. **Fórum internacional de Pedagogia**, 1., 30 jul. a 1 ago. 2014, Santa Maria. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_16\\_06\\_](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_06_)

2014\_10\_13\_48\_idinscrito\_2021\_4384646379d75cc8bfb14989f9de8924.pdf>.  
Acesso em: 13 set. 2015.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013/fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais da associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)**. Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em:  
<[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/51.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: **XVI EMDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 16., 2012, Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em:  
<[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2015.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMES, A. A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. **VI Congresso Português de Sociologia**. Mundos sociais: saberes e práticas, 6., jun. 2008, Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em:  
<<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/aop3414.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

HOBOLD, M. de S.; BUENDGENS, J. F. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 198-219, 2015. Disponível em:  
<[https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3896/pdf\\_30](https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3896/pdf_30)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n. 37, p. 783-801, 2012. Disponível em:  
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7203>>. Acesso em: 12 set. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p. (Educação).

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-cienciatecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 10 set. 2015.

JUNCKES, R. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n. 36, p. 517-533, 2012. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R9YW\\_w66VxQJ:www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D6098+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R9YW_w66VxQJ:www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D6098+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 12 set. 2015.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos rupturas com o trabalho docente. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v.13, n. 2, p.243- 276, 2002.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.p.131-149.

\_\_\_\_\_; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 15-41, 2007.

MARTINS, M. A. R.; ABDALLA, M. de F. B. A “leitura” das crônicas por um programa de análise textual: razões e implicações. In: ABADALLA, M. de F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Org.). **Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2015.

MENEZES, J.; RIZO, G. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 50, p.87-103, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a07.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-CURRICULUM**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-18, 2005-2006. Disponível em:<<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. *et al.* (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2013. 227 p.

\_\_\_\_\_; REALI, A. M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos. EdUFSCar, 2002.

MORAES, V.R. de. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Professores (Parfor) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <[http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1933](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1933)>. Acesso em: 9 set. 2015.

NASCIMENTO, D. de S. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na UFPA**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2921/1/Dissertacao\\_ExpansaoEducacaoSuperior.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2921/1/Dissertacao_ExpansaoEducacaoSuperior.pdf)>. Acesso em: 12 abri. 2016.

NASCIMENTO, F. L. S. C.; CABRAL, C. L. O. Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí**, 6., 2010, Teresina. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_11\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_11_2010.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2015.

NUNES, J. D. dos Santos. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante -PI**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissert%20Joquebede.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

PASSOS, L. F.; COSTA, V. G.da. O professor formador dos cursos de licenciatura: identificando desafios e repensando a formação. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M.A. P. de (Org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010.

PESSOA, I. L.; ARAÚJO, N. C. Z. Educação básica: o Parfor em questão. In: ABDALLA, M. de F. B.; MAIOMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Org.). **Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2004.

PONTES, R. A. F. A escrita reflexiva como dispositivo formativo e instrumento de investigação qualitativa na formação de professores. In: ABDALLA, M. de F. B.; MAIOMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Org.). **Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013.

\_\_\_\_\_. Do reconhecimento da autoria pedagógica em construção. In: ABDALLA, M. F. de B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Org.). **Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores**. Santos: Universitária Leopoldianum, 2015.

PRADO, A. E. F. G. **Representações sociais sobre a profissão docente**: a visão de formadores de professores de educação infantil. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=656](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=656)>. Acesso em: 03 mar. 2016.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinamentos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal, Porto: Porto Ed., 1991.

SALGADO, T. M. de O. **A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e o ensino de música**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.UNISANTOS.br:8181/bitstream/tede/1222/2/Thais%20Moura%20de%20Oliveira%20Salgado.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

SANTOS, J. G. **Narrativas de “professoras” de educação infantil**: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2013-05-09T112314Z1811/Publico/Juliana%20Gomes%20Santos.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2013-05-09T112314Z1811/Publico/Juliana%20Gomes%20Santos.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

SANTOS, M. F. M. dos; PONTES, R. A. F. Relato de experiência de uma professora-autora em construção: implicações da formação Parfor na prática docente. In: ABDALLA, M. de F. B.; MAIOMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Org.). **Caderno Parfor**: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013.

SANTOS, V. L. A. O ensino do Teste de Denver no curso de Pedagogia/Parfor: relato de experiência. In: ABDALLA, M. de F. B.; MAIOMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Org.). **Caderno Parfor**: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa. Santos: Universitária Leopoldianum, 2013.

SCAFF, E. A. da S. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 461-481, dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6240/5114>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUZA, L. G. R.; OLIVEIRA, M. A. de. Análise do discurso dos professores de química do programa Parfor: perspectivas em meio às teorias do currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – **ENDIPE**, 9., 2012, Campinas. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2537/505>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível: <<http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/seminasoc/article/view/3868/3108>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.

\_\_\_\_\_; LESSARD C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **A atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

UNISANTOS. **Boletim Informativo**. Santos: UNISANTOS, ano 3, n. 78, 2010. Disponível em: <<http://www.UNISANTOS.br/boletim/boletim078/bol078m2.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIANA, K. M. N. **Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8814/1/2011\\_KarinaMendesNunesViana.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8814/1/2011_KarinaMendesNunesViana.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2015.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e**

**Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

WINKELER, M. S. B.; MARTINS, P. L. O. Da prática pedagógica do formador do alfabetizador, perspectivas para a didática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 143-164, abr. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5906>>. Acesso em: 12 set. 2015.

## APÊNDICE A – Pesquisas correlatas - Parfor

### Trabalhos localizados no *website* SciELO:

O primeiro *website* pesquisado foi o da SciELO, que contou com o descritor “Parfor”, tendo sido obtidos 2 artigos com o campo todos os índices:

	Especificação	Artigo
1	Referência	SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , set. 2014, vol.19, no. 58, p.629-653. ISSN 1413-2478
	Resumo <sup>47</sup>	O objetivo deste artigo é analisar o programa Parfor Presencial, tendo como foco observar sua capacidade de reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço. É utilizada uma abordagem teórica do campo das políticas públicas para tratar o tema, analisando a relação do Parfor Presencial com outros programas integrantes da política de formação de professores, a configuração dos direitos e benefícios concedidos pelo programa, bem como a sua abrangência e gestão. O artigo conclui destacando a discrepância entre a necessidade de formação de professores e a oferta real de vagas pelo Parfor Presencial, como também a dificuldade de os professores aprendizes permanecerem nos cursos de formação.
	Palavras-chave	Políticas públicas; Parfor; Formação de professores.

	Especificação	Artigo
2	Referência	MENEZES, Janaina S. S.; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. <b>Educar em Revista</b> , Dez 2013, nº 50, p.87-103. ISSN 0104-4060
	Resumo	Este artigo visa analisar o esforço das instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro associado à oferta de vagas destinada à formação inicial de professores das redes públicas, no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Tendo por base o fato de que, por meio do Plano, são destinadas vagas para professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), com vistas a contribuir com o avanço da educação básica, muitas universidades públicas aderiram ao referido Plano, reservando vagas em seus cursos regulares ou criando turmas especiais. A partir de dados oriundos do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), da

<sup>47</sup> Os resumos dos artigos, dissertações e teses encontrados nos Apêndices A e B são de autoria/responsabilidade dos autores/sites que disponibilizaram cada obra.

	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de informações contidas nas atas das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente-RJ, entre outros resultados, a pesquisa revela o potencial do Plano no âmbito de um estado em que as políticas de formação carecem de unidade e continuidade. Revela ainda que um dos seus grandes desafios consiste na elaboração de um plano estratégico de formação docente para o Rio de Janeiro, por parte de seu Fórum Permanente.
Palavras-chave	Formação de professores; Política nacional de formação de professores; PARFOR; Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente.

Fazendo uso do mesmo descritor, “Parfor”, e adentrando o campo resumo, nenhum artigo foi encontrado.

#### Trabalhos localizados no *website* Educ@:

Com o esgotamento das pesquisas referentes ao Parfor no *website* SciELO, foi realizada a mesma no *website* do Educ@, onde a busca foi iniciada com o mesmo descritor, “Parfor”, no campo assunto, obtendo, assim, 1 resultado:

	Especificação	Artigo
1	Referência	SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. <b>Linhas Críticas</b> , Dez. 2011, vol.17, nº 34, p.461-481. ISSN 1981-0431
	Resumo	O presente texto tem como objeto o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), no que diz respeito aos cursos de formação inicial. Realiza uma análise do referido plano buscando descrever e analisar sua implantação e implementação no estado de Mato Grosso do Sul e tendo como principais fontes os documentos oficiais de âmbito nacional, informações do site eletrônico que gerencia o processo de inscrição e seleção ao PARFOR – Plataforma Freire, dados disponibilizados pelas Instituições envolvidas no plano e pelo Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente em Mato Grosso do Sul.
	Palavras-chave	PARFOR. Planejamento Educacional. Política Educacional. Formação de Professores.

#### Trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da CAPES:

Direcionando a consulta para o banco de teses e dissertações da CAPES, e fazendo uso do mesmo descritor, “Parfor”, foi encontrado 1 resultado:

	Especificação	Dissertação
	Referência	NASCIMENTO, Denise de Souza. <b>A Expansão da Educação Superior e o Trabalho Docente - Um Estudo Sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) NA UFPA.</b> 01/06/2012 178 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará Biblioteca Depositária: Prof <sup>a</sup> Elcy Rodrigues Lacerda ICED/UFPA.
1	Resumo	O presente trabalho teve como objetivo analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte da política de expansão da educação superior do país. Para tanto, analisamos as diretrizes e a implementação das políticas de expansão do ensino superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da Universidade, que possibilitaram a compreensão do fenômeno que está ocorrendo na UFPA com a adesão ao PARFOR. Trata-se de um estudo de caso sobre a ocorrência do fenômeno na UFPA. Trabalhamos com fonte de dados documentais e com entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos coordenadores do plano e professores do curso de Pedagogia ofertado em Belém, que nos permitiram identificar as repercussões no trabalho docente universitário, considerando fatores como: carga horária de trabalho, quantidade de turmas e o plano individual de trabalho desenvolvido no período de 2009 a 2011. A análise do material coletado possibilitou chegarmos a algumas constatações, tais como: o PARFOR tem contribuído para a acelerada expansão das matrículas nos cursos de Graduação em Licenciatura Plena na UFPA, sem o correspondente aporte financeiro necessário para a melhoria da infraestrutura e para contratação de novos professores. Como consequência dessa expansão, os docentes têm utilizado o período de férias e recesso para ministrar aulas, em busca de complementação salarial por meio das bolsas pagas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o trabalho docente tem sido intensificado por meio da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá, a curto prazo, provocar problemas na saúde desse trabalhador.
	Palavras-chave	Expansão da Educação Superior. Plano Nacional da Formação de Professores da Educação Básica. Trabalho docente universitário.

### Trabalhos localizados no banco de dados da UNISANTOS e da BDTD:

Visando completar esta pesquisa, o *website* da Universidade Católica de Santos também foi incluso neste estudo. A busca ocorre através do acesso ao *site* da instituição, onde entro com minha senha de aluna, acessando, assim, o *link* da biblioteca digital da UNISANTOS. Tal instrumento consiste em oferecer

dissertações defendidas nos programas de Mestrado oferecidos pela UNISANTOS em Direito, Educação, Gestão de Negócios e Saúde Coletiva, e ainda se integra à BDTD nacional (que será o próximo banco a ser pesquisado e brevemente contextualizado). Com o descritor “Parfor”, são obtidas 3 dissertações. Ressalta-se, ainda, que teses em Educação não são incluídas no banco de dados da UNISANTOS por esta ainda não possuir Doutorado na área em questão. A busca rendeu 3 pesquisas:

	Especificação	Dissertação
	Referência	SALGADO, Thaís Moura de Oliveira. <b>A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR e o ensino de música.</b> 2013. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
1	Resumo	Este trabalho pretende refletir sobre as percepções e/ou representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento que se adquire no campo da formação e da atuação destes sujeitos, pode tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, neste caso, do ensino de Música, que, a partir da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), tornou-se conteúdo obrigatório no currículo. A pesquisa se fundamenta em Moscovici (1978), na medida em que sua teoria das representações sociais (TRS) contribui para a análise dos dados coletados, ou seja, para fundamentar as percepções/representações destes sujeitos sobre o ensino de Música. Também, autores como Brito (2003), Bastian (2010), entre outros, deram suporte às questões em torno do ensino de Música. E autores como Nóvoa (1992), Abdalla (2006; 2008; 2009) e Tardif (2012) contribuem para fundamentar a análise dos dados pertinentes à formação de professores. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu em três etapas. Na primeira foi aplicado um questionário para 43 sujeitos da pesquisa, com questões fechadas, abertas e de evocação junto ao projeto maior integrado ao Centro Internacional de Representações Sociais CIERS-Ed/FCC; observando-se, porém, que, nesta pesquisa, só foram considerados os dados de perfil destes sujeitos. Na segunda, foi realizado um Grupo Focal com oito (8) professoras-estudantes; e, na terceira fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro (4) participantes das fases anteriores, aprofundando-se a temática em questão. Apontamos as dimensões de análise: histórico-normativa, em que se levou em conta o ensino de Música no contexto de história da educação brasileira e a implementação do Parfor; formativo-profissional, em que a formação pedagógica em Música e a didática musical das professoras-estudantes nos revelam suas percepções/representações sociais sobre o ensino de Música. Os resultados apontam para as dificuldades na formação destas professoras-estudantes na Pedagogia/Parfor referentes ao ensino de Música, e, conseqüentemente, para as dificuldades de serem desenvolvidas atividades musicais mais elaboradas em seus ambientes de trabalho.

	A Música é introduzida no ambiente de trabalho das professoras-estudantes por meio de atividades musicais incorporadas às brincadeiras. O lúdico, assim, contribui, segundo estes sujeitos de pesquisa, para o desenvolvimento musical das crianças.
Palavras-chave	Formação de professores. Pedagogia/Parfor. Ensino de música nas escolas.

	Especificação	Dissertação
	Referência	CARVALHO, Cristina Pereira. <b>As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional</b> . 2014. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.
2	Resumo	Este trabalho objetiva compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor (BRASIL, 2009) sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional. Fundamentando-se na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978), e em autores, que se dedicam à formação e à prática profissional, como Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1992, 1995, 1999), Abdalla (2006, 2008, 2011, 2012), Freire (2007), entre outros, a pesquisa se desenvolveu nas seguintes etapas: 1ª aplicação de um questionário para 43 professoras-estudantes, com questões fechadas (32), abertas (04) e palavras de evocação (4), integrado a um Projeto mais amplo relacionado ao Centro Internacional de Representações Sociais-CIERS-ed/FCC e ao Projeto OBEDUC/Capes; 2ª realização do Grupo Focal para 08 destas professoras, aprofundando a temática em questão; e 3ª entrevistas semiestruturadas com 04 professoras, que haviam participado das etapas anteriores, a fim de retomar determinadas questões e aprofundá-las. Com base nos dados, os resultados ancoraram em duas dimensões de análise. Na dimensão formativa, estas professoras destacam as seguintes necessidades: 1º a própria trajetória de formação; 2º a falta de preparação anterior e/ou conhecimento (embasamento teórico); 3º os problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à tripla jornada. Indicam, também, algumas expectativas, tais como: a) a realização pessoal - ser alguém na vida; b) o processo de crescimento intelectual; c) a valorização pessoal - fortalecendo o grau de pertença ao grupo. E, na dimensão profissional, os resultados apontam para a necessidade de: 1º refletir sobre as práticas pedagógicas e vivenciar novas experiências apreendidas na formação; 2º transformar teoria em prática, e a prática em teoria (teorizar sobre a prática); 3º enfrentar as condições de trabalho. Quanto às expectativas profissionais: a) valorização e realização profissional; b) melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho; e c) melhoria nas condições de trabalho e nos planos de carreira. Os resultados apontam para implicações positivas da Pedagogia/Parfor no âmbito da formação e da profissão dessas professoras-estudantes, na medida em que se está fortalecendo o processo de (re)constituição identitária dessas profissionais e possibilitando suprir lacunas no interior da Escola e/ou da sala de aula.
	Palavras-chave	Formação de professores. Necessidades/expectativas.

chave	Pedagogia/Parfor. Práticas profissionais. Representações Sociais.
-------	---

3	Especificação	Dissertação
	Referência	BORBA, Denise Aparecida. <b>As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional.</b> 2013. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
	Resumo	Este estudo pretende compreender a (re) constituição da identidade profissional e as necessidades e expectativas de formação dos (as) estudantes/professores (as) que atuam na educação infantil de zero a três anos de idade, oferecida em creches públicas, e que ao mesmo tempo frequentam o Curso de Pedagogia/PARFOR. A pesquisa, de cunho predominantemente qualitativo desenvolve-se, em uma universidade comunitária da Baixada Santista e fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978, 2010, 2011), e nas contribuições de Dubar (1997, 2003). Como procedimento metodológico utilizou-se um questionário composto com questões abertas, fechadas e de evocação, realizando-se, também, um Grupo Focal e entrevistas semiestruturadas. Os resultados permitiram identificar um grupo de estudantes com características comuns em relação às condições socioeconômicas, aos dilemas vividos no mundo do trabalho e ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Essas aproximações possibilitaram compreender aspectos importantes a respeito da (re)constituição identitária dos sujeitos da pesquisa a partir de uma análise dimensional das questões identitárias e formativas, apresentando, assim, alguns resultados. Entre eles, destacamos: 1º) a (re) constituição identitária atrelada às condições de entrada e permanência na profissão, e às oportunidades para o desenvolvimento da profissionalidade docente; 2º) o significado atribuído às necessidades e expectativas formativas, relacionado ao desejo de reconhecimento e valorização profissionais; 3º) a construção de novas RS a respeito das questões ligadas ao universo da educação infantil, passando pela ressignificação de seu papel educativo e, sobretudo, por ações político-administrativas integradas que valorizem e respeitem o professor da educação infantil, reconhecendo suas especificidades e necessidades formativas.
	Palavras-chave	Constituição identitária. Profissionalidade docente. Representações sociais.

A pesquisa sobre o descritor “Parfor” teve sequência no *website* da UNISANTOS que, em sua biblioteca, também hospeda a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que sustenta somente em um portal sistemas de informações tanto de teses quanto de dissertações que existem no Brasil, além de abarcar a relação nacional de teses e dissertações com textos em sua íntegra. A busca obteve 4 pesquisas pertinentes a este trabalho como resultado:

	Especificação	Dissertação
1	Referência	DOS ANJOS, Juliane Corrêa. <b>Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos</b> . 2013. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
	Resumo	A formação de professores é um tema na área de educação que move inúmeros pesquisadores, professores, instituições e projetos em diversos lugares do planeta. Os desafios contemporâneos para a promoção de uma formação de professores adequada e de qualidade são inúmeros. Podemos verificar um problema estrutural em relação à oferta e a qualidade de cursos de formação de professores em nosso país. É nesse cenário que surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), uma política de nível federal cujo os principais objetivos são o de ampliar a vagas de formação universitária inicial (Licenciaturas) para professores que atuam na rede pública e ainda não possuem formação nesse nível, bem como o de melhorar a qualidade de formação oferecida nesse cursos.o objetivo desse trabalho é o de apresentar os desafios contemporâneos da formação de professores e demonstrar como eles podem se articular ao tipo específico de formação que é oferecido pela modalidade do Parfor. Por constituírem-se exclusivamente de profissionais da educação que já possuem experiências em sala de aula, as turmas do Parfor requerem um olhar singular para suas especificidades. Conforme os resultados apontados nessa pesquisa, as peculiaridades dos cursos do Parfor são: o caráter híbrido da formação oferecida nessa modalidade, pois são cursos de formação universitária inicial (Licenciatura) que possuem características de formação contínua; a necessidade de que os formadores selecionados para o trabalho com os alunos-professores desenvolvam a sensibilidade da escuta e a capacidade de possibilitar conexões entre os temas propostos para estudo e as realidade vivida pelos alunos-professores; e a necessidade do planejamento, desenvolvimento, promoção e implantação de uma metodologia diferenciada e específica que atenda as necessidades e singularidades de turmas de Licenciaturas formadas exclusivamente de profissionais da educação atuantes na rede pública de ensino, como é o caso das turmas do Parfor.
	Palavras-chave	Formação de Professores, Parfor, Currículo.

	Especificação	Tese
2	Referência	AMORIM, Ivonete Barreto de. <b>Entre casulo e asa: diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no Parfor</b> . Universidade católica do Salvador. 2013, 210 f.
	Resumo	Esta tese tem como objetivo analisar como os posicionamentos do “eu” dialogam e se movem ao longo do processo formativo oferecido pelo Plano Nacional da Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Propôs-se investigar como as colaboradoras da pesquisa dialogam com as demandas endógenas e exógenas, concernentes as dimensões do público e privado, diante da formação

		<p>em primeira Licenciatura do curso de Pedagogia no Parfor no município de Serrinha-Bahia, sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia, UNEB. A investigação encontra-se ancorada no referencial teórico-metodológico do self dialógico de Hermans <i>et al</i> (1992); Hermans e Hermans Konopka (2010); Bakhtin (2010); Salgado <i>et al.</i> (2007); Valsiner (2012). Constitui-se em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos em que foram entrevistadas dez professoras-estudantes. As técnicas de coletas de dados foram: mapa do self, dialógico, entrevista narrativa, diagrama de I positions. A análise e discussão dos resultados obtidos tiveram como suporte o quadro teórico e as técnicas supracitadas, baseadas nos quais interpretamos as vozes concernentes aos diálogos entre Eu- mãe <math>\leftrightarrow</math> Eu- esposa; diálogos entre Eu- professora <math>\leftrightarrow</math> Eu- estudante; diálogos entre a relação de apoio <math>\leftrightarrow</math> não apoio; diálogos entre currículo explícito <math>\leftrightarrow</math> currículo vivenciado e diálogos entre expectativa da família <math>\leftrightarrow</math> reconhecimento da formação na escola. Nessas posições dialógicas, foram destacadas as tensões e resoluções diante das ambigüidades que incidem nas experiências vivenciadas durante a formação do PARFOR. Conclui-se que marcas foram impressas nos selves das professoras-estudantes gerando a percepção de incompletude, a busca por novos saberes, e o necessário investimento em novas formações com vistas a dar conta da metamorfose que envolve o conhecimento na trajetória de vida das colaboradoras da pesquisa que ao mesmo tempo ensinam e aprendem. Deste modo, podem alçar vôos antes inimagináveis, percebendo a necessidade de ser ao mesmo tempo casulo e asa.</p>
Palavras-chave		Diálogos e movimentos. Selves. Professoras- estudantes. Formação Parfor. Pesquisa Narrativa.

3	Especificação	Tese
	Referência	MORAES, Vilma Rodrigues de. <b>Políticas de Formação De Professores:</b> impactos do plano nacional de formação de professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013). Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2014.
	Resumo	<p>Nesta tese, que se insere na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, analisam-se as implicações da formação proporcionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores no trabalho e na prática dos docentes da Educação Básica do sistema público de educação do Distrito Federal (DF) egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). O campo empírico compreende os egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do IFB ministrado entre 1/3/2012 a 31/8/2013. O problema de pesquisa foi enunciado pelo seguinte questionamento: quais são as implicações da formação proporcionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores no trabalho dos docentes da educação básica do sistema público de educação do DF egressos do curso de segunda licenciatura em Dança, curso presencial promovido pelo DF por meio do IFB? Os objetivos específicos consistem em: identificar, mediante a leitura das Atas de Reuniões dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, disponibilizadas pelas Capes, as políticas de formação dos profissionais de educação no período entre 2009-</p>

		<p>2013 que culminaram na implementação de planos estratégicos estaduais e distrital; identificar a demanda dos professores da Secretaria de Educação do DF inscritos em curso de formação continuada do PARFOR; acompanhar o desenvolvimento dos cursos de formação continuada, conforme o Plano Estratégico do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do DF; analisar as implicações na Educação Básica da formação de professores em segunda licenciatura no curso de Dança do IFB no sistema público de educação do DF. Os eixos orientadores do referencial teórico são: a Educação Superior no contexto político e econômico brasileiro a partir da década de 1990; Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). O método de investigação é o materialismo histórico-dialético. A pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa na modalidade de pesquisa participante combinada com a utilização de questionários e análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa compreendem seis professores cursistas egressos do curso de segunda licenciatura em Dança do IFB. As categorias de análise que emergiram do material empírico consistem em: 1) Antagonismo entre exigência legal e a prática pedagógica do professor cursista da segunda licenciatura em Dança do IFB; 2) Incompatibilidade entre o curso de formação e a atuação; 3) Impactos positivos e negativos do curso de Dança na Educação Básica. Concluiu-se que a formação continuada implementada no Distrito Federal é resultado de arranjos políticos que não atendem às necessidades prioritárias da escola básica pública e às necessidades dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Essa modalidade de formação continuada também fere dispositivos do ordenamento jurídico.</p>
	Palavras-chave	Educação Básica. Formação inicial e continuada. Distrito Federal. PARFOR. Licenciatura em Dança.

	Especificação	Dissertação
	Referência	SANTOS, Juliana Gomes. <b>Narrativas de "professoras" de educação infantil:</b> o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2013.
4	Resumo	<p>A presente pesquisa "Narrativa de "professoras" de Educação Infantil: o processo de (re) significação da profissão a partir da formação em exercício" trata da formação de "professoras" /alunas do curso de Pedagogia PARFOR – (Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica decreto nº 6755/2009) em uma Instituição Particular de Ensino Superior em Campinas. Nosso objeto de estudo é o processo de (re) significação da profissão das alunas do curso de Pedagogia PARFOR que atuam como "professoras" da Educação Infantil a partir da formação em exercício. Nosso problema situa-se em identificar quais as (re) significações da profissão são elaboradas pelas "professoras" em Educação Infantil a partir do processo de formação em exercício. Através de uma abordagem qualitativa problematizamos a formação de "professoras" em exercício e analisamos as concepções de criança, Educação Infantil e professor</p>

		de Educação Infantil de nossas participantes. Tais conceitos foram escolhidos por acreditarmos que são fundamentais para a compreensão da profissão professor (a) de Educação Infantil. No entanto, sabendo da complexidade do processo de formação destacamos em nossa pesquisa outros aspectos também importantes e que surgiram no decorrer da pesquisa. Dotamos como técnica da coleta de dados a análise documental e a escrita de narrativas de formação pelas seis participantes, tendo sempre um olhar qualitativo sobre os dados coletados e o dialogo permanente com a teoria. Na análise dos dados construímos três categorias a priori: concepção de criança, concepção de Educação Infantil, e concepção de professor (a) de Educação Infantil. Destacamos ainda, das escritas das participantes outras reflexões acerca de nosso tema. Com nossa análise dos dados identificamos as (re)significações feitas pelas participantes em relação a profissão. Enquanto análise podemos destacar que nossas participantes relatam a possibilidade de reflexão e (re)significação de conceitos e concepções com a vivência acadêmica e com o diálogo com outras tantas vivências provenientes da escola, da prática e da vida social.
	Palavras-chave	Formação de professores. Educação Infantil. Parfor.

### Trabalhos localizados nos periódicos CAPES:

A seguir, a coleta de dados procedeu nos periódicos CAPES, onde foi usado mais uma vez o descritor “Parfor”, obtendo o total de 144 resultados, dentre os quais muitos se repetem aos já estudados aqui e a grande maioria se refere a outros assuntos (termos de Tecnologia, Computação, Matemática, Medicina) que não o Parfor, que é o Plano Nacional de Professores do Ensino Básico constituinte da área da Educação. Assim, foi encontrado 1 artigo pertinente a esta pesquisa, já que alguns outros achados já foram incorporados nesta.

	Especificação	Artigo
1	Referência	ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das Proposições do Estágio Supervisionado aos Desafios da Prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do PARFOR. <b>Revista: Olhar de Professor</b> , 2012, Vol.15 (02), pp.269-284
	Resumo	Este texto pretende, fundamentando-se em Bourdieu (1997) e Freire (1997), examinar quais proposições e desafios estão sendo vivenciados por professores-estudantes na Pedagogia do PARFOR, em relação ao contexto de trabalho e às práticas profissionais de início de carreira. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, realizada em três etapas: aplicação de questionário para 43 professores; grupo focal com oito professoras; e três entrevistas semiestruturadas. A partir das proposições do estágio, a análise foi desenvolvida em duas dimensões: 1ª político-normativa: trata das formas de regulação do

		<p>PARFOR e do estágio; 2ª epistemológico-metodológica: apresenta concepções do estágio, que têm na relação teoria-prática um elemento fundante. Entre os desafios da prática e as proposições do contexto de formação, os resultados indicam a necessidade de 1º no campo do estágio: integrá-lo com as demais disciplinas; articular a instituição formadora e escolas-campo; valorizar o estágio como campo de conhecimento; e assumir uma nova postura frente a ele, fortalecendo a relação teoria-prática; e 2º no contexto de trabalho: considerar que o projeto de estágio seja planejado e avaliado pela instituição formadora e escolas; desenvolver uma postura metodológica/epistemológica frente ao estágio para produzir conhecimentos; considerá-lo como projeto de formação; 3º nas práticas profissionais: analisar as “disposições legais” como “formas de regulação”; ressignificar o estágio e a profissão docente; identificar os problemas-chave relativos à sala de aula, para intervir com maior conscientização; e pensar na atividade docente, tendo como pressupostos a transmissão e a co-construção de conhecimento com base no diálogo entre a teoria e a prática.</p>
	<p>Palavras-chave</p>	<p>Estágio supervisionado. Professores iniciantes. PARFOR. Práticas profissionais.</p>

## APÊNDICE B – Pesquisas correlatas - Professor formador

Primeiro banco de dados: SciELO<<http://www.scielo.br/?Ing=pt>>

Descritor: “professor formador” (a seleção está em pesquisa de artigos), com o campo: todos os índices, foi encontrado 1 artigo.

	Especificação	Artigo
1	Referência	CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. <b>Educação em Revista</b> . <i>Revista</i> [online]. 2014, vol.30, n.4, pp. 181-203. ISSN 0102-4698.
	Resumo	O texto analisa concepções e práticas de professores de Didática de três universidades, tendo por base a perspectiva de Didática fundamental proposta por Candau (1983) e sua incorporação pelos programas de formação de professores. Foram realizados quatro grupos de discussão, 40 entrevistas e 90 horas de observação de aulas. Buscou-se conhecer quem é esse professor que ensina Didática, captar suas visões sobre Didática e identificar suas práticas em sala de aula para compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência. O quadro teórico da pesquisa foi elaborado com base em Roldão (2007), Gauthier (2006), Cochran-Smith & Lytle (1999), André <i>et al.</i> (2010) e Zeichner (2009). Os resultados revelaram a tendência de ensinar Didática a partir do tratamento de temas necessários à formação de professores, sem, no entanto, se manifestar a preocupação com a afirmação da Didática fundamental, caracterizada pela multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender.
	Palavras-chave	Didática; Currículo e formação de professores; Ensino de Didática; Professor formador.

Indo no ícone pesquisa de artigos, adentrando neste endereço <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p>> e preenchendo como segue: Descritor: “formador” e Campo: todos os índices, foram encontrados 81 artigos, dos quais 1 compete a esta pesquisa:

	Especificação	Artigo
	Referência	HALU, Regina Célia. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. <b>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</b>

1		[online]. 2014, vol.14, n.1, pp. 161-174. Epub 24-Jan-2014. ISSN 1984-6398.
	Resumo	Este trabalho visa situar o surgimento do professor formador universitário como objeto de pesquisas acadêmicas, considerando o contexto brasileiro e com foco mais específico nos formadores de professores de línguas estrangeiras. Pressões globais e nacionais teriam trazido à tona a necessidade de contemplar uma formação integral do professor do ensino superior, o que pode ser evidenciado por programas do governo, por iniciativas de instituições de ensino superior e pelo próprio desenvolvimento de pesquisas sobre o professor formador em várias áreas, incluindo a de línguas estrangeiras. Um levantamento bibliográfico dessas pesquisas no Brasil na primeira década do século XXI, a partir dos principais bancos nacionais de teses e dissertações, mostra a gradual abertura dos programas de pós-graduação na área de Letras e Linguística Aplicada para a pesquisa sobre formação de professores e formadores e o início do tratamento de questões e contextos específicos da formação profissional de professores formadores universitários atuando na área de línguas estrangeiras.
	Palavras-chave	Professor formador universitário; Formação de professores de línguas estrangeiras; Levantamento bibliográfico.

Descritor: “formadores de professores”, com o campo: assunto, foi encontrado 1 artigo, porém este não é pertinente a esta pesquisa.

Descritor: “professor formador”, com o campo: palavras do título, nenhum artigo encontrado.

Descritor: “formador de professores”, com o campo: palavras do título, nenhum artigo encontrado.

Descritor: “formadores”, com o campo: palavras do título, foram encontrados 28 artigos, dos quais 0 competem a esta pesquisa, sendo que 1 já foi enquadrado em outro descritor.

**Segundo banco de dados: Educ@<<http://educa.fcc.org.br/>>**

Entrando no ícone pesquisa de artigos, com o descritor: “professor formador”, e no campo: todos os índices, foram encontrados 4 artigos:

	Especificação	Artigo
1	Referência	HOBOLD, Márcia de Souza; MENSLIN, Mônica Schüler. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. <b>Revista Diálogo Educacional</b> . [online]. 2012, vol.12, n.37, pp. 783-801. ISSN 1981-416x
	Resumo	Considerando a importância da formação inicial como um espaço imprescindível para o aprimoramento das potencialidades profissionais dos futuros professores, este artigo tem como objetivo central conhecer a implicação do trabalho do professor formador na constituição da profissionalidade dos egressos nos cursos de licenciatura, em face à corresponsabilidade social das universidades para com a formação docente e, também, as sugestões dos professores para o aperfeiçoamento do curso de formação. A pesquisa tem como fundamento a abordagem qualitativa e foi realizada com 40 professores egressos de oito cursos de licenciatura, de uma universidade localizada na Região Sul do país. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os autores que fundamentam teoricamente os dados são Beillerot (1996), Charlot (2000), Imbernón (2004) e Mizukami (2005). A pesquisa revelou que os professores que atuam como formadores nas licenciaturas implicam diretamente na constituição dos saberes e nas práticas de ensino dos que ingressam na docência. Os dados são instigantes, sendo que são derivados das falas dos professores formados, e contribuem para análises e reflexões a respeito da formação das licenciaturas. Os dados indicam a necessidade de repensar aspectos didático-pedagógicos dos formadores, sendo que muitos dos egressos referem-se à desatualização dos conhecimentos e da prática pedagógica. Outra afirmação recorrente, nas falas dos depoentes, indica a necessidade urgente de aproximação entre professor formador e escola. Os professores egressos trouxeram sugestões importantes para a melhoria dos cursos de formação inicial tanto para o âmbito institucional como para o pedagógico.
	Palavras-chave	Trabalho e Formação de Professores; Professor Formador; Profissionalidade Docente.

	Especificação	Artigo
2	Referência	HOBOLD, Márcia de Souza; BUENDGENS, July Fortunato. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. <b>Revista Reflexão e Ação</b> . [online]. 2015, v.23, n.2, p.198-219, jul./out.2015. ISSN 1982-9949
	Resumo	Este artigo discute como a dimensão relacional está presente entre professores formadores dos cursos de licenciatura e seus estudantes,

	<p>bem como a influência no processo de ensino e aprendizagem para a constituição da profissionalidade docente dos futuros professores. Para coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, com 40 egressos de oito licenciaturas de uma universidade do Sul do país. Os autores que fundamentaram teoricamente a pesquisa foram os seguintes: Almeida e Biajone (2007), Roldão (2007), Placco (2002) e Imbernón (2004). Os dados indicaram que o aspecto relacional é influenciador da constituição profissional docente, mas que não se pode desvincular das questões didático-pedagógicas. Os egressos também revelaram que recorrem às práticas e modelos de ensino do professor formador para realização do seu trabalho docente.</p>
Palavras-chave	Formação Inicial; Professor Formador; Dimensão Relacional.

	Especificação	Artigo
	Referência	JUNCKES, Rosane Santana; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. <b>Revista Diálogo Educacional</b> . [online]. 2012, vol.12, n.36, pp. 517-533. ISSN 1981-416x.
3	Resumo	Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada com professores formadores de uma universidade no Sul do Brasil que buscou investigar a relação que os professores formadores estabelecem com os seus saberes profissionais nos cursos de licenciatura. Tem como base teórica os estudos desenvolvidos por Marin e Giovanni (2007), Roldão (2007), Charlot (2000, 2001, 2005), Pimenta <i>et al.</i> (2005), Marques (2003), Tardif (2002), André (2001), Gómez (2001), entre outros, que pesquisam a formação de professores. Os dados foram coletados por meio da técnica do balanço do saber e de entrevistas recorrentes com professores formadores de diferentes áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura de uma universidade da região Sul do Brasil. Cumpre destacar que a técnica do balanço do saber é utilizada pela equipe ESCOL na França que foi coordenada por Charlot, assim como por pesquisadores brasileiros entre eles Dieb (2007) e Lomônaco (2002). Os dados revelam que as relações que os professores formadores estabelecem relações conflituosas com os saberes específicos e pedagógicos, que geram pontos de encontros e desencontros entre a teoria e a prática pedagógica e têm implicações na concepção de professor pesquisador/reflexivo. O estudo também revela que os professores formadores encontram-se ansiosos e decepcionados frente à deteriorização da imagem e do status social da profissão docente, o que os leva ao isolamento e, em alguns casos, à frustração profissional.
	Palavras-chave	Professor Formador; Relações com o Saber; Licenciatura.

	Especificação	Artigo
4	Referência	ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de <i>et al.</i> O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. <b>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</b> . [online]. 2010, vol.91, n.227, pp. 122-143. ISSN 2176-6681.

Resumo	Discute dados de uma pesquisa que focaliza o trabalho do professor formador. Optou-se por debater os principais desafios apontados pelos professores, bem como as estratégias por eles utilizadas no enfrentamento das novas demandas do seu trabalho. Foram realizados quatro estudos de caso em universidades de diferentes regiões do País, públicas e privadas, entrevistados 53 professores formadores, e analisados projetos pedagógicos. Os resultados das análises revelaram muitas mudanças no alunado que busca os cursos de formação, o que leva os professores formadores a reconstruir seus saberes e suas práticas. Essas mudanças não são incorporadas pelos projetos institucionais, deixando à iniciativa individual dos formadores a tarefa de enfrentá-las.
Palavras-chave	Trabalho Docente; Professor Formador; Contexto Institucional; Mudanças Sociais.

Descritor: “formadores de docentes”, no campo: todos os índices, foi encontrado 1 artigo:

Especificação	Artigo
Referência	DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia e GIOVANNI, Luciana Maria. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. <b>Revista Perspectiva</b> [online]. 2011, vol.29, n.02, pp. 561-594. ISSN 0102-5473.
1 Resumo	Este artigo tem por objetivo discutir elementos ligados ao papel da pesquisa na constituição identitária de formadores de professores que atuam em cursos de Licenciaturas, no contexto da educação superior brasileira. A reflexão é resultado da análise de dados que emergiram de um estudo sobre identidades profissionais de formadores de professores, que, por sua vez, objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas. As discussões centram-se na dupla face das identidades profissionais dos sujeitos - as identidades biográficas (para si) e as estruturais (para o outro). Os dados foram recolhidos por entrevista semi diretiva e a análise de conteúdo foi realizada com apoio do software Nvivo8. Apresenta-se a caracterização dos sujeitos com relação ao gênero, estado civil, número de filhos e dados referentes às questões socioeconômicas. Apresenta-se ainda o seu perfil de formação. Os dados referentes às questões que envolvem a pesquisa indicaram a ausência de contato com a pesquisa na formação inicial. Já na pós-graduação, nomeadamente no mestrado e doutorado, os sujeitos tiveram contato intenso com a pesquisa. Contudo, concluiu-se, a partir dos dados, que a pesquisa não é um encaminhamento usual no trabalho dos professores, nem mesmo que é elemento de significância para a docência dos sujeitos. Assim, apesar de os programas de pós-graduação serem portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa, não se percebeu uma ruptura com as identidades reais, ou seja, as identidades herdadas das gerações precedentes, da formação inicial e dos contextos de trabalho. Logo, identificam-se identidades ausentes do reconhecimento da importância da pesquisa como elemento

	constitutivo da docência.
Palavras-chave	Identities Profissionais; Pesquisa- Educação Superior; Formadores de Professores.

Descritor: “formadores de professores”, no campo: todos os índices, foram encontrados 3 artigos, dos quais nenhum pertinente a esta pesquisa.

Descritor: “formador de professores”, no campo: resumo, nenhum artigo encontrado.

Descritor: “formadores de professores”, no campo: resumo, nenhum artigo encontrado.

Descritor: “professores formadores”, no campo: resumo, nenhum artigo encontrado.

Descritor: “professor formador”, no campo: resumo, nenhum artigo encontrado.

Descritor: “formador”, no campo: resumo, 33 artigos foram encontrados, sendo 1 pertinente a esta pesquisa:

	Especificação	Artigo
	Referência	WINKELER, Maria Sílvia Bacila; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Da prática pedagógica do formador do alfabetizador, perspectivas para a didática. <b>Revista Diálogo Educacional</b> . Abr 2012, vol.12, no. 35, p.143-164. ISSN 1981-416x
1	Resumo	Este artigo apresenta perspectivas para a Didática do formador do alfabetizador a partir da sistematização de práticas produzidas por formadores de professores alfabetizadores no ensino superior. Parte do pressuposto de que a didática sistematizada na literatura da área, expressa uma prática pedagógica decorrente de determinado tipo de relação social no interior do modo de produção que a sustenta. Toma como eixo epistemológico a <i>Didática prática</i> defendida por Martins (2009) e os conhecimentos dela decorrentes, o que implica analisar essa prática numa relação de causalidade complexa. Desse ponto de vista, as perspectivas para a didática, apresentadas neste artigo, não são prescrições, mas indicadores de caminhos possíveis para a organização e realização da prática pedagógica na formação do professor alfabetizador. Os resultados contribuem com a prática pedagógica desse formador e vão ao encontro das perspectivas da

	formação do professor leitor em diferentes situações, tendo como orientação a leitura, a interpretação, a escrita e a criação de significados, gerando, por meio dessa didática, um letramento específico na formação do alfabetizador: o letramento alfabetizador.
Palavras-chave	Didática. Prática pedagógica. Alfabetização. Letramento. Formação de professores.

### Terceiro banco de dados: Banco de teses e dissertações CAPES

Com o descritor “professor formador”, foram obtidos 66 resultados, dos quais 2 competem a esta pesquisa: (a maioria é referente a formação continuada, temática que foge a pauta da presente pesquisa ou aborda cursos da área da saúde):

	Especificação	Dissertação
	Referência	VIANA, Karina Mendes Nunes. <b>Baseado Em Fatos Reais: Papéis Do Formador Na (Trans)Formação Inicial Do Professor De Língua Inglesa</b> 01/03/2011 159 F. Mestrado Acadêmico Em Lingüística Aplicada Instituição De Ensino: Universidade De Brasília , Brasília Biblioteca Depositária: Bce-Unb
1	Resumo	Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado ‘A Formação Institucional do Professor de Língua Estrangeira em Contexto Universitário’ coordenado pela Professora Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. A partir de mapeamentos e sinalizações dos papéis do formador no processo de formação inicial de professores de língua inglesa, nossa pesquisa pretende fornecer subsídios para cursos de formação de professores de LE e para o aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos. Neste estudo, discutimos, essencialmente, a necessidade do (re)conhecimento dos papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa. Para isso, analisamos as (in)compatibilidades entre a atuação do professor formador e as exigências do perfil de professor egresso a partir de quatro perspectivas: a do formador, a do próprio formando, a da realidade observada e ainda, do que é proposto pelas diretrizes curriculares. Somamos a isso, algumas reflexões acerca da interação entre o formador, a disciplina ministrada e a formação de professores orientada à realidade da sala de aula de Educação Básica. Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 2006; GERGEN & GERGEN, 2006), de caráter interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006) com fundamentos metodológicos do estudo de caso exploratório (FREEBODY, 2003; STAKE, 1994; ERICKSON, 2001; BOGDAN & BIKLEN, 1998). As participantes da pesquisa foram duas professoras formadoras responsáveis pela disciplina ‘Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – LEM’, em um curso de Letras de uma universidade pública de Brasília, e duas alunas formandas desta mesma instituição. Adotando uma abordagem interpretativista nos

	momentos de análise dos dados obtidos por meio de alguns instrumentos de coleta (questionários, entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e notas de campo), pudemos responder às perguntas levantadas nesta pesquisa, retratando as perspectivas da professora formadora, das alunas formandas e da legislação vigente a respeito dos papéis do formador com enfoque no processo inicial de formação de professores de língua inglesa.
Palavras-chave	Formador do professor, papéis, perfis do professor, formação.

	Especificação	Tese
	Referência	FERREIRA, Nali Rosa Silva. <b>Atitude Interdisciplinar, Formador Do Professor e Autonomia Profissional</b> 01/10/2011 197 F. Doutorado Em Educação (Currículo) Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Puc/Sp
2	Resumo	Este trabalho trata de uma pesquisa-formação que observa os princípios teórico-metodológicos da interdisciplinaridade e propõe reflexões sobre a atitude interdisciplinar do formador do professor pela autonomia profissional. Objetiva-se compreender a direção na qual deve caminhar a prática do docente formador para mediar a construção da autonomia profissional de tipo novo do futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Na procura de um novo sentido na ação didático-pedagógica, observou-se a trajetória de seus movimentos articulando-os à história de vida, aos significados dos círculos do sentido de Pineau e às categorias da interdisciplinaridade de Fazenda. O caminho da investigação observa os sinais da autogestão e autoconstrução da autonomia nos parâmetros existenciais da atualidade, emoldurados por um ambiente de conhecimento com incorporação constante de dados novos nas diversas situações que requisitam a aprendizagem autônoma. Busca, ainda, explorar, validar e explicitar a natureza e a direção da ação didática nos princípios de uma prática docente interdisciplinar. Utiliza-se de registros da memória da prática na docência no ensino superior, análise documental, grupo focal e questionário com abertura para uma análise qualitativa dos relatos de alunos do curso de Pedagogia (UniBH). A vivência da atitude interdisciplinar, com os toques metodológicos interdisciplinares, possibilita compreender limites, dificuldades e possibilidades na ação mediadora do docente formador do professor pela aprendizagem da autonomia de tipo novo, no contexto da formação de professores para a escola básica
	Palavras-chave	Atitude interdisciplinar; mediação pedagógica; formação de professores e autonomia profissional.

Segundo descritor: “professor formador de professores”, foram encontrados 53 registros, sendo que nenhum compete a esta pesquisa.

Terceiro descritor: “formadores de pedagogos”, foram encontrados 8 resultados, porém nenhum pertinente a esta pesquisa.

Quarto descritor: “o formador na pedagogia”, foram encontrados 8 resultados, sendo 2 repetidos que competem a esta pesquisa.

Quinto descritor: “formadores de professores curso de pedagogia”, foram encontrados 4 resultados, porém nenhum pertinente a esta pesquisa.

Sexto descritor: “o professor do ensino superior de pedagogia”, foram encontrados 40 resultados, sendo 1 pertinente a esta pesquisa:

	Especificação	Dissertação
	Referência	ARANTES, Ana Paula Pereira. <b>Trajetórias e Saberes dos Professores Atuantes no Curso de Pedagogia</b> Em Uma Instituição Privada' 01/08/2011 180 f. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede De Bibliotecas Da Unoeste.
1	Resumo	Esta pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada (faculdade), analisando a sua formação, suas concepções sobre educação, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: aplicação de questionários, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa professores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do interior de Minas Gerais. Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. Selecionamos, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Os resultados desta pesquisa encontram-se expressos em capítulos intitulados: 1) a trajetória do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil; 2) o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia 3) o processo de inserção e atuação docente no ensino superior; 4) os saberes do professor atuante no curso de pedagogia. A análise dos dados coletados revelou aspectos significativos no tocante à sua formação e atuação, a saber: ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior, privilégio do ensino e pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e a extensão, predominância de aulas expositivas e falta organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares. O ensinar envolve um arcabouço de saberes que influenciam na própria ação docente. Isso remete à compreensão de

	que o trabalho docente se concretiza por meio da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).
Palavras-chave	Ensino Superior; Curso de Pedagogia; Trajetória e saberes docentes.

Sétimo descritor: “professores de pedagogia na formação inicial”, foram encontrados 140 resultados, sendo 1 pertinente a esta pesquisa:

	Especificação	Dissertação
	Referência	PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. <b>Representações Sociais Sobre A Profissão Docente</b> : a visão de formadores de professores de educação infantil. 01/02/2011 169 F. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Puc-Campinas
1	Resumo	Este é um estudo teórico-empírico relativo ao campo científico da Educação. Objetivamos conhecer a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão. A necessidade deste estudo é justificada por meio de evidências identificadas na área que se referem à construção de conceitos e concepções pautados na abordagem do professor reflexivo, enfatizando o cotidiano próximo no âmbito formativo inicial. As evidências são reforçadas por meio da análise de artigos sobre formação de professores de Educação Infantil, apresentados na ANPED (2000-2009) no grupo de trabalho Educação de Criança de 0 a 6 anos (GT 7), onde pudemos descortinar a base teórica predominante na área da educação infantil, cuja influência advém da chamada “abordagem <i>Reggio Emilia</i> ”. A partir de seus pressupostos, pesquisadores da área têm preconizado a necessidade de consolidação de uma “Pedagogia da Educação Infantil”, a qual advoga a negação da “educação escolar” e também do “ensino” nesta etapa da educação. Desta forma, a problemática investigada situa-se em: conhecer quais as representações sociais de professores de educação infantil, segundo formadores da área? Optamos pela entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados, direcionada a formadores do curso de pedagogia. A análise dos dados coletados foi realizada com base na teoria das representações sociais. Este estudo nos permitiu identificar a necessidade de revisão de conceitos e concepções fundantes nas pesquisas em educação infantil e que têm enfatizado o repensar de um “novo” valor para o professor desta etapa educativa, estimulando uma consensualidade que, a nosso ver tem legitimado tal visão predominante na área como aquela que “deve” ser assumida como a mais adequada.
	Palavras-chave	Educação Infantil; Formação de Professores; Representações Sociais; Crianças.

Oitavo descritor: “professor formador de pedagogia”, foram encontrados 7 resultados, sendo 1 pertinente a esta pesquisa:

	Especificação	Dissertação
	Referência	NUNES, Joquebede Dias dos Santos. <b>Saberes Docentes de Professores Formadores em Início De Carreira no Ensino Superior</b> : um estudo com os Professores Substitutos do Núcleo da Uespi em Amarante - Pi 01/08/2011 98 F. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco
1	Resumo	Este trabalho traz como discussão a mobilização dos saberes docentes pelos professores formadores em início de carreira. No qual descrevemos os saberes docentes adquiridos na formação com o fim de compreender os conhecimentos mobilizados por estes professores formadores em sua prática educativa no ensino superior. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo descritivo na modalidade estudo de caso etnográfico em educação. Participaram como sujeitos dessa pesquisa cinco professores formadores dos cursos de Licenciatura plena em História e Licenciatura plena em Pedagogia do núcleo da UESPI de Amarante-PI. A análise foi realizada através de três eixos, a saber: Iniciação à Docência, Trajetória Profissional e Mobilização dos Saberes Docentes. Os dados foram obtidos através de questionários, entrevistas e filmagens. A revisão bibliográfica foi feita com base nos seguintes campos e respectivos autores: formação de professores: Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2000), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Perrenold (2002); pesquisa etnográfica em educação: André (1995), Trivinos (1987), Chizzotti (2006), Lüdke e André (1986); saberes docentes: Tardif (2000,2002 e 2005) Guthier (2006). Os resultados das análises evidenciaram que os saberes mobilizados pelos professores formadores em início de carreira investigados são construídos na sua maioria durante a formação inicial, os quais denominamos de saberes técnicos, perpassando pela sua trajetória profissional. Esses professores, segundo os dados, reconstituem seus saberes através das experiências como docente, na qual são desafiados a desenvolver diferentes tipos de saberes, como saberes disciplinares, curriculares. Outra informação dada pela pesquisa é que geralmente os saberes mobilizados por esses profissionais são saberes práticos, ou seja, desenvolvidos no dia-a-dia da profissão. Os dados indicaram, também, que os docentes (sujeitos dessa pesquisa) buscam desenvolver saberes que vão além do conhecimento técnico, munindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno. Finalmente, concluímos que todos os profissionais mobilizam seus saberes através de conhecimentos adquiridos na formação e continuada, bem como em sua prática diária. Ou seja, encaram a trajetória docente como trajetória de formação, buscando construir seus conhecimentos à luz de uma consciência crítica, capaz de refletir sobre sua atuação, a fim de transformar continuamente sua ação docente.
	Palavras-chave	Prática docente. Saberes Docentes. Professor Formador.

## **APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido ao sujeito participante**

### **ESCLARECIMENTOS SOBRE O PROJETO DE PESQUISA**

**Pesquisadores:** Patricia Lascani Yéred e Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

**Instituição de origem dos pesquisadores:** Universidade Católica de Santos

**1. Título do estudo:** “Ser Formador do Curso de Pedagogia Parfor: implicações para a profissionalidade docente”.

**2. Propósito do estudo:** Analisar o papel do professor formador da Pedagogia Parfor UNISANTOS sob o enfoque destes. Mais especificamente busca-se identificar elementos considerados pelos professores formadores como desafiadores em suas aulas no Parfor bem como as estratégias utilizadas por estes para lidar com tais dificuldades.

**3. Procedimentos:** Realizar grupo de discussão com alguns dos professores formadores que atuam no curso de Pedagogia Parfor da UNISANTOS mediante roteiro prévio para orientar o processo de discussão e o aprofundamento do tema. Trata-se de uma técnica de pesquisa que permite a obtenção de dados de natureza qualitativa em sessões em grupo, com participantes, que compartilham alguns traços comuns. O objetivo é coletar, com base no diálogo e no debate com e entre os participantes, informações acerca de um tema específico, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções. O que caracteriza o grupo de discussão é que os participantes têm uma experiência em comum, o que permite “[...] conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de determinado grupo” (WELLER, 2006, p. 245).

**4. Riscos e desconfortos:** Pela natureza da pesquisa, a participação dos professores não acarretará quaisquer danos às mesmas. Faz-se necessário

esclarecer que as professoras têm total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo.

**5. Confidencialidade:** Apenas as pesquisadoras envolvidas terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação dos participantes, e apenas trechos da entrevista e do relato de experiência. Os resultados deste estudo comporão a dissertação do mestrado em educação e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

**6. Benefícios:** Dentre os benefícios esperados na participação do presente estudo destaca-se a possibilidade dos professores refletirem sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Caso as participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, no seguinte endereço: Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias, Campus D. Idílio José Soares, Prédio Administrativo, sala 202. O telefone para contato é: (13) 3205-5555 ramal 1243.

Autorizo a coleta de dados, para fins de pesquisa. Compreendo sobre o quê, como e porque este estudo está sendo realizado. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Santos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do sujeito/voluntário

---

Assinatura dos pesquisadores responsáveis

## APÊNDICE D – Questionário de caracterização do entrevistado - Grupo de discussão

### Perguntas de caracterização:

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Formação inicial: \_\_\_\_\_

3. Ano de conclusão da formação inicial: \_\_\_\_\_

#### 4. Pós-Graduação

Especialização: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

5. Tempo de experiência na Educação Básica: \_\_\_\_\_

6. Tempo de experiência no Ensino Superior: \_\_\_\_\_

7. Tempo de experiência no Parfor – Pedagogia: \_\_\_\_\_

8. Atividades profissionais que exerce atualmente: \_\_\_\_\_

---

9. Disciplinas que leciona no Parfor - Pedagogia: \_\_\_\_\_

---

**APÊNDICE E – Transcrição<sup>48</sup> do grupo de discussão com as formadoras do curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS**

<b>Participantes</b>	<b>Falas/observações</b>	<b>Recortes/observações</b>
Mediador	A gente organizou em três momentos o grupo de discussão, vou fazer uma pergunta inicial, depois as perguntas centrais e de encerramento. Então são poucas perguntas e eu quero que vocês se sintam muito à vontade para falar, a gente está aqui mesmo a ideia do grupo de discussão é para que possamos discutir pessoas que vivenciam a mesma experiência possam aqui dizer e falar das suas percepções.	
Mônica	E como será? Você vai fazer uma rodada?	
Mediador	Não, não, fique à vontade.	
Mônica	Não, não eu vou dizer por que eu tenho um compromisso então se pudesse ser assim.	
Mediador	A tá.	
Mônica	Não sei se pode ser assim, se te atrapalha.	
Yasmin	Take 1, take 2, Take 3.	
Mediador	Caso em algum momento você vê que precisa sair você fica à vontade.	
Mônica	Ta, mas aí não dava para fazer um dois três para cada um?	
Mediador	Não, não dá porque aí não caracteriza a técnica entendeu, então é mais fácil você ir até onde você pode mesmo que você não fique para o final.	
Mônica	Ta.	
Yasmin	E também as pessoas se manifestam à vontade...	
Mediador	Fiquem extremamente à vontade, não tem uma ordem, não tem nada, a única coisa é que a gente vai ter esse cuidado aí vai passando o microfone. Para iniciarmos esta discussão, como o foco é o Parfor que é esse programa, essa iniciativa do Governo Federal para oferecer educação superior para professores em exercício da rede pública da educação, eu queria começar ouvindo de vocês como é que vocês vêem essa iniciativa do governo federal em relação ao programa Parfor. Não sei se vocês conheciam esse programa antes, conheceram ao ingressar, como é que vocês vêem esta iniciativa do governo federal em oferecer essa oportunidade para os professores em exercício na rede pública	<p>Não tem ordem para falar.</p> <p>Como vocês veem o Parfor como iniciativa do governo federal de oferecer educação a nível superior para professores em exercício na rede?</p>

<sup>48</sup> Encontram-se as falas mais relevantes e pertinentes a pesquisa respeitando a confidencialidade apontada no item 5 do Apêndice C.

	a possibilidade de ter o ensino superior; em algumas instituições é o caso da segunda licenciatura, mais aqui não, aqui é a primeira licenciatura. Quem quiser começar...	
Yasmin	Eu, particularmente, vejo como boa porque desde a promulgação da 9394/96 a gente, que só será admitida no magistério público professores formados no nível federal. Nós vimos alguns municípios, aqueles que têm mais condições financeiras, e esses ofereceram a pedagogia para os seus professores. Santos foi um caso, Cubatão ofereceu, Praia Grande ofereceu pedagogia cidadã, Cubatão ofereceu Pedagogia Cidadã e, de repente, o governo federal assume essa política depois de quase dez anos da promulgação da lei, não foi? Então, eu vi com bons olhos que é uma oportunidade para a gente dar uma qualidade melhor pra educação do nosso país.	Analisa de forma positiva.  Preocupação dos municípios em atender a legislação.  O programa oferece oportunidade de uma qualidade melhor para a educação do país.
Sílvia	É quando eu cheguei aqui eu não sabia o que era o Parfor, sabia como você de outras iniciativas e fui tomando pé da situação aos poucos. Eu achava que Parfor era uma Plataforma Freire, não sabia nem o que era exatamente. Ai eu fui estudando, fui verificando e eu percebo que o investimento social é muito grandioso, muito investimento tem sido feito, muito dinheiro tem sido injetado e o ganho social ele é grande. A gente vê as pessoas que participam, que se formam e tal, mas a gente vê, também, aqueles que desistem. Uma quantidade grande de pessoas que desistem, é, enfim, a gente fica pensando, assim, o que a gente pode fazer melhor enquanto pessoas que atuam junto ao Parfor para que esse investimento seja realmente da melhor maneira possível.	Não conhecia o Parfor. Grande ganho social. Destaca o investimento. Muitas se formam, se beneficiam, outras desistem. O papel dos professores do Parfor para a efetivação do programa.
Dulce	Eu já conhecia sim o programa enquanto política pública e quando fui convidada a trabalhar no Parfor foi interessante porque eu pensei que aqui, por ser uma universidade de Santos, a gente teria mais alunos do nosso município e um grande público não é do município de Santos. Mas, eu achei, acho a iniciativa do governo federal excelente e acho que demorou um pouco para ela ser implantada por conta do tempo, até como a Yasmin falou, algumas prefeituras aqui da baixada já tinham oferecido e Santos foi uma para os professores que não tinham, não tiveram essa oportunidade mas, para o município, para a universidade aqui a gente costuma verificar que as alunas são de outros municípios, principalmente de Praia Grande, eu acredito que Praia Grande não tenha oferecido para os... (a fala foi interrompida)	Conhecia. Achou interessante o convite para dar aula no Parfor. Excelente iniciativa do governo federal. Acha que demorou para o programa ser implementado em Santos. Muitas alunas são de outros municípios.
Yasmin	Ofereceu a pedagogia cidadã.	
Dulce	Na Praia Grande?	

Yasmin	Sim.	
Sílvia	É a gente não entende muito a logística das inscrições, como é que elas são oferecidas, porque há determinado momento tem mais alunos de Praia Grande, mas há outros momentos que também nós tivemos muitos de São Vicente também.	Não entendem a logística das inscrições.  As turmas apresentam diversidade em relação à origem dos estudantes.
Dulce	Para se locomoverem.	
Mônica	Mas o que nós temos não eram professores, a grande maioria da primeira turma eram atendentes de creche.	A maioria da turma não era de professores e sim de atendentes de creche.
Valentina	Sim.	
Sílvia	Como era o caso da turma atual que saiu de São Vicente.	
Valentina	É.	
Mônica	Antes eu acho que a ideia era para que professores que já atuavam como professores e tinham só o curso no magistério iriam fazer pedagogia. Mas assim, cada município tem uma sigla.	Cada município tem uma sigla para definir as atendentes de creche.
Dulce	É, monitor de creche, atendente.	
Mônica	Mas eu acho que assim, foi muito bom de ver como elas entraram e como elas saíram, eu acho que isso daí foi fundamental.	Foi positivo ver mudanças nos alunos desde que entraram no curso.
Valentina	Agora uma coisa que eu gostaria de falar, assim não vai dar (se referiu ao posicionamento do gravador que não estava adequado para capturar sua fala, o que logo foi arrumado). Eu gostaria de falar, a gente, quando se tinha o magistério, o magistério é para quem dá aula, ia dá aula nas séries iniciais, com a nova lei passou-se a ser considerado educador desde os que trabalham com os pequenos, então elas são chamadas de atendentes mais elas são professoras.	Com a nova lei atendente é educador também porque se considera desde os que trabalham com os pequenos.
Mônica	Mas elas não recebem por.	Os profissionais com a sigla de atendente, embora exerçam o papel de professores não recebem por tal desempenho.
Valentina	Não.	
Dulce	Deixa eu só falar uma coisa no sentido da formação; a questão do professor ou do profissional que trabalha com criança de zero a três, independente da sigla que cada município coloca uma, é que assim que ele termina pedagogia não quer dizer que ele é professor para a rede.	A sigla de atendente ou outra não muda para a rede assim que o profissional termina a pedagogia.
Valentina	Não.	

Dulce	Ele continua com a mesma nomenclatura, para ele entrar ele pode sim entrar na carreira a partir da pedagogia mais isso não muda nada, só que assim, é verdade que a função é a mesma que eles desenvolvem o mesmo trabalho dentro da sala de aula, mesmo trabalho que desenvolve com a educação infantil, com as séries iniciais e tudo, tudo no mesmo esquema, mas o fato deles concluírem a pedagogia não significa dentro da rede que eles vão ter esse cargo de professor.	Depois de concluírem o curso, elas não mudam automaticamente o cargo para professor, para tal devem fazer um novo concurso.
Valentina	Inclusive quando eu participo, eu tenho eles no facebook, várias turmas, então, agora, por exemplo, houve o concurso da Praia Grande, vários daqui prestaram o concurso.	
Dulce	Prestaram é.	
Valentina	Quer dizer, se eles ficassem fazendo a mesma coisa era uma coisa, mas eles estão...	Prestam outros concursos.
Sílvia	Interrompe: A oportunidade de ascensão.	Querem ascensão da carreira.
Valentina	Exato.	
Sílvia	Da carreira.	
Yasmin	Então, essa fala realmente caminha para mostrar que é importante essa política de formação do professor.	Importante a política de formação do professor.
Mônica	Começou e arrematou.	
Todas	Concordam com a fala de Yasmin.	Todas concordam.
Sílvia	A não, deixa eu arrematar, voltar lá...eu acho que por todas essas questões aqui levantadas essas mazelas da formação de professores, que a gente conhece bem, essas ações politiquieras ao redor, eu penso que a nossa responsabilidade é muito grande, porque a gente sabe que o investimento é grande, sabe o benefício que traz, então o nosso comprometimento aqui como professores como é... a instituição precisa ser muito forte mesmo.	A nossa responsabilidade é muito grande como professores já que sabemos que o investimento é grande e benéfico.  A instituição também precisa ser forte.
Mediadora	Então eu vou aproveitar esse gancho, essa colocação de vocês fechando com a Sílvia e diante então dessa relevância que vocês pontuaram do programa, minha pergunta era então como é ser professor no programa Parfor no curso de Pedagogia aqui da UNISANTOS, como é ser professor formador?	Como é ser professor no formador no programa Parfor no curso de Pedagogia da UNISANTOS?
Mônica	Eu vou dizer que foi muito bom a gente ver o quanto de dificuldade elas tinham e o quanto elas começaram a aprender, eu estou dizendo começaram porque eu acho que professor tem que estudar sempre, e assim, essa questão deles perceberem dificuldades e de falarem, de serem esclarecidos, foi muito importante, então para mim foi um prazer e foi uma questão assim de você ver o desabrochar né, como eles mudaram	Fala da superação das dificuldades dos alunos, o quanto foi bom ver isso.

	de como era no início no primeiro semestre, no segundo como eles foram terminando, então foi assim, e ser esse professor era acompanhar todo trabalho deles porque você tinha que adequar ao tempo que eles estavam aqui para fazer com que eles produzissem cada vez mais, porque, não tinham, tinha aluno que trabalhava dois turnos e vinha no terceiro para lá.	Os alunos perceberam suas dificuldades e falaram.  Os professores tinham que adequar o tempo que seus alunos estavam em sala para fazer com que eles produzissem cada vez mais, porque, não tinham tempo fora já que tinha aluno que trabalhava dois turnos e vinha no terceiro para a faculdade.
Yasmin	Todos concordam com esta afirmativa.	Concordam com a questão da falta de tempo dos alunos, o tempo em sala deveria ser aproveitado ao máximo e o quanto foi bom ver a superação das dificuldades por parte dos alunos.
Mônica	Então, eles chegavam assim, você tinha que fazer um movimento, de que, para aproveitar este momento que eles estavam. Então ser professor aqui eu acho que foi um desafio mas...(fala interrompida)	Aproveitar o tempo que os alunos estavam em aula, tal afirmativa é com isso é um desafio ser professor do Parfor.
Dulce	Posso?	
Mônica	Pode.	
Dulce	Eu também considerei um desafio ..., achei o grupo assim de pessoas que, que levaram muito tempo sem estudar, que tinham estudado há muitos anos atrás e tinham dificuldade de escrita, dificuldade de interpretação, dificuldade de tudo, eu senti assim bastante dificuldade nas alunas no início, naquele primeiro momento que eu trabalhei e assim começar com uma teoria a nível de educação para elas era sabe, completamente fora de propósito naquele momento, mesmo porque elas já tinham uma prática e eram pessoas que já estavam em sala de aula mas nunca eu acredito assim, nunca tiveram, pensaram um pouco em associar a prática delas com qualquer teoria, então eu acho que isso foi uma dificuldade, foi um desafio grande para gente, acho que para todas nós que começamos com o grupo porque elas tinham...tiveram assim bastante dificuldade e tinham dificuldade de escrever, muitos erros de português..., não sabiam se posicionar. Elas tinham aquela prática restrita da sala de aula da forma delas trabalhando com a idéia que elas tinham, de muitas, muitas eu não sei, aqui em Santos, por exemplo, a educação infantil de zero a três veio da área de assistência social, então quando	Desafio dar aulas no Parfor já que são alunos que levaram muito tempo sem estudar, que tinham estudado há muitos anos atrás.  Eles tinham dificuldades de: - escrita; - interpretação; - de leitura; - de se posicionar.  Alunos com muita dificuldade no início.  Dificuldade em associar a prática que tinham previamente com a teoria que estavam aprendendo no Parfor.  Os alunos tinham a prática restrita da sala de aula de acordo com a ideia delas.  Com a LDB, a educação passou a ser considerada de 0 a 3 anos, fato este que pertencia a assistência social,

	passou a ser educação, depois da LDB de zero a três, a gente absorveu esses profissionais da secretaria de ação social e que tinham, e que não tinham formação nenhuma, não tinham nenhuma ideia do que era ser um professor, eles atendiam como uma babá, era exatamente esse o propósito.	os profissionais que tiveram que lidar com tal ação não tinham a formação necessária para isto e passavam a atender como babás.
Yasmin	Então, para mim particularmente foi uma via de mão dupla, porque eu já estava na docência há anos ..., mas eu tive que aprender, eu tive, eu estava e também estava aprendendo a ser, estar na docência do ensino superior. Quem são essas alunas, é, como elas enxergam esse curso, porque...	Teve que aprender a estar na docência do ensino superior.  Entrar na realidade dos alunos.
Mônica	Foi aí que você dá uma formação para professor.	Formar professores.
Yasmin	Exatamente.	
Mônica	E dar uma formação para aquele que está só atuando e não teve uma formação inicial.	Formar professores para aquele que atua nesta área, mas não tem a graduação necessária.
Yasmin	É então, por isso que eu digo que foi uma via de mão dupla, eu estava lá, mas aquela experiência não é que ela não se vê, ela se vê, mas essa daqui de estar na docência do ensino superior, ela tinha umas peculiaridades que como era a primeira vez eu estava descobrindo e sendo ao mesmo tempo, então, eu tinha que fazer esse jogo de cintura e aí você vai descobrindo mesmo essas coisas que a...que a Dulce falou, essas coisa que ela falou também e você vai aprendendo a lidar com aquilo, o que você traz não pode trazer muita teoria, tem que partir da prática, mas eles também não percebem muito bem as vezes que estão praticando...	Descobrir e sendo professora no ensino superior ao mesmo tempo já que apesar de sua experiência na docência normal estar na superior implica em peculiaridades.  Aprendendo a lidar com o que aparece, com a realidade a qual você se encontra, como por exemplo, não trazer muita teoria, partir da prática (que é a realidade deles).
Mônica	Tem que trazer da prática para a teoria.	Aproximar da realidade dos alunos.
Yasmin	Exato. Aí às vezes elas dizem que não gostam de teoria e aí você vai conversando, vai trazendo um texto; 'ai é muita folha', você traz um vídeo, a gente vai quase que moldando no sentido assim de moleiro mesmo que vai dando forma para aquele conhecimento.	Usar de estratégias para introduzir o conhecimento.
Sílvia	Já vi esse vídeo do moleiro.	
Yasmin	É isso que vai acontecendo. Não sei se pelo fruto da inexperiência também de quem está iniciando na docência do ensino superior ou porque a situação é essa mesmo.	Inexperiência de estar no ensino superior ou o caminho é este de ir aos poucos, ir entrando na realidade dos alunos para introduzir o conhecimento.
Mônica	Não, eram todas turmas peculiares são diferentes.	Acha que não é falta de experiência no ensino superior e sim que todas as turmas eram diferentes mesmo.

Yasmin	Muito diferente, por exemplo, de quando eu fiz pedagogia.	Acha as turmas diferentes da época em que fez sua graduação em pedagogia.
Mônica	Com certeza.	Concorda de que as turmas são diferentes da época em que fez sua graduação.
Yasmin	Muito diferente. Aqui a gente indica o livro, traz o livro, xeroca o livro, distribui; quando eu fiz pedagogia a professora dava uma folha...a relação bibliográfica é esta, o cronograma estava mês tal livro tal, se a biblioteca não tinha você procurava onde tivesse, você que ia chegar com o livro.	Acha as turmas muito diferentes e explicita que em sua época os alunos é que tinham que procurar os livros pedidos e atualmente é o professor que tem esta preocupação de trazer tal material para seus alunos.
Mônica	É mais agora eu acho...	
Yasmin	Agora não.	
Mônica	É.	Concorda com o fato de que atualmente é o professor quem busca o material de leitura para seus alunos.
Valentina	Eu gostaria de falar. Veja, eu já dei aula na pedagogia daqui e fui para a pedagogia Parfor.	
Dulce	É ela tem uma experiência diferente.	
Valentina	Então é interessante, porque veja, na pedagogia comum ..., não tem muita idéia do que vai fazer, do que vai encontrar, o comprometimento político não existe, e assim, o que me apaixonou no Parfor é que são pessoas que estão vivendo aquilo e querem entender o que está acontecendo com elas.	Os alunos do Parfor são mais engajados politicamente. Querem entender o que está acontecendo com elas já que vivenciam a teoria em sua prática profissional. Os alunos da pedagogia regular não têm muita noção da prática da pedagogia por não terem que estar trabalhando na área.
Mônica	O brilho no olhar delas é um negócio contagiante.	A vontade de aprender dos alunos é contagiante.
Valentina	É... e eu comecei com a disciplina da X, eu dei quatro semestres seguidos de X então, por exemplo, era surpreendente quando eu ouvir dizer assim 'não, eu deixo o aluno se movimentar, eu quero que ele fique quieto, mas ele é pequenininho' e aí ela via que um autor falava do movimento, então eu fui trazendo resposta. Agora nesses últimos tempos acabou a turma, as aulas de X, a Fernanda me atribuiu outra aula, aí a gente já nota que já não é a mesma coisa e eu sinto muito o que a Yasmin fala, porque você tá falando de alguma coisa que não é o que elas vivenciam, e quantos semestres que a gente trabalhou coisas do dia a dia delas e eu dava... foi uma maravilha porque elas a todo momento traziam 'a porque tem um menino assim na minha creche, o outro é assim'... então	As aulas foram trazendo respostas para a prática dos alunos. O problema está quando fala de algo que eles não vivenciam como é o caso da gestão. Como experiência é muito rico porque você sente que eles estão procurando respostas já que eles traziam questões do seu dia a dia.

	veja, como experiência é muito rico porque você sente que eles estão procurando respostas, então é isso que eu tinha para falar.	
Yasmin	Às vezes nem tinham pergunta, mas eles encontram resposta realmente nessa relação, acontece mesmo em todas as disciplinas.	Mesmo sem demonstrar dúvidas, os alunos iam obtendo respostas na relação teoria e prática que acontecia em sala de aula com o professor partindo da realidade delas, a prática.
Sílvia	É, eu acho que um pouco do que as minhas colegas falaram serviu um pouquinho para mim. Eu cheguei com as turmas, iniciei, eu não tinha experiência em curso superior então não podia compará-las com outras turmas.	Não tinha experiência com o ensino superior.
Dulce	É eu também não.	
Sílvia	Os alunos não eram estranhos para mim porque eles eram os meus colegas de escola, eu vi as professoras das quais eu era diretora da escola da educação infantil iguais, então enquanto eu trabalhei com a prática delas nos dois primeiros anos realmente na formação de professores para a educação básica foi ótimo, eu só vi possibilidades, eu não vi dificuldades. Desafios sim porque o mais estranho não era elas para mim, mas eu para elas porque trabalhava com escrita, e elas tinham pavor aquela exposição da pessoa, do que pensa, a maior dificuldade de escrever que todo mundo relata, então os dois primeiros anos só foi felicidade, grandes projetos, grandes resultados, mas aí quando eu retornei para trabalhar com as disciplinas de gestão foi uma apatia, um desinteresse bem grande porque penso que elas vem para formação de professores e não vislumbram que elas tão recebendo também no curso uma formação de gestores e elas desprezam.	No começo só via possibilidades e não dificuldades, via desafios também, mas acha que o maior deles era dela com os alunos já que ela trabalhava com a escrita e esses tinham que enfrentar suas dificuldades já que tinham medo de se exporem, da escrita, do pensamento deles.  Foi ótimo trabalhar com a prática dos alunos, já quando teve que trabalhar com a gestão, (área nova para eles em termos de vivência) teve dificuldades já que eles vêm para formação de professores e não vislumbram que estão recebendo também no curso uma formação de gestores e elas desprezam.
Dulce	É, bem colocado, bem lembrado.	Concorda que alunos desprezam a formação de gestores e valorizam a formação de professores.
Sílvia	E elas desprezam, desprezam no último ano que é o ano das disciplinas de gestão, aí voltamos para aquela questão, o curso de pedagogia ele assumiu o magistério ou perdeu a formação da gestão? Enfim, forma pedagogos, forma professores, eu acho que a gente acabou, elas deram prioridade a formação de professores, mas insistiram com a formação de gestores também, então foi uma mescla, a gente fez o que pode, conseguiu altos resultados e penso que os projetos deram um bom... os projetos	Elas deram prioridade a formação de professores e desprezam a formação de gestores.  Projetos integradores deram um bom ânimo, motivou.

	integradores aí deram um bom ânimo, motivou principalmente essas turmas que saíram agora com o projeto de gestão, foi a melhor maneira possível que a gente teve de trabalhar.	
Yasmin	Aproximar.	Aproximar o conhecimento da realidade dos alunos.
Valentina	É.	
Sílvia	Questões da gestão aí disciplinas da gestão, porque até então a gente falava meio que...	
Valentina	Mas sabe porque que funcionou? Porque eu percebi que é o seguinte, quando estavam fazendo o projeto integrador em aula, que era para isso, uma trazia: 'olha na minha escola o PPC diz isso'.	Relata que em o projeto integrador funcionou porque os alunos traziam suas realidades para as atividades em sala, aproximou teoria e prática.
Sílvia	É então, aproximou a prática com a teoria.	Trouxe a teoria da graduação para a realidade delas que era a da prática.
Valentina	Outra trazia, então foi a hora da prática da escola, porque aí teve contato, soube que existia o PPC (projeto pedagógico do curso), que tinha um significado, eles entenderam o significado.	
Sílvia	Todo movimento que a gente fez em a direção da prática delas teve fruto, teve resultado.	Entrar na realidade deles teve resultados positivos.
Valentina	É.	Concorda de que a melhor maneira de introduzir o conhecimento é adentrando na realidade dos alunos e tal fato se dá através da prática que estes possuem.
Sílvia	Quando a gente puxou para que elas viessem para a teoria principalmente de coisas distantes foi meio árido, então a gente teve que fazer experiências, ponderar.	Os professores tiveram que experimentar como introduzir novos conhecimentos aos seus alunos e perceberam que a maneira mais produtiva era adentrar pela prática de seus educandos já que quando permeavam pela área teórica diretamente o resultado não era significativo.
Yasmin	É até por conta da compreensão delas, na realidade essas não são coisas distantes, essas são coisas que estão dentro da escola em que eu trabalho, mas como elas não tinham esse olhar ainda e aí eu acho que o curso sim...	Para facilitar a compreensão dos alunos é que entram na realidade deles.
Sílvia	Elas despertaram.	Despertar.
Valentina	Sim.	
Yasmin	Porque quando eu dava a disciplina de gestão e as outras professoras quando comentam/comentavam comigo quando davam LDB, 'nossa mais a minha escola não é assim', 'nossa, mas a lei diz isso, mas a minha escola...'	Aproximou o olhar dos alunos a realidades já instaladas no cotidiano destas apurando suas percepções.

	elas ficam assim um pouco pasmas...não é? Elas ficam.	
Sílvia	É.	Concorda com a fala a cima de Yasmin.
Yasmin	Então quer dizer, a gente fez por isso até Sílvia eu acho que teve esse choque, a gente aproximou essa realidade que elas já estão dentro mais não tinha esse zoom.	A gente aproximou essa realidade que elas já estão dentro, mas não tinha esse zoom.
Sílvia	É.	Concorda que alunos não tinham esse olhar de perceber leis que permeavam seu cotidiano, mas que nem sempre vigoravam como deveriam.
Yasmin	É isso na realidade, não tinha esse zoom.	Concorda que alunos não tinham esse olhar de perceber leis que permeavam seu cotidiano, mas que nem sempre vigoravam como deveriam.
Valentina	É.	Concorda que alunos não tinham esse olhar de perceber leis que permeavam seu cotidiano, mas que nem sempre vigoravam como deveriam.
Yasmin	Só tinha para prática, para a criança, o que é mais encantador mesmo, a criança que anda que levanta que cai que aprende que escreve, quando a pedagogia trouxe isso teve assim uma coisa, uma atração e uma repulsa, uma atração e uma repulsa.	O olhar dos alunos era sempre voltado para a prática, acredita que é por ser mais encantador (além de ser o trabalho deles como já foi dito ao longo desta transcrição).
Sílvia	É.	
Yasmin	Foi isso que eu senti que aconteceu. Eu dei gestões e ouvi algumas vezes... aluno que dizia: 'ah, esse autor aí, esse daí é mentira, na minha escola não é nada desse jeito', eu falei assim: gente, a gente está aqui para discutir, para conhecer como tem que ser, agora se a pessoa se forma vai para ação e se deforma, vocês estão tendo a oportunidade de aprender como é ser, agora se vocês serão ou se vocês serão de outra forma, aí é isso que vocês estão me dizendo, 'na minha escola é assim, na minha escola é...'	Os estudantes interagem, ocorre uma troca.  Alunos precisam aprender como é e não achar que o certo é o que vivenciam em sua escola, precisam refletir.
Todas	Concordam com a fala de Yasmin.	Concordam Com o exposto a cima.
Valentina	O Yasmin, na orientação foi isso...	
Yasmin	Exato.	
Valentina	Ó porque o orientador da minha escola só faz isso, eu falei, ..., vocês estão aprendendo como que é porque se vocês forem orientadores vocês não vão cair no mesmo erro.	Precisam aprender do modo correto mesmo que vivenciam o erro em seu local de trabalho.  Aprender.

Yasmin	Eu falei também, aqui é para aprender como é como não é o meio se incumbe de deformar, e eu que já sei como é tomo cuidado de continuar sendo, não de me deformar junto.	Aprender.
Mônica	Teve que sair por conta de um compromisso (ela já havia avisado isto no início do grupo).	MÔNICA SAIU.
Sílvia	A gente vê também pelas temáticas dos tccs (trabalhos de conclusão de curso), elas não escolhem temática nenhuma de gestão.	Alunos não escolhem temática de gestão para seus tccs.
Yasmin	Não, nenhuma.	Concorda com a afirmação a cima.
Sílvia	Tudo da prática do professor de leitura, constatação de história, indisciplina, inclusão.	Querem assuntos referentes a sua realidade que é a da prática do professor.
Todas	Concordam com o comentário de Sílvia.	Concordam Com a afirmação a cima.
Yasmin	O que é da profissão.	Alunos querem o que é de sua realidade.
Mediadora	Bem, nessas ocasiões, nessas disciplinas que é mais difícil ter esse retorno delas daí como que vocês faziam, que estratégias vocês tentavam utilizar para tentar minimizar isso? Minimizar este distanciamento das alunas.	Que estratégias vocês tentavam utilizar para tentar minimizar este distanciamento das alunas?
Sílvia	Então, a gente conseguiu um resultado maior agora de um projeto temático integrador, foi a melhor forma que nós encontramos até então, não sei.	O projeto integrador deu bons resultados.
Dulce	Eu posso dizer até de dois momentos, no primeiro grupo que se formou no semestre anterior para poder estar associando um pouco, lógico que eu tive que voltar, estar inserida na prática delas para poder trabalhar um pouco da teoria e o que eu achei que foi bem interessante que elas desempenharam um papel assim bem participativo foi na questão da educação infantil, foi quando eu trouxe alguns alunos da rede aqui para a brinquedoteca e eu pedi para que elas se dividissem em grupo e fizessem algum... Primeiro elas foram conhecer a brinquedoteca e os jogos enfim, tudo que a brinquedoteca oferece, depois elas tiveram que montar uma aula para aqueles alunos de acordo com o que elas escolhessem e aquilo interessou bastante e foi um trabalho muito bom que depois desta prática eu fiz o inverso, eu trouxe para a sala de aula e aí elas montaram mesmo com fundamentação para que aquele jogo serviu, o que é que estimulou na criança quais foram os objetivos qual foi o conteúdo trabalhado, aí que elas vão, aí que elas colocaram o conteúdo de tudo que elas trabalharam mas elas fizeram um trabalho lindo.	Aproximou as alunas da teoria através da vivência da prática com uma tarde na brinquedoteca com crianças e depois trabalhou a teoria.  Alunas participativas. (entrou na realidade delas)  Motivadas.
Sílvia	Sempre uma produção voltada para a prática.	Produção voltada para a

		prática, sempre.
Dulce	Sim, é e elas gostaram muito de atender esses alunos aqui, foi uma tarde assim que ficou cheio de alunos e elas se dividiram em grupos se organizaram de forma que eles trabalharam em circuito, enquanto uma fazia uma atividade com um grupo outra fazia com outro tal, e aí depois que a gente foi trazer a teoria da educação.	Elas gostaram muito de atuar junto às crianças na brinquedoteca.
Sílvia	E nesses momentos também elas percebem que a gente reconhece a capacidade delas porque até então elas ficam falando assim, 'ah os professores pensam que a gente não tem conhecimento desse assunto fica tratando a gente como se nunca tivesse ouvido falar de PPP, a gente sabe o que era PPP, podia ter passado por esta parte que fica explicando... explicando o que era PPP (projeto político pedagógico) se a gente já sabia', então...	Reconhecimento da capacidade das alunas.  Valorizar um conhecimento que elas já possuem.
Sílvia	[...] então nesse exemplo que ela deu é um exemplo que você caminha em direção ao saber que elas já possuem e valoriza aquilo, então elas podem aprender mais e consolidar melhor o que elas estão aprendendo de novo.	É importante caminhar em direção ao saber que elas já possuem e valorizar aquilo, então elas podem aprender mais e consolidar melhor o que elas estão aprendendo de novo.
Dulce	Uma proposta criativa, que interage. Elas foram super criativas.	Proposta que inspire criativa e interação nos alunos.
Yasmin	Eu também sinto isso que elas sentem, que elas aprendem quando o disparador é uma situação prática que você consegue desenvolver melhor o conteúdo, mas por exemplo, quando eu trabalhei em gestão eu falei meu deus, como que eu vou falar de gestão escolar para elas, não vou começar dando um texto para ler, então...é sempre foi chamado de gestão aí eu trouxe um vídeo que mostrava umas experiências, que mostra, é tipo uma entrevistadora e as pessoas...bom e o diretor contava da realidade dele e o diretor de São Paulo, de Goiás e de outro lugar e eles iam... 'hoje nós vamos falar dos desafios do gestor', que se chamava até esse o nome, e aí ele começava a contar, a mediadora fazia a intervenção, aí mostra um pouco da realidade aí a gente pausa um pouco, aí conversa... e na escola de vocês, tem sido assim? Aí você traz umas citações assim de uns autores e pede para fazer uma reflexão, levando em conta o que entendeu, vai, vamos dizer assim, minando, vai construindo o caminho para poder chegar na teoria porque na realidade a gente sabe que a prática sem teoria é morta, e que a teoria sem a prática também não.	Elas aprendem quando o disparador é uma situação prática.  Construir um caminho para o aprendizado.  O conhecimento vai sendo construído. Conhecimento construído junto – troca com os professores.  Estímulo da reflexão.
Sílvia	É nem tudo pode ficar com a atividade prática, tem que avançar.	Sustenta que a prática não deve ter o foco de 100% das atividades desenvolvidas, esta deve ser mesclada com a

		teoria.
Yasmin	E também eu penso assim, vem para a universidade você não pode ficar só no campo da prática.	Concorda com a afirmação a cima de Sílvia.
Todas	Concordam com a afirmação de Yasmin.	Concordam com a afirmação de Yasmin e Sílvia.
Sílvia	Tem que trazer textos também, textos acadêmicos.	Textos acadêmicos também devem ser tratados.
Yasmin	Exato.	Concorda sobre o fato de que devem utilizar textos acadêmicos em suas aulas também.
Sílvia	Não pode ficar com texto de nova escola.	
Yasmin	Exato. Quando você traz texto...é isso mesmo.	
Sílvia	Se você não acrescentar...	Acredita que textos acadêmicos acrescentam ao conhecimento dos alunos.
Yasmin	O substancioso.	Tais textos fortalecem o conhecimento.
Sílvia	Se não acrescentar estes textos..., elas também não desenvolvem nem a habilidade de leitura de um texto acadêmico.	
Yasmin	Quando você traz um texto acadêmico você tem que fazer uma roda de leitura junto.	A leitura do texto acadêmico deve ser realizada coletivamente em sala.
Todas	Concordam com Yasmin.	Concordam que a Leitura do Texto Acadêmico deve ser feita coletivamente.
Yasmin	Então, se eu vou dar currículo, depois que a gente desdobrou a ideia, eu trouxe o texto do arroio e a gente foi lendo junto para mostrar que o que é currículo é tão, assim, parece que é distante mais é tão perto e ao mesmo tempo tão distante, aí para elas entenderem, teve uma que falou assim: 'professora, então é... porque que mudou o nome de gestão?' De administração para gestão; aí eu trouxe um texto, depois que elas viram lá a conversa dentro dessa mediação do filminho o cara perguntava: então é diretor ou gestor? Aí a gente trouxe um texto que explicava do campo semântico 'ah, então agora eu estou entendendo esse negócio de gestão, porque eu não entendi porque que era diretor, porque que era gestor', então quer dizer, na gestão ainda existe o diretor também, aí você sente que elas vão compreendendo.	Mostra que o conhecimento vai sendo construído.  Traz textos para exemplificar sua fala sobre o conteúdo.  Alunos questionam, interagem.  Alunos percebem que estão e quando estão entendendo os conteúdos.
Valentina	Oh Yasmin.	
Yasmin	Fala.	

Valentina	Eu ainda não falei.	
Yasmin	(Ela passa o gravador para Valentina).	
Valentina	O primeiro semestre que eu trabalhei eu peguei um livro extremamente teórico foi horrível trabalhar aquilo aí o que eu fiz, quando foi nas férias eu fui para uma livraria e eu identifiquei um livro que já era uma edição bem adiantada de algumas orientadoras educacionais que elas sistematizavam qual era o papel, a infraestrutura necessária para o trabalho, enfim, faziam uma série de reflexões.	Conseguiu trabalhar com textos mais explicativos do que com os mais teóricos.
Sílvia	Textos mais didáticos.	
Valentina	Exato. Então o que é que eu fiz? Eu dividi, por exemplo, uma dupla era responsável por um capítulo, eles xerocavam o livro e cada dupla ficava com um capítulo, então eles preparavam uma apresentação de seminário, mas essa apresentação não era assim para mostrar para mim. Então, por exemplo, eu me lembro que eles estavam falando sobre a importância de denunciar quando você tinha/ havia indício de maus tratos, aí já trouxeram caso de criança da creche que morreu que ele não denunciou, que estava sendo processada; então possibilitou isso, e daí foi muito fácil trabalhar, esse livro eu selecionei, porque ele é um livro desse tamanho, (fez gesto de ser um livro grande) aquilo que poderia interessar mais e a partir daí a coisa funcionou.	Selecionou um livro mais explicativo e propôs trabalharem em dupla sendo que cada dupla ficava responsável por apresentar para a sala um capítulo.
Yasmin	É tem que ter esse cuidado mesmo.	Tem que der cuidado na seleção dos textos.
Sílvia	É eu acho que o nosso aprendizado foi grande para aprender todas estas técnicas, essas estratégias, esses aprochs assim.	Aprendizado dos professores também é grande, todos aprendem.
Valentina	É.	
Yasmin	A gente não chega sabendo isso é que nem no fundamental também, você pegou uma classe da alfabetização ha dez anos e toda vez que eu vou pegar aquela classe eu já sei, não, você tem que caracterizar aquela classe, conhecer aquela classe é...	O professor não chega sabendo, o a cada vez deve ser priorizado, cada sala tem suas características.
Sílvia	Construir com eles um caminho para o aprendizado.	Construir junto um caminho para o aprendizado.
Yasmin	Exatamente, aqui é igual também.	Concorda que o conhecimento deve ser construído junto com o educando.
Sílvia	Porque não é só planejar.	Não é só planejar e pronto.
Yasmin	Não.	Concorda que não é só planejar
Sílvia	O que você vai ensinar.	Não é só planejar o que será ensinado.

Yasmin	Não, e executar.	
Sílvia	Você tem que acabar trabalhando essa coisa do aprender e ensinar junto também.	Aprender e ensinar junto.
Valentina	E tem uma coisa, não é só o fato de ser Parfor.	Aprender e ensinar junto, mas não é só porque é Parfor.
Yasmin	Não não.	
Valentina	Eu, por exemplo, que dou aula de X há muitos e muitos anos, a cada ano vêm uns alunos diferentes.	A cada ano vêm alunos diferentes.
Todas	Concordam com a afirmação de Valentina	Concordam que a cada ano vêm alunos diferentes.
Valentina	E eu tenho que replanejar toda forma de trabalho. Agora esse semestre, por exemplo, eu fiz uma coisa completamente diferente ... e toda aula tinha discussão, tinha um grupo que tinha preparado alguma coisa, eu coordenava, tinha discussão, e aí eles ficavam, vinham e não queriam ir embora, então isso eu descobri agora, há quantos anos depois que eu comecei a dar aula.	Olhar o a cada vez.  Se ajustar a realidade, aos fatos.
Yasmin	E tem que ter todo esse cuidado com a seleção bibliográfica.	Ter cuidado com a seleção bibliográfica, para que esta não seja fora da realidade dos alunos.
Valentina	É.	Concorda que se deve ter cuidado com a seleção bibliográfica.
Yasmin	Não é?	
Valentina	É.	
Sílvia	Não pode ser teórico de mais nem teórico de menos.	O texto não pode ser teórico de mais nem de menos.
Todas	Concordam com a afirmativa de Sílvia.	Concordam com a afirmativa de Sílvia sobre o texto teórico, este não deve ser de mais nem de menos.
Yasmin	Tem que ser... é verdade, depois até que trabalhou bastante traz um para consagrar, assim traz o Sacristã , no final para falar do currículo, mas no começo não, tem que ir ali ó, tecer.	Afirma que o texto pode ser mais teórico mais no final do curso.
Dulce	A questão das características também do grupo, eu percebi assim nos três grupos que se formaram no semestre anterior, os três oitavos, eles tinham características completamente diferentes.	Cada sala tem sua característica.
Yasmin	Completamente.	Concorda que cada sala tinha e tem suas características.
Dulce	Porque eu peguei o grupo da manhã, o grupo da tarde o grupo da noite.	

Todas	Concordam com a afirmação de Dulce.	Concordam que cada grupo tem sua característica.
Dulce	Grupos de alunos diversos de acordo com o período.	
Dulce	Então eram grupos diferentes que mesmo você trabalhando a mesma disciplina você tinha que ter estratégias diferentes para um e para outro.	Grupos diferentes, mesmo sendo a mesma disciplina, o professor têm que ter estratégias diferentes.
Todas	Concordam com a afirmação de Dulce.	Concordam com Dulce de que os grupos são diferentes mesmo sendo a mesma disciplina, com isto o professor tem que ter estratégias diferentes.
Dulce	Então a gente não conseguia trabalhar da mesma forma nos três grupos mesmo no mesmo semestre entendeu? Não dava, não dava.	Não dava para trabalhar do mesmo jeito com todas as salas.
Mediadora	No começo vocês falaram da dificuldade da leitura e da escrita, como vocês lidaram com isso?	Dificuldade da leitura e da escrita, como vocês lidaram com isso?
Sílvia	Olha, eu acho que foi assim, um trabalho meio complicado, é eu não sabia, como eu expliquei, eu era inexperiente não tinha ideia do que era possível o que não era possível então eu achei que tudo era possível.	Como não tinha experiência achou que tudo era possível.
Yasmin	Que bom.	
Sílvia	Eu achei que a capacidade deles era inesgotável, que tudo era possível, então vamos lá, vamos escrever, eu não tinha a dimensão da resistência deles, do medo que eles tinham, a gente foi quebrando isso quase que espontaneamente, eles começaram muito com exposição oral não só comigo mas com todos os professores, faziam muitos seminários isso oralmente foi deixando com que eles ficassem um pouco mais à vontade. A gente começou no primeiro semestre, eles tinham que escrever, eles já foram começando a perceber a dificuldade deles expressarem um pensamento de maneira livre, é muito medo muito medo de errar e depois comecei com eles um exercício de muita produção escrita, [...] então foi muita produção escrita mais muita produção escrita de uma maneira assim que eu não posso nem medir porque eu corrigia, revisava uma quantidade assim imensa de textos [...].	Treinando, exercitando, escrevendo.  Eles tinham medo de errar.  Dificuldade de expressar pensamento de maneira livre.
Sílvia	É, muitos aprenderam, mas ... ainda a gente não consegue alcançar a todos, a gente se esforçou.	Muitos aprenderam, mas não tem como alcançar a todos.
Yasmin	Vai depender da resistência de cada um.	Depende da resistência de cada um.
Sílvia	Houve momentos que eu trabalhei também conjuntamente com a professora de metodologia, no caso era a Ângela, a gente também orientou	Trabalhou junto com outra professora em certo momento.

	artigo, trabalho escrito, dentro dos projetos a gente trabalhou também juntos, aí foi o trabalho foi crescendo na integração dos professores.	
Valentina	É mais uma coisa que eu acho que é importante aí, a heterogeneidade das pessoas.	Heterogeneidade. Diversidade, diferenças entre os níveis dos alunos.
Sílvia	É.	Concorda que há diferenças nos níveis dos alunos.
Valentina	Vieram alunos que já escreviam razoavelmente bem e outros praticamente semianalfabetos.	Alguns alunos escreviam melhor do que outros.
Todas	Concordam com a afirmativa da professora Valentina.	
Sílvia	Mas foi aí também o quanto que cada um se entregou.	Deve-se levar em conta a entrega de cada aluno no processo de aprendizagem.
Todas	Concordam com a afirmação de Sílvia.	Concordam que a entrega tem a ver com a aprendizagem ser maior ou menor.
Sílvia	Porque muitos eles mentiam, diziam que estavam escrevendo e não estavam, se escondiam atrás dos colegas dos grupos.	Muitos alunos não realizavam as atividades pedidas, mentiam que realizavam estas se escondendo atrás dos colegas.
Todas	Concordam com a afirmação de Sílvia.	Concordam de que nem todos os alunos faziam as atividades pedidas e mentiam se escondendo atrás dos colegas de grupo.
Sílvia	Copiavam além do que era permitido copiar, então foi um aprendizado para todo mundo.	
Sílvia	Então é.	Concorda com a justificativa a cima.
Sílvia	Então aquele que se entrega mais, que se arrisca mais ele vai aprender mais e a Tânia tinha uma dificuldade, ela fazia cada erro crasso de concordância.	O quanto se entregou tem a ver com o quanto aprendeu, quem se entrega mais aprende mais.
Valentina	Sim.	Concorda com a fala acima.
Sílvia	Rudimentar, e ela evoluiu porque ela se dedicou; os que ficaram escondidos atrás dela têm quase as mesmas dificuldades, a gente vai pegar agora no sétimo, no oitavo para o tcc não vai saber digitação, não vai saber formatação, não vai saber escrever um pensamento.	Os que se esconderam atrás dos colegas de grupo para não realizar as atividades tem quase as mesmas dificuldades.
Yasmin	É isso mesmo.	Concordam que os alunos que se esconderam atrás dos colegas de grupo tem quase as mesmas dificuldades.
Sílvia	Não vai saber dialogar com texto algum e é isso, é um drama esse trabalho.	Os alunos que não realizam as atividades não sabem dialogar com o texto.

Dulce	A Sílvia foi otimista eu...	
Sílvia	É eu fui otimista.	
Dulce	Pensando na questão aí, eu fiquei bem assustada quando eu vi a forma como elas escreviam e que eu não conseguia entender, eu não conseguia entender, então muito mais fácil era pedir alguma coisa feita no computador, digitado mais eu me reportei um pouco a minha formação, como professor, e eu pensei nelas em sala de aula como que elas poderiam estar alfabetizando, trabalhando com as séries iniciais sem saber o traçado de uma letra se quer para poder ensinar para um aluno.	Se assustou quando viu como os alunos escreviam.  Não conseguia entender a escrita de seus alunos.
Todas	Concordam com a afirmativa de Dulce.	Concordam com a fala a cima.
Dulce	Aquilo me deixou sabe angustiada.	Ficou angustiada de pensar em como os alunos-professores iriam ensinar os traçados das letras a seus alunos se não o faziam da maneira correta.
Dulce	E eu falei, gente vocês tem que se fazer entender quando escrevem.	Angustiada, mas dialogou com os alunos, disse que eles tinham que se fazerem entender.
Todas	Concordam com a afirmação de Dulce.	Concordam co a fala a cima.
Dulce	De alguma forma até... não é só um erro de português, é a letra não legível, aí elas falavam assim 'ai professora, o que é que a gente pode fazer, então nós vamos ter que treinar, escrever?', algumas ficaram assim achando que eu ia dar caderno de caligrafia para elas.	Erros de português, letras ilegíveis.
Valentina	Foi uma realfabetização.	Realfabetização.
Dulce	Foi, mas, foi indo foi indo, eu achei assim muito complicado, o que é que eu fazia para poder estimular, quando tinha alguma apresentação de trabalho eu pedia para ser escrito, não, não digitado, pedia para ser escrito, se tinha alguma apresentação na frente eu pedia para que elas escrevessem na lousa para poder olhar: 'todo mundo esta entendendo o que ela está escrevendo? Vamos lá, vamos fazer.	Pedia trabalhos escritos, trabalhando assim com a dificuldade que ia se apresentando por parte de seus alunos.
Valentina	É o analfabetismo funcional, vocês alfabetizaram.	Os alunos vieram com um analfabetismo funcional.
Sílvia	É aquilo que eu falei, como eu cheguei e achei que tudo era possível, então eu nunca vi esse lado tão negativo. Aí eu recebo um email agora de uma aluna do sétimo...	Nunca tinha visto o lado tão negativo já que cheguei à sala do Parfor achando que tudo era possível, mas percebeu o que Dulce disse num email enviado a ela por uma aluna com um grave erro na escrita.
Todas	É um drama.	

Dulce	Não que eu tivesse iniciado com pessimismo, mas eu fiquei assustada, alfabetização de adultos.	Não iniciou com pessimismo, mas se assustou com o que foi aparecendo.
Dulce	Pensa esse professor depois escrevendo errado para o aluno, isso dá aflição de imaginar.	Pensa nesse aluno-professor escrevendo errado para seus alunos.
Valentina	Se ele tava aqui, ele veio aqui, já fez um progresso, agora aquele que estava aqui e chegou aqui, cada um está num nível.	Se ele estava em aula já fez um progresso, mas cada aluno também tem um nível.
Sílvia	Mas sinceramente doeu.	
Valentina	Que dói dói, mas isso não é privilégio do Parfor porque eu dou aula de licenciatura e é a mesma coisa.	Na licenciatura regular esse problema também existe.
Todas	Concordam com a afirmativa de Valentina.	Concordam com a fala a cima.
Mediadora	Bem, diante dessas dificuldades já desde o início, vocês conseguiram (que eu sei também que isso não é fácil em função das dificuldades operacionais), mas assim, vocês chegaram a discutir isso coletivamente? A pensar juntos em como trabalhar essas questões ou cada uma teve que ir buscando mesmo o seu caminho, as suas estratégias...	As dificuldades com os alunos foram discutidas coletivamente por vocês?
Valentina e Sílvia	Cada uma buscou o seu caminho.	Cada uma buscou seu caminho.
Yasmin	É que a gente vai por afinidade, assim, quando eu cheguei eu conhecia algumas pessoas, então eu conversava, dividia isso, mas com a pessoa que eu conhecia, aí de repente um dia eu estou em uma reunião e estou conversando com a Valentina, eu não conhecia a Valentina, mas aí conversamos, aí nos afinamos e eu sei que com ela eu posso conversar sobre esses assuntos também.	É que a gente vai por afinidade, conversa só com quem conhecemos.
Sílvia	É.	Concorda com Yasmin de que conversa com os professores mais próximos.
Yasmin	Então a gente vai assim, a gente chega primeiro e conversa com a pessoa que a gente conhece.	
Valentina	Com a Sílvia eu conversei bastante.	
Sílvia	É.	
Yasmin	Agora coletivo, coletivo mesmo (fez gesto negativo com a cabeça).	Coletivo não tem.
Sílvia	Nem sei se a gente teria condições...	Acha que não teriam condições de realizarem reuniões coletivas.

Todas	Concordam com a fala de Sílvia.	São professores bolsistas, fato este que não permite tempo hábil para reuniões coletivas.
Sílvia	Tá certo, eu concordo com vocês que é muito difícil porque nós somos professores bolsistas.	Concorda com a fala das colegas de que é difícil ter reuniões coletivas já que são professores bolsistas.
Yasmin	A gente é bolsista.	São bolsistas.
Todas	Concordam com a afirmativa de Sílvia.	Concordam com a fala acima.
Dulce	Até para fazer o projeto...	
Valentina	Projeto integrador que fizemos...	
Sílvia	Foi super difícil.	Foi difícil fazer o projeto integrador já que eles não reuniões.
Valentina	É.	Concorda de que os alunos jogam com os professores.
Yasmin	Eu num, elas tem essa, essa coisa assim de querer resolver o negócio como se fosse uma varinha de condão. Outra coisa também 'professora, é..a gente não tem tempo de fazer tal leitura tal trabalho, a senhora pode dar suas aulas da semana que vem para a gente fazer?'	Alunos querem resolver tudo do jeito deles, se ver se o que eles acham que vão resolver realmente não atrapalha outros aspectos, como o ensino.
Sílvia	É.	Concorda que os alunos querem resolver tudo do jeito deles, como se fosse mágica.
Yasmin	Quando você está chegando, a pessoa te pergunta assim você não conversou com ninguém você da, aí você vê que produziram muito pouco.	No início até deu algumas aulas para eles fazerem suas atividades em sala, mas parou com tal pratica já que a produção foi pouca.
Sílvia	Muito pouco é.	Concorda de que quando dá aula para os alunos fazerem suas atividades estes produzem pouco.
Yasmin	Aí você não dá mais.	Já que produzem pouco em sala com as aulas dadas para a realização de atividades decidi não dar mais.
Sílvia	É.	Concorda com a fala a cima.
Sílvia	Mas você... (fala interrompida).	
Mediadora	Vocês acham que elas demoraram então para adquirir esta postura de estudantes?	Elas demoraram para adquirir esta postura de estudantes universitários?
Mediadora	Estudante universitário.	
Yasmin	Não, eu não acho nem universitário, eu acho que,	Acha que a postura de

	que, outro dia eu estava conversando com a minha amiga, é uma postura que você já desenvolve desde o dia que você entra..a sua mãe ensina essa postura para você desde quando você entra na escola; a minha mãe falava 'olha chego da escola vai almoçar, vai brincar um pouco e tal hora a tal hora vai fazer lição, tem lição? Não, não tem, então vai estudar um pouco' então eu fui crescendo e fui desenvolvendo esse compromisso quer seja na quarta série, faltava ia no médico, voltava já ia na casa do amiguinho pegava o caderno, tava no ensino médio a mesma coisa, fui para a faculdade, a mesma coisa. Aqui a gente vê que já é uma coisa assim é... foi um comportamento, uma postura não desenvolvida ao longo de toda a escolaridade.	estudante você vai desenvolvendo ao longo de sua vida estudantil e que a mãe do aluno ensina tal postura.  No Parfor acha que este comportamento não foi desenvolvido ao longo da vida dos estudantes.
Valentina	Agora oh Yasmin, também tem uma questão, veja, quando você dá aula para o aluno regular, que tem determinado poder aquisitivo ele tem outras condições de estudo.	Afirma que o aluno regular tem outras condições de estudo.
Yasmin	Sim.	Concorda que o aluno regular tem outras condições de estudo.
Valentina	Então veja, elas não tem dinheiro para uma faxineira, elas não tem dinheiro para, ninguém que ajude nada, então, além disso, ainda junta toda a tarefa de casa, então você fala, sábado e domingo estuda, mas quem faz a faxina? Quem adianta o almoço para a semana toda?	Os alunos do Parfor têm um poder aquisitivo inferior ao da média.
Yasmin	É.	Concorda que os alunos do Parfor têm um poder aquisitivo desfavorecido.
Valentina	Então isso é uma característica também desse grupo.	Esta é uma característica deste grupo.
Dulce	Fora isso, elas não tem uma idade, que todas tem filhos grandes e tem que tomar, não é a idade do adolescente que ta fazendo a faculdade que tem o compromisso só de estudar pelo fato delas entrarem assim, a gente reclama que o adolescente que vai fazer a pedagogia que sai, acabou de sair do segundo grau, ele vai, ele vai fazer a faculdade e já tem outra condição de estudo, porém, ele já é fruto de uma geração que não tinha esse compromisso, por exemplo, que ela falou da mãe dela.	Os alunos do Parfor têm uma idade mais avançada, eles possuem outros compromissos já que não são adolescentes como cuidar dos filhos, por exemplo.
Valentina	Porque a mulher tinha a mãe em casa.	
Dulce	E que a minha mãe, e que a sua entendeu? Agora as nossas alunas aqui do Parfor já tem uma idade que tiveram uma formação diferenciada dessas adolescentes, embora elas não tenham o poder aquisitivo de poder ter um espaço para estudo, de não ter tempo porque têm filhos, tal, elas, elas tiveram uma formação parecida com a nossa porque praticamente tem a	Os alunos aqui do Parfor já tem uma idade que tiveram uma formação diferenciada das adolescentes que só precisam estudar.  Mesmo alunos com idades parecidas não necessariamente tem posturas parecidas já que

	nossa idade (todas concordam com tal afirmativa de Dulce) e nem por isso elas tem esse compromisso porque vai muito, vai muito da formação que se tem, não é só da idade, eu senti diferença assim, por questão da vivência delas e da idade das alunas, tinham alunas que, que voltaram a estudar depois de quinze ou vinte anos e tinham as vezes só o ensino fundamental.	tal aspecto varia de acordo com a formação que se teve. Alunos que voltaram a estudar após muito tempo sem tal prática e que muitas vezes tinham só o fundamental.
Yasmin	É verdade.	Concorda com a fala a cima.
Dulce	Não tinha nem o ensino médio.	
Sílvia	Não tinham o ensino médio? Como que chegou na universidade? Tinham o ensino médio.	
Yasmin	E o supletivo? Supletivo.	Só fizeram o supletivo, não o ensino médio regular.
Dulce	Não, às vezes tinham só o supletivo.	Muitos alunos do Parfor têm só o supletivo.
Sílvia	Ah, supletivo.	
Dulce	Fizeram, eu digo assim, eu acho que fizeram o regular só o fundamental.	
Sílvia	É.	
Dulce	Fizeram o supletivo.	
Todas	Concordam com Dulce.	Concordam que muitos alunos tinham só o supletivo.
Valentina	Eu não vejo isso como uma característica do Parfor porque agora mesmo eu reprovei um aluno de outro curso porque ele tinha que escrever sobre seis trópicos e ele escreveu três linhas, não consegue escrever mais do que três.	Apesar de concordar de que muitos alunos do Parfor têm só o supletivo (não tendo tanto esclarecimento) não vê esta uma característica exclusiva do Parfor já que vê tal fato em alunos de outros cursos.
Todas	Concordam com a afirmação de Valentina.	Concordam com a fala a cima.
Valentina	Então isso está chegando na universidade.	Tal dificuldade na escrita está chegando na universidade também.
Todas	Concordam novamente com Valentina.	Concordam com a fala a cima.
Sílvia	A dificuldade de escrever é cultural no nosso país.	A dificuldade de escrever é cultural no nosso país.
Valentina	É.	Concorda com a fala a cima.
Todas	Concordam com a afirmação de Sílvia.	Todas concordam a fala de Sílvia.
Dulce	E assim, para que elas tivessem, desenvolvesse a atividade de professor, como atendente como monitora de creche, o concurso para isso exigia só o ensino fundamental.	Para ser atendente, monitor, porem desenvolvendo a atividade de professor, o concurso só exige ter o ensino fundamental.
Yasmin	Exatamente.	Concorda com Dulce.

Sílvia	É verdade.	Concorda com Dulce.
Dulce	Então muitas foram para chegar e fizeram só o...(fala interrompida).	
Yasmin	É, mais a gente, a gente até entende tudo isso, mas a gente também entende que a vivência delas, no primeiro semestre é aquela novidade, segundo, terceiro, quarto, aí já dá para perceber um pouco o que eu estou fazendo aqui realmente, como que funcionam as coisas aqui. Um dia eu cheguei e falei; gente eu tenho uma boa notícia para dar para vocês... 'ai não precisa fazer estágio' eu falei não, como assim? Primeiro dia eu não expliquei para vocês? O estágio é uma exigência legal vamos, fui para o laboratório, pedi para aplicar lá 'estágio de gestão' veja aí em que universidades você abriu que pede, todas! Particular, pública, tal, falei, não só vou ser sincera para vocês, vocês falando assim 'ai eu vou precisar fazer estágio?', depõe até contra vocês, porque vocês estão num curso de formação de professores, todo curso de formação, imagina um médico, imaginem vocês um médico não fazer estágio?	A vivência dos alunos no primeiro semestre é tudo novidade para estes.  Falou da resistência dos alunos em querer fazer estágio, mas explicou para estes sua importância.
Dulce	Mas elas acham que porque elas têm a prática elas não precisavam do estágio.	Alunos dos Parfor acham que porque já possuem a prática não precisam fazer estágio.
Yasmin	Exatamente, ai elas odeiam a hora que (fala interrompida).	
Sílvia	É mais é aquele discurso 'a gente já sabe isso, porque tem que estudar isso?'	Alunos acham que sabem o que já fazem em seus trabalhos.
.Yasmin	Não, a gente não sabe.	Afirma que eles não sabem o que já praticam.
Valentina	Mas aí tem o seguinte, teve um grupo que fez estágio nessa escola aqui e o estágio foi ficar sentado na biblioteca.	Fala de uma experiência ruim de estágio oferecida.
Yasmin	Exatamente.	Concorda com a fala a cima.
Valentina	Que sentido tem um estágio para ficar sentado na biblioteca?	O estágio foi ficar sentado na biblioteca.
Dulce	Ah elas falaram.	Os alunos contaram sobre este estágio.
Yasmin	Eu vou falar.	
Valentina	Perdendo tempo com tanta coisa para fazer?	Perderam tempo.
Sílvia	Verdade.	Concorda de que este estágio foi perda de tempo.
Dulce	É verdade.	Concorda com a fala acima.
Dulce	Prejudicaram.	Concorda com a fala a cima.
Yasmin	Prejudicaram.	Concorda com a fala a cima.

Yasmin	E eu falava para elas, vocês imaginam se vocês pegarem um médico, vocês vão só no PS público, que nunca atuou, nunca fez um estágio no PS, quando ele começa a ver baleado, furado, ele não vai nem saber o que fazer.	Reflete com os alunos de que eles precisam ter varias experiências.
Dulce	Ele vai entrar em pânico.	
Yasmin	É, ta lá no Sírio Libanês.	
Valentina	Bem concreta a conversa.	
Yasmin	Tinha que ser.	
Valentina	É.	
Yasmin	No negócio da prática imaginem vocês, imagine pegar a professora que só fez estágio na escola particular, não é, quando ela for para a pública... aí outro dia eu trouxe uma...um texto da revista escola que falava do curso de formação de professores aí nós lemos até junto, era da Elma de Sá Barreto.	Os alunos devem ter as mais diversas experiências para poderem atuar nos mais diversos locais.
Valentina	Aham.	Concorda com a fala a cima.
Yasmin	Muito, por isso que eu peguei; muito bom. Aí tinha lá um...era pesquisa, e aí a menina falava assim, a professora é..., 'eu fiz um curso que quando eu fui para a realidade eu descobri que eu não tinha, não era, o curso que freqüentei, a realidade não era condizente com o curso que eu freqüentei' (fala das alunas segundo a professora Yasmin) 'aí é mesmo,é assim, que no sei o que lá' aí eu falei assim, mas gente isso daí também na vida real a gente tem um namoradinho, casa, passa uns cinco seis anos, separa e fala assim, esse rapaz não foi aquele que eu namorei. Então isso que essa moça diz também a gente não pode é levar como... vai não pode ser categoria da pesquisa por que isso acontece na vida real também, agora pode ter acontecido de o curso não ter oferecido algumas reflexões que na vida real fica piscando bastante aí eu falei, também pode ter acontecido que esse dia dessa aula foi um feriado emendado e não veio ninguém.	
Dulce	Ai, e dá aula de sexta feira é péssimo.	
Yasmin	Pode ter acontecido que nesse dia choveu e não veio ninguém, que era sexta feira um dia, não veio ninguém, que morreu o pai de alguém ...	Uma determinada matéria pode ter sido passada, porém a freqüência em sala pode ter sido baixa neste dia.
	As formadoras falando sobre os estudantes-professores terem que fazer tcc:	
Yasmin	Eu acho que tem que ser tcc gente, esse aprendizado do tcc é fantástico.	Acha que tem que ter tcc já que este possibilita um ótimo aprendizado.
Valentina	É fantástico.	Concorda que o aprendizado

		do tcc é importante.
Yasmin	É que elas só vão descobrir isso depois.	Elas não descobrem enquanto fazem o trabalho sua real importância.
Valentina	É.	Concorda que a importância do trabalho só vista pelas alunas depois que concluem este e não em sua construção.
Yasmin	Depois que concluir.	
Dulce	Na minha formação não teve tcc.	Não teve tcc em sua formação.
Yasmin	Na minha teve.	Teve tcc em sua formação.
Dulce	Na minha não teve.	
Yasmin	Eu acho tão fantástico.	
Mediadora	Vocês acham assim, que elas foram é... como que é a análise de vocês da própria percepção que elas tiveram desse percurso no curso, elas foram reconhecendo esses aprendizados?	Elas foram reconhecendo esses aprendizados?
Valentina	Sim.	Alunos reconheceram seus aprendizados no curso.
Mediadora	Reconhecendo as dificuldades é..como que vocês perceberam essa...	
Yasmin	Eu acho que sim.	Alunos reconheceram seus aprendizados no curso.
Sílvia	Olha o que eu tenho são os textos que elas escrevem de auto-avaliação e são muito positivos.	Alunos reconheceram seus aprendizados no curso.
Yasmin	Bastante.	
Sílvia	Elas elogiam muito, reconhecem muito, saem daqui dizendo que estão mais preparadas tudo mais e acho que na prática...	Alunos saem do curso dizendo que estão mais preparados.
Yasmin	E até querendo ser gestoras também.	
Sílvia	É. Na prática como a gente tem acompanhado os grupos que estão indo visitar as professoras, realmente o que elas aprenderam foi uma transformação grande, eu se eu pudesse fazer uma síntese aqui do título do trabalho 'ser professor no curso de Pedagogia Parfor, práticas, desafios e aprendizados'. Práticas eu acredito que nós construímos práticas para nós novas, que até então desconhecíamos, os desafios eles foram grandes mas eles foram superados, nós como grupo de professores nós superamos esses desafios e o aprendizado foi grande, agora que estão os preparos para começar uma nova turma.	Evolução na aprendizagem dos alunos.  Construção de novas práticas pelos professores.  Desafios superados.  Grande aprendizado tanto por parte dos professores quanto dos alunos.
Valentina	Vai começar.	
Sílvia	Então, quatro anos nós pegamos do começo ao fim, então foi uma experiência que nós fomos	Experiência trabalhada ao longo das mesmas turmas por

	utilizando.	quatro anos.
Valentina	Sim.	
Sílvia	Então agora que a gente aprendeu muito deveria ter mais turmas para a gente poder exercitar mais.	A gente aprendeu muito.
Valentina	Parece que teve gente inscrita.	
Sílvia	É eu ouvi dizer.	Talvez tenham novas turmas do Parfor.
Mediadora	É então vamos aproveitar Sílvia você sempre dá os ganchos então eu vou aproveitar.	
Sílvia	(Risos).	
Mediadora	É, para a gente ir encerrando, aproveitando isso que você falou, eu tinha montado uma questão assim, o que você, cada uma de vocês trouxe e o que vocês estão levando da sua participação no Parfor. O que vocês trouxeram no sentido que vocês têm uma prática, mesmo quem não tem uma prática de uma trajetória profissional nas redes aqui da região ousem do próprio ensino superior, então vindo do Parfor, pensando neste programa o que vocês acham que vocês trouxeram para esse programa e o que vocês estão levando já que o programa está infelizmente nessa reta é acho que novas turmas não têm né, não terão, não se sabe.	O que vocês acham que vocês trouxeram para esse programa e o que vocês estão levando já que o programa está infelizmente nessa reta é acho que novas turmas não têm, não terão, não se sabe.
Valentina	É não se sabe, o Tomáz falou que tem quatrocentos e noventa e pouco inscritos.	
Mediadora	Ah e talvez começar a atividade.	
Sílvia	Para começar agora?	
Valentina	Não sei, ta assim cogitando, porque essa crise no governo federal também é...deixa muita dúvida.	Não se sabe se terão novas turmas.
Dulce	A questão da pedagogia do Parfor é o tempo, a pedagogia de quatro anos nos moldes que ela está sendo colocada aqui e presencial elas trocam por um ensino a distância.	Acha que o tempo da Pedagogia Parfor é longo se comparado ao ensino a distância, fazendo com que os alunos prefiram o a distância.
Sílvia	Ah trocam.	Concorda com a fala a cima.
Dulce	Ou por três anos em diversas universidades que oferecem um preço bem razoável e bom, não sei, eu acho que precisa reformular alguma coisa na questão do tempo da pedagogia.	Acha que precisa reformular alguma coisa na questão do tempo da pedagogia Parfor, já que existem outras Universidades que oferecem o curso regular com um ano a menos, ou seja, em três anos.
Valentina	É... a UNISANTOS foi escolhida exatamente porque tem os quatro anos.	Relata que a UNISANTOS foi escolhida porque tem os quatro anos.

Dulce	Sim. Algumas eu recebi umas alunas da Universidade Y, que lá são três anos a pedagogia para fazer estágio de supervisão, lá na secretaria.	Concorda com a fala a cima.
Valentina	Eu dei aula na Universidade Y na pedagogia, deus me livre.	Aponta descontentamento ao falar de outro curso que deu aula de pedagogia.
Yasmin	É verdade.	
Dulce	É e elas...	
Dulce	Aí eu falei assim, há, lá são três anos? Elas estavam se formando, era o último semestre, elas estavam terminando o último estágio que era o de supervisão e elas falavam assim que em três anos, aquelas que vieram falar comigo, vieram umas quatro falaram assim: 'ai, nós achamos que foi tão pouco tempo, passou tão rápido e não deu para a gente aprender tudo, a gente deveria ter quatro anos'. Por outro lado a gente vê que quem está entrando pena, 'ai, quatro anos', porque eu já fui estudante também, eu sou ainda, mas eu já fui estudante na época da graduação e quando eu terminei meu curso eu pensei em fazer direito, eu fiquei...ai cinco anos e não fiz, entendeu? E eu sei que elas pensam dessa forma apesar do curso ter a bolsa, ser gratuito para elas, mas acho que dá para repensar um pouco na questão do prazo.	Sustenta que apesar de ouvir alunos que tem o curso em três anos que tal tempo é escasso para aprender mais coisas, pensa que o tempo da Pedagogia Parfor deveria ser revisto partindo do princípio de que um aluno pensa no tempo que irá levar para se formar quando pensa em um determinado curso.
Valentina	É, por um outro lado hoje eu vim de uma reunião a tarde e os coordenadores estão falando que se está se cogitando em voltar todo mundo seus cursos para quatro anos, aí deixa de haver a diferença.	Talvez todos os cursos de pedagogia voltem pra quatro anos.
Dulce	Mas a pedagogia tem a distância não é? É um dos cursos que tem a distância acho.	
Valentina	Tem é, mas novas exigências eu acho que estão sendo feitas.	
Dulce	De quatro anos?	
Todas dizem:	Tomara que volte para quatro anos o curso.	Preferem que o curso volte para quatro anos.
Dulce	Disse que fecho o curso na Universidade X, a pedagogia fecho na Universidade X.	Fala de uma faculdade que fechou o curso de pedagogia.
Yasmin	Fechou?	
Dulce	Na Universidade X, parece que não teve entrada, não sei se fecho a entrada ou se não teve alunos.	
Valentina	Aí eu to fugindo, eu não vou falar agora para não fugir do assunto.	
Yasmin	Aqui já tinha três.	
Valentina	Mas na Universidade Y eles podem carregar todas as DPS até o último ano.	Fala de um curso de pedagogia de outra universidade em que se pode acumular varias

		dependências de matérias e meso assim ir passando de ano.
Sílvia	Nossa senhora.	
Yasmin	Até para outra vida não é.	
Valentina	Até para outra vida.	
Sílviae Dulce	Nossa senhora.	
Valentina	Então tem gente que faz em três, mas na verdade faz em seis anos, então veja.	
Sílvia	Ilude-se de que faz em três.	
Dulce	É ilusão mesmo.	
Valentina	Ilusão.	
Yasmin	Agora, eu penso assim.	
Mediadora	O que vocês acham que vocês trouxeram e o que vocês tão levando dessa experiência no Parfor?	O que vocês trouxeram e o que vocês tão levando dessa experiência no Parfor?
Dulce	Eu trouxe uma expectativa, embora diferente, porque eu vim com uma expectativa de quem já trabalhava com formação e que trabalhava com formação dentro da rede municipal, com profissionais, ai eu pensei assim, ai são profissionais que já trabalham na área, eu vim com uma expectativa bem diferente, foi o que eu falei no início, que eu me assustei, mas eu acho que deu para levar bastante experiência, traduzindo assim, deu para levar bastante experiência e aprendizado.	Veio com boa expectativa, mas se assustou. Levou uma boa experiência e aprendizado.
Valentina	É, eu gostaria de falar o seguinte, eu vim assim achando que seria uma maravilha.	Achou que seria ótimo no sentido de criticar as práticas pedagógicas.
Yasmin	E foi.	Achou que foi uma ótima experiência o curso.
Sílvia	Eu também, que elas escreviam tudo (risos).	Achou que os alunos escreviam tudo.
Valentina	Não, não foi nesse aspecto, porque, por exemplo, quando você trabalha principalmente a área X, você critica muito das práticas.	Esperava alunos mais críticos em relação as suas práticas em suas aulas que são da área X.
Todas	Concordam com a afirmação de Valentina.	Concordam com a fala a acima.
Sílvia	Eu vinha saltitando, Alice no país das maravilhas (risos).	
Valentina	Então eu vinha falar para um público que eu sabia, eu vinha falar/ conversar com um público que eu sabia que através deles eu poderia mudar alguma coisa na educação.	Conversar com um público que sabia que através deles poderia mudar alguma coisa na educação. Questão ideológica.
Sílvia	A tá, você tinha uma questão ideológica.	

Valentina	Ideológica por trás.	
Sílvia	Eu também, não vou dizer que não é.	
Valentina	Agora eu aprendi muito.	Grande aprendizado.
Todas	Concordam com a afirmação de Valentina de que aprenderam muito.	Todas concordam com a fala a cima.
Valentina	Muito, porque eu pude confrontar a teoria com a prática.	Pode confrontar a teoria com a prática.
Yasmin	[...] vim como muita expectativa positiva, já havia feito um curso aqui e foi muito bom para mim, eu aprendi muito na UNISANTOS, assim, fortaleceu de mais a minha identidade de professora. Eu penso assim, eu também vim como muita expectativa positiva. Agora eu vi também assim, eu mais estou levando, eu sinto que eu mais levo do que trago.	Veio com expectativas positivas.  Fortaleceu sua identidade de professora.  Sente que mais leva do que traz.
Sílvia	É.	Concorda com a fala a cima.
Yasmin	Porque como é um aprendizado diário, eu to absorvendo, eu to querendo aprender isso também, to gostando.	Aprendizado diário.
Sílvia	Você está num processo de aprendizagem. Você encerrou o curso, mas está aprendendo.	Você está num processo de aprendizagem, mesmo encerrando o curso
Yasmin	Exato. E eu sinto que eu vou me construindo, e cada turma, cada semestre novo eu revigoro, eu faço lá aquela listinha do ano novo sabe aquela listinha que a gente faz, o que eu quero fazer e o que eu quero deixar de fazer, então eu vou lá, o que deu certo, o que não deu, ou como que eu posso melhorar isso, então eu vejo que esta fortalecendo assim a minha identidade de professora, de professora mesmo, mesmo se eu to também no fundamental eu quero...cada ano é um ano e aquela expectativa de conhecer a classe de começar então eu sinto que eu to levando mais do que depositando, mas por outro lado eu me sinto muito bem em estar oferecendo, porque aí da impressão que eu to devolvendo tudo aquilo que a UNISANTOS me proporcionou, que foi muito bom para mim, então eu sempre falo para eles, gente esse diploma vai fazer a diferença na vida de vocês só que vocês precisam acreditar nisso, vocês precisam estar preparados para o mercado de trabalho e a gente sabe também que a questão da formação de professores hoje gente é uma questão amplamente discutida como diz o Marcelo Garcia é, ela propõe soluções e quanto mais se estuda a questão da formação de professores você encontra soluções e novos problemas.	Vou me construindo, a cada turma.  Vê o que deu certo, pensa no que pode melhorar, vê sua identidade de professora fortalecida.  O diploma fará a diferença na vida dos alunos.  Você encontra soluções e novos problemas.
Sílvia	É.	Concorda com a fala a cima.

Yasmin	Novos problemas vão se colocando, então eu encaro muito essa formação do Parfor enquanto formação de professor para mim também, é fazendo uma metáfora com a frase do Marcelo Garcia, cada vez que a gente encontra uma solução a gente também encontra novos problemas e eu penso que é isso.	Vê o Parfor como formação dela própria como professora.
Sílvia	Eu acho que eu já fiz a minha.	
Mediadora	Só para ver se a gente entendeu direito, enquanto vocês falam dos aprendizados tentando qualificar um pouco esses aprendizados, vocês acham que são que tipo de aprendizados que vocês se referem? Só para qualificar um pouco.	Que tipo de aprendizados que vocês se referem?
Sílvia	Com relação à prática pedagógica no ensino superior com sujeitos diferenciados, mas em compensação a gente tá preparado para trabalhar com qualquer tipo de sujeito, é uma experiência válida para qualquer área, não é só para eles.	Experiência em relação à prática pedagógica no ensino superior.  Preparada para trabalhar com qualquer tipo de sujeito.
Yasmin	Não.	
Sílvia	Quer dizer, a gente precisou aprender ter uma prática pedagógica diferenciada mais voltado talvez para o projeto foi uma experiência nova aqui para a UNISANTOS por exemplo, mas que a gente vai levar esse tipo de aprendizado para qualquer curso que for trabalhar, ou com cursos regulares.	Ganhou experiência como professora.
Valentina	Aprendeu muito.	
Yasmin	Eu penso assim, no aprendizado professor aluno mesmo, dessa construção da relação professor aluno, é da seleção e organização dos conteúdos que a gente sabe que tem um currículo prescrito ali a ser cumprido, mas você tem que selecionar aquilo, organizar aquilo, e como que eu vou levar essa organização para elas, então a gente pensa numa seleção e organização de conteúdos, e depois pensa numa estratégia de aproximar o máximo possível esse conhecimento delas para que assim, se ficar sombra de dúvidas, só fiquem nuances mesmo.	Aprendizado professor-aluno.  Pensa numa estratégia de aproximar o máximo possível esse conhecimento dos alunos.
Sílvia	É.	Concorda com a fala a cima.
Yasmin	Tentar ao máximo aproximar, eu vejo que isso é um aprendizado.	Aproximar o conteúdo da realidade dos alunos para que haja o aprendizado.
Sílvia	A gente vai se aproximar do processo de ensino aprendizagem delas, e não vai se voltar para o nosso planejamento, para a nossa prática distante, mas tem que estar cercando esses sujeitos esse grupo de pessoas que tem uma maneira diferenciada de aprender porque elas aprendem a partir da experiência prévia que elas trouxeram.	Os alunos aprendem a partir da experiência prévia que elas trouxeram, portanto o professor deve se valer disto para sua prática.

Valentina	Eu aprendi até a planejar as aulas dessa turma que se formou o semestre passado da noite eu já previ os dias que ia ser emenda de ferido, já cortei um ou dois.	Planejar as aulas de acordo com a turma.
Sílvia	É eu também aprendi isso.	Planejar as aulas de acordo com a turma.
Valentina	É a gente aprende.	
Dulce	Então, eu acho que eu não fechei isso, mas uma experiência que eu achei interessante é trabalhar com essas diferenças, porque mesmo você trabalhando o mesmo conteúdo, tendo a mesma metodologia vai de trabalho, a gente teve que se adequar a cada turma porque elas eram bem divergentes.	Trabalhar com as diferenças, ajustar o conteúdo para cada turma.
Todas	Concordam coma afirmação de Dulce.	Concordam com a fala a cima.
Dulce	Bem diferenciadas mesmo e eu acho que o aprendizado interessante também que eu vou levar é justamente isso, é poder ter, pensar sempre na estratégia e estar trabalhando, estudando mais, porque às vezes a gente pega alguma disciplina, que a gente não tem tanto conhecimento assim ..., então aí a gente tem que se aprimorar e estudar para poder chegar na sala de aula e também poder passar alguma coisa interessante para o aluno poder desenvolver um trabalho que elas possam criar também.	Pensar na estratégia  Estudar mais. Estimular o aluno a criar.
Mediadora	Alguém quer complementar mais alguma coisa nesse sentido?	
Todas	Não.	Encerram a pesquisa.
Mediadora	Ah então eu acho que; Vanessa (observadora do grupo) você quer perguntar alguma coisa?	
Observadora	Não.	
Mediadora	Mas eu não sei se antes de a agente fechar se você quer pontuar algo.	
Observadora	Achei que ficou tudo bem claro já, só é importante passar a folha da caracterização do entrevistado.	
Mediadora	Bom primeiro eu quero agradecer, eu adorei ouvir vocês, foi extremante rico eu procurei falar o menos possível apesar de muitas horas eu fiquei morrendo de vontade de falar, mas não era o momento.	
Valentina	Se você quiser falar alguma coisa agora pode falar (risos).	
Mediadora	Mas assim eu achei muito rico, muito pertinente as questões que vocês abordaram, com certeza a Vanessa vai ter um rico material.	
Yasmin	Vai ser tanta teoria que vai levantar.	

Mediadora	Para poder trabalhar, então assim, a gente só tem mesmo.	
Observadora	A agradecer.	
Mediadora	A agradecer a gentileza de vocês de proporcionar esse momento tão rico de aprendizado.	
Observadora	Com certeza.	

## APÊNDICE F – Organização dos dados do grupo de discussão em categorias e unidades de sentido

<b>Categoria:</b> Desafios decorrentes do trabalho docente desenvolvido junto aos professores-estudantes			
<b>Unidades de Sentido</b>	<b>Recortes das falas</b>	<b>Observações</b>	<b>Professores</b>
Características peculiares dos professores-estudantes	Também tem uma questão, veja, quando você dá aula para o aluno regular, que tem determinado poder aquisitivo ele tem outras condições de estudo.	Aluno regular tem outras condições de estudo do que o aluno Parfor.	Valentina
	Sim.	Concorda que as condições de estudo são outras no Parfor.	Yasmin
	Então veja, elas não tem dinheiro para uma faxineira, elas não têm dinheiro para, ninguém que ajude nada, então, além disso, ainda junta toda a tarefa de casa, então você fala, sábado e domingo estuda, mas quem faz a faxina? Quem adianta o almoço para a semana toda? (Yasmin concorda). Então isso é uma característica também desse grupo.	Alunos Parfor têm menos poder aquisitivo.	Valentina
	Então, eles chegavam assim, você tinha que fazer um movimento, de que, para aproveitar este momento que eles estavam. Então ser professor aqui eu acho que foi um desafio, mas [...] (fala interrompida). Você tinha que adequar ao tempo que eles estavam aqui para fazer com que elas produzissem cada vez mais, porque tinha aluno que trabalhava dois turnos e vinha no terceiro para lá.	Aproveitar o tempo que os alunos estavam em aula, com isso é um desafio ser professor do Parfor.	Mônica
	Fora isso, elas não tem uma idade, que todas têm filhos grandes e tem que tomar, não é a idade do adolescente que ta fazendo a faculdade que tem o compromisso só de estudar pelo fato delas entrarem assim, a gente reclama que o adolescente que vai fazer a pedagogia que sai, acabou de sair do segundo grau, ele vai, ele vai fazer a faculdade e já tem outra condição de estudo, porém, ele já é fruto de uma geração que não tinha esse compromisso, por exemplo, que ela falou da mãe dela. E que a minha mãe, e que a sua entendeu? Agora as nossas alunas aqui do Parfor já tem uma idade que tiveram uma formação diferenciada dessas adolescentes, embora elas não tenham o poder aquisitivo de poder ter um espaço para estudo, de não ter tempo porque têm filhos, tal, elas, elas tiveram uma formação	Alunos Parfor têm idade mais avançada. Muitas alunas fizeram só até o fundamental no ensino regular.	Dulce

	parecida com a nossa porque praticamente tem a nossa idade (todas concordam com tal afirmativa de Dulce) e nem por isso elas tem esse compromisso porque vai muito, vai muito da formação que se tem, não é só da idade, eu senti diferença assim, por questão da vivência delas e da idade das alunas, tinham alunas que, que voltaram a estudar depois de quinze ou vinte anos e tinham as vezes só o ensino fundamental.		
	Não tinha nem o ensino médio. Não, às vezes tinham só o supletivo. Fizeram, eu digo assim, eu acho que fizeram o regular só o fundamental. (Sílvia concorda) Fizeram só o supletivo. (Todas concordam)	Muitos fizeram só o fundamental no ensino regular.	Dulce
	[...] achei o grupo assim de pessoas que, que levaram muito tempo sem estudar, que tinham estudado há muitos anos atrás e tinham dificuldade de escrita, dificuldade de interpretação, dificuldade de tudo. [...] Elas tinham, tiveram assim bastante dificuldade e tinham dificuldade de escrever, muitos erros de português, não sabiam se posicionar. Pensando na questão aí, eu fiquei bem assustada quando eu vi a forma como elas escreviam e que eu não conseguia entender, eu não conseguia entender.	Alunos com muitas dificuldades.  Dificuldades na escrita, interpretação, na leitura, em se posicionarem	Dulce
	Desafios sim porque o mais estranho não eram elas para mim, mas eu para elas porque trabalhava com escrita, e elas tinham pavor daquela exposição da pessoa, do que pensam; a maior dificuldade de escrever que todo mundo relata.	Grande dificuldade na escrita dos alunos-professores.	Sílvia
	Todas concordaram		
Dificuldades para articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática	Eu senti assim bastante dificuldade nas alunas no início, naquele primeiro momento que eu trabalhei e assim começar com uma teoria em nível de educação para elas era sabe, completamente fora de propósito naquele momento, mesmo porque elas já tinham uma prática e eram pessoas que já estavam em sala de aula, mas nunca eu acredito assim, nunca tiveram, pensaram um pouco em associar a prática delas com qualquer teoria, então eu acho que isso foi	Difícil fazer com que os alunos associassem a prática com a teoria no início.	Dulce

	<p>uma dificuldade, foi um desafio grande para gente, acho que para todas nós que começamos com o grupo porque elas tinham, tiveram assim bastante dificuldade.</p>		
	<p>É... e eu comecei com a disciplina X, eu dei quatro semestres seguidos de X então, por exemplo, era surpreendente quando eu ouvir dizer assim 'não, eu deixo o aluno se movimentar, eu quero que ele fique quieto, mas ele é pequenininho' e aí ela via que um autor falava do movimento, então eu fui trazendo resposta. Agora nesses últimos tempos acabou a turma, as aulas de X, a Fernanda me atribuiu uma outra aula dentro da gestão da escola, aí a gente já nota que já não é a mesma coisa e eu sinto muito o que a Yasmin fala, porque você tá falando de alguma coisa que não é o que elas vivenciam, e quantos semestres que a gente trabalhou coisas do dia adia delas e eu dava... foi uma maravilha porque elas a todo momento traziam 'a porque tem um menino assim na minha creche, o outro é assim'... então veja, como experiência é muito rico porque você sente que eles estão procurando respostas, então é isso que eu tinha para falar.</p>	<p>As aulas foram trazendo respostas para a prática dos alunos.</p> <p>O problema está quando fala de algo que eles não vivenciam como é o caso da gestão.</p> <p>Como experiência é muito rico porque você sente que eles estão procurando respostas já que eles traziam questões do seu dia a dia.</p>	Valentina
	Tem que trazer da prática para a teoria.	Aproximar da realidade dos alunos.	Mônica
	Exato! Aí às vezes elas dizem que não gostam de teoria e aí você vai conversando, vai trazendo um texto; 'ai é muita folha', você traz um vídeo, a gente vai quase que moldando no sentido assim de moleiro mesmo que vai dando forma para aquele conhecimento.	Usar de estratégias para introduzir o conhecimento.	Yasmin
	[...] Então enquanto eu trabalhei com a prática delas nos dois primeiros anos realmente na formação de professores para a educação básica foi ótimo, eu só vi possibilidades, eu não vi dificuldades [...] então os dois primeiros anos só foi felicidade, grandes projetos, grandes resultados, mas aí quando eu retornei [...] para trabalhar com as disciplinas de gestão foi uma apatia, um desinteresse bem grande porque penso que elas vem para formação de professores e não vislumbram que elas tão recebendo também no curso uma formação de gestores e elas desprezam.	Foi ótimo trabalhar com a prática dos alunos, já quando teve que trabalhar com a gestão, (área nova para eles em termos de vivência) teve dificuldades já que eles vêm para formação de professores e não vislumbram que estão recebendo também no curso uma formação de gestores e elas desprezam.	Sílvia
	É, bem colocado, bem lembrado.	Concorda que alunos desprezam a formação de	Dulce

		gestores e valorizam a formação de professores.	
	E elas desprezam, desprezam no último ano que é o ano das disciplinas de gestão! Aí voltamos para aquela questão, o curso de pedagogia ele assumiu o magistério ou perdeu a formação da gestão? Enfim, forma pedagogos, forma professores, eu acho que a gente acabou, elas deram prioridade a formação de professores e desprezam a formação de gestores.	Elas deram prioridade a formação de professores e desprezam a formação de gestores.	Sílvia
	Foi isso que eu senti que aconteceu. Eu dei gestão e ouvi algumas vezes aluno que dizia 'ah, esse autor aí, esse daí é mentira, na minha escola não é nada desse jeito', eu falei assim: gente a gente está aqui para discutir, para conhecer como tem que ser, agora se a pessoa se forma vai para ação e se deforma, vocês estão tendo a oportunidade de aprender como é ser, agora se vocês serão ou se vocês serão de outra forma, aí é isso que vocês estão me dizendo, 'na minha escola é assim, na minha escola é...'	Os estudantes interagem, ocorre uma troca.  Alunos precisam aprender como é e não achar que o certo é o que vivenciam em sua escola, precisam refletir.	Yasmin
	Concordam com a fala de Yasmin.	Concordam Com o exposto a cima.	Todas
	Todo movimento que a gente fez em a direção da prática delas teve fruto, teve resultado.	Entrar na realidade deles teve resultados positivos.	Sílvia
	É.	Concorda com a fala de Sílvia.	Valentina
	Quando a gente puxou para que elas viessem para a teoria principalmente de coisas distantes foi meio árido, então a gente teve que fazer experiências, ponderar.	Os professores tiveram que experimentar como introduzir novos conhecimentos aos seus alunos e perceberam que a maneira mais produtiva era adentrar pela prática de seus educandos já que quando permeavam pela área teórica diretamente o resultado não era significativo.	Sílvia

<b>Categoria:</b> Implicações do Parfor para a profissionalidade docente das professoras formadoras			
<b>Unidades de Sentido</b>	<b>Recortes das falas</b>	<b>Observações</b>	<b>Professores</b>
Estratégias e projetos utilizados pelas professoras formadoras para atender às necessidades formativas dos professores-estudantes	Eu achei que a capacidade deles era inesgotável, que tudo era possível, então vamos lá, vamos escrever, eu não tinha a dimensão da resistência deles, do medo que eles tinham, a gente foi quebrando isso quase que espontaneamente, eles começaram muito com exposição oral não só comigo mas com todos os professores, faziam muitos seminários isso oralmente foi deixando com que eles ficassem um pouco mais à vontade. A gente começou no primeiro semestre, eles tinham que escrever, eles já foram começando a perceber a dificuldade deles expressarem um pensamento de maneira livre, é muito medo muito medo de errar e depois comecei com eles um exercício de muita produção escrita, [...] então foi muita produção escrita mais muita produção escrita de uma maneira assim que eu não posso nem medir porque eu corrigia, revisava uma quantidade assim imensa de textos [...].	Utilizou como estratégias o treinamento da escrita.  Eles tinham medo de errar.  Dificuldade de expressar pensamento de maneira livre.	Sílvia
	E eu falei, gente vocês tem que se fazer entender quando escrevem.	Angustiada, mas dialogou com os alunos, disse que eles tinham que se fazer entender.	Dulce
	Concordam com a afirmação de Dulce.	Concordam.	Todas
	De alguma forma até... não é só um erro de português, é a letra não legível, aí elas falavam assim 'ai professora, o que é que a gente pode fazer, então nós vamos ter que treinar, escrever?', algumas ficaram assim achando que eu ia dar caderno de caligrafia para elas.	Erros de português, letras ilegíveis.	Dulce
	Foi uma realfabetização.		Valentina
	Foi, mas, foi indo foi indo, eu achei assim muito complicado, o que é que eu fazia para poder estimular, quando tinha alguma apresentação de trabalho eu pedia para ser escrito, não, não digitado, pedia para ser escrito, se tinha alguma apresentação na frente eu pedia para que elas escrevessem na lousa para poder olhar: 'todo mundo esta entendendo o que ela está escrevendo? Vamos lá, vamos fazer!'	Pedia trabalhos escritos, trabalhando assim com a dificuldade que ia se apresentando por parte de seus alunos.	Dulce

	<p>Eu também sinto isso que elas sentem, que elas aprendem quando o disparador é uma situação prática que você consegue desenvolver melhor o conteúdo, mas por exemplo, quando eu trabalhei em gestão eu falei meu Deus, como que eu vou falar de gestão escolar para elas, não vou começar dando um texto para ler, então...é sempre foi chamado de gestão aí eu trouxe um vídeo que mostrava umas experiências que mostra, é tipo uma entrevistadora e as pessoas...bom e o diretor contava da realidade dele e o diretor de São Paulo, de Goiás e de outro lugar e eles iam... 'hoje nós vamos falar dos desafios do gestor', que se chamava até esse o nome, e aí ele começava a contar, a mediadora fazia a intervenção, aí mostra um pouco da realidade aí a gente pausa um pouco, aí conversa... e na escola de vocês, tem sido assim? Aí você traz umas citações assim de uns autores e pede para fazer uma reflexão, levando em conta o que entendeu, vai, vamos dizer assim, minando, vai construindo o caminho para poder chegar na teoria porque na realidade a gente sabe que a prática sem teoria é morta, e que a teoria sem a prática também não.</p>	<p>Elas aprendem quando o disparador é uma situação prática.</p> <p>Articular a teoria com a prática.</p> <p>Construir um caminho para o aprendizado.</p> <p>O conhecimento vai sendo construído.</p> <p>Conhecimento construído junto – troca com os professores.</p> <p>Estímulo da reflexão.</p>	<p>Yasmin</p>
	<p>Eu posso dizer até de dois momentos, no primeiro grupo que se formou no semestre anterior para poder estar associando um pouco, lógico que eu tive que voltar, estar inserida na prática delas para poder trabalhar um pouco da teoria e o que eu achei que foi bem interessante que elas desempenharam um papel assim bem participativo foi na questão da educação infantil, foi quando eu trouxe alguns alunos da rede aqui para a brinquedoteca e eu pedi para que elas se dividissem em grupo e fizessem algum... Primeiro elas foram conhecer a brinquedoteca e os jogos enfim, tudo que a brinquedoteca oferece, depois elas tiveram que montar uma aula para aqueles alunos de acordo com o que elas escolhessem e aquilo interessou bastante e foi um trabalho muito bom que depois desta prática eu fiz o inverso, eu trouxe para a sala de aula e aí elas montaram mesmo com fundamentação para que aquele jogo serviu, o que é que estimulou na criança quais foram os objetivos qual foi o conteúdo trabalhado, aí que elas vão, aí que elas colocaram o conteúdo de tudo que elas trabalharam mas elas</p>	<p>Aproximou as alunas da teoria através da vivência da prática com uma tarde na brinquedoteca com crianças e depois trabalhou a teoria.</p> <p>Alunas participativas. (entrou na realidade delas)</p> <p>Motivadas.</p>	<p>Dulce</p>

	fizeram um trabalho lindo!		
	Eu penso assim, no aprendizado professor aluno mesmo, dessa construção da relação professor aluno, é da seleção e organização dos conteúdos que a gente sabe que tem um currículo prescrito ali a ser cumprido, mas você tem que selecionar aquilo, organizar aquilo, e como que eu vou levar essa organização para elas, então a gente pensa numa seleção e organização de conteúdos, e depois pensa numa estratégia de aproximar o máximo possível esse conhecimento delas para que assim, se ficar sombra de dúvidas, só fiquem nuances mesmo.	Aprendizado professor-aluno.  Pensa numa estratégia de aproximar o máximo possível esse conhecimento dos alunos.	Yasmin
Aprendizagens/ sentimentos decorrentes da participação no curso de Pedagogia/ Parfor	[...] vim como muita expectativa positiva, já havia feito um curso aqui e foi muito bom para mim, eu aprendi muito na UNISANTOS, assim, fortaleceu de mais a minha identidade de professora.  [...]. Agora eu vi também assim, eu mais estou levando, eu sinto que eu mais levo do que trago.  Sílvia- É. (Concorda).  Porque como é um aprendizado diário, eu tô absorvendo, eu to querendo aprender isso também, to gostando.	Trouxe: expectativas positivas.  Levou: fortalecimento de sua identidade como professora.	Yasmin
	É, eu gostaria de falar o seguinte, eu vim assim achando que seria uma maravilha.	Trouxe: ótima expectativa.	Valentina
	E foi.	Concorda.	Yasmin
	Eu também, que elas escreviam tudo (risos).  Eu vinha saltitando, Alice no país das maravilhas (risos).	Trouxe: ótima expectativa.	Sílvia
	Eu trouxe uma expectativa, embora diferente, porque eu vim com uma expectativa de quem já trabalhava com formação e que trabalhava com formação dentro da rede municipal, com profissionais, ai eu pensei assim, ai são profissionais que já trabalham na área, eu vim com uma expectativa bem diferente, foi o que eu falei no início, que eu me assustei, mas eu acho que deu para levar bastante experiência, traduzindo assim, deu para levar bastante experiência e aprendizado.	Levou: - aprendizado - experiência	Dulce
	Eu vou dizer que foi muito bom a gente ver o quanto de dificuldade elas tinham e o quanto elas começaram a aprender, eu	Ver a superação das dificuldades dos	Mônica

	estou dizendo começaram porque eu acho que professor tem que estudar sempre, e assim, essa questão deles perceberem dificuldades e de falarem, de serem esclarecidos, foi muito importante, então para mim foi um prazer e foi uma questão assim de você ver o desabrochar né, como eles mudaram de como era no início no primeiro semestre. No segundo (semestre), como eles foram terminando, então foi assim, e ser esse professor era acompanhar todo trabalho deles [...].	alunos. Vontade de aprender dos alunos.	
	Então é interessante, porque veja, na pedagogia comum ..., não tem muita ideia do que vai fazer, do que vai encontrar, o comprometimento político não existe, e assim, o que me apaixonou no Parfor é que são pessoas que estão vivendo aquilo e querem entender o que está acontecendo com elas.	Vontade de aprender dos alunos.	Valentina
	Com relação à prática pedagógica no ensino superior com sujeitos diferenciados, mas em compensação a gente tá preparado para trabalhar com qualquer tipo de sujeito, é uma experiência válida para qualquer área, não é só para eles.  Quer dizer, a gente precisou aprender ter uma prática pedagógica diferenciada mais voltado talvez para o projeto foi uma experiência nova aqui para a UNISANTOS por exemplo, mas que a gente vai levar esse tipo de aprendizado para qualquer curso que for trabalhar, ou com cursos regulares.	Levou: como aprendizado -> experiência como professora do ensino superior.	Sílvia
	E eu sinto que eu vou me construindo, e cada turma, cada semestre novo eu revigoro, eu faço lá aquela listinha do ano novo sabe aquela listinha que a gente faz, o que eu quero fazer e o que eu quero deixar de fazer, então eu vou lá, o que deu certo, o que não deu, ou como que eu posso melhorar isso, então eu vejo que esta fortalecendo assim a minha identidade de professora, de professora mesmo [...].	Fortalecimento na identidade de professora	Yasmin
	É eu acho que o nosso aprendizado foi grande para aprender todas estas técnicas, essas estratégias.  Se eu pudesse fazer uma síntese aqui do título do trabalho 'ser professor no curso de Pedagogia Parfor, práticas, desafios e aprendizados'. Práticas eu acredito que nós construímos práticas para nós novas, que até então desconhecíamos, os	Destaca que o Parfor proporcionou aprendizado, desafios, novas práticas a ela e a seus colegas formadores.	Sílvia

	<p>desafios eles foram grandes, mas eles foram superados, nós como grupo de professores nós superamos esses desafios e o aprendizado foi grande.</p> <p>Então, quatro anos nós pegamos do começo ao fim, então foi uma experiência que nós fomos utilizando.</p>		
--	--	--	--

## **ANEXO A – Exemplo de duas crônicas pedagógicas de duas alunas-professoras do curso de Pedagogia Parfor UNISANTOS**

### **Texto 1:**

Quarta-feira, 19 de março de 2014

#### **O conhecimento transforma vidas**



Quando cheguei à UNISANTOS, houve um acolhimento entre professor e aluno no curso de Pedagogia/Parfor.

Já nesse momento senti o início da transformação da minha prática pedagógica, a fim de me tornar uma profissional com autonomia e refletindo sempre sobre a teoria em relação à prática.

No decorrer do curso, as pesquisa propostas e o cotidiano da prática me fizeram refletir e me proporcionaram uma visão mais ampla, crítica e dinâmica da educação.

Pude observar no Curso que os professores respeitaram a diversidade de cada aluno. Refiro-me ao grupo-classe que recebeu orientação sempre pautada na democracia e no bem estar de todos. Nos conteúdos ensinados, pude sentir a teoria sendo exercitada em minha prática, por meio do ensino significativo, que transformou o meu agir e pensar, revelando a compreensão dos conceitos e

procedimentos que foram, no dia a dia e ao longo do curso, transformando a mim e a minha prática pedagógica.

Também pude sentir nos estágios que realizei em três escolas municipais de Santos a oportunidade de vivenciar um espaço de pesquisa e de investigação, no qual pude contextualizar a prática com as ações de ensino integrado, com as reflexões teóricas e práticas realizadas na universidade. Por isso, acredito em uma transformação e a associao com a transformação da águia. A minha vida se transformou por completo, no plano profissional e no social. Muitas pessoas que ingressam nos cursos acadêmicos desistem de prosseguir. A águia é um exemplo de atitude, pois, em certo momento da vida dela, tem duas escolhas: morrer ou subir em uma montanha bem alta, fazer um ninho, se refugiar e ali começar os desafios e as mudanças. A troca do bico, das penas, das unhas. Tudo vai se tornando novo, mesmo sendo um processo dolorido. Na vida acadêmica, muitas vezes, temos que ter desafios e nos refugiarmos nas leituras de pesquisas e nos trabalhos. Assim como a águia não desiste e, aos poucos, tudo vai se transformando e ficando novo, bem como seu novo desafio é voltar a voar em lugares bem altos, o meu desafio agora é concluir o curso e alçar vôos mais ousados, com uma visão de águia, alcançando vidas e as transformando, porque o conhecimento transforma a vida de uma pessoa e foi isso que aconteceu comigo.

Claudionete Maria Lopes - 8º semestre 2014

Crônica publicada na íntegra no *blog* <  
<http://cronicaspedagogicas.blogspot.com.br/2014/03/o-conhecimento-transforma-vidas.html> > Acesso em:20 jun. 2016.

**Texto 2:**

Quarta-feira, 29 de abril de 2015

**Círculo de Cultura/Círculo de Investigação: Dialogar para Evoluir**

No dia 13/04/2015, na Universidade Católica de Santos, campus Dom Davi Picão, às 19h30min, iniciou-se um “círculo de cultura” (FREIRE, 1987) na aula da professora Rosana Pontes, em que o tema gerador do diálogo foi a "leitura", por meio da problematização do texto: A Mediação da LEITURA na Educação Infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras (SOUZA; SERAFIM, 2009).

O clima da sala era favorável, a maioria das alunas estava calma e centrada. A atividade iniciou-se com algumas dúvidas sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, em relação ao aprendizado em leitura, que passou a ser reconhecido como um direito, e a escola tem como obrigação promover o exercício da cidadania, referente ao ensino da Língua Portuguesa. Direito esse que, muitas vezes, não vemos sendo cumprido em nossas vivências diárias.

No nosso "círculo de cultura", na maior parte do tempo, foi respeitada a vez do outro falar, mas houve também algumas vezes em que se falou por cima do outro. Quem estava no “círculo de investigação” também não conseguiu só observar, teve sua vez no diálogo do “círculo de cultura”.

O que mais me intrigou foi o número de relatos vividos nos locais de trabalho das participantes, como as dificuldades e barreiras encontradas para um melhor

desenvolvimento da prática da leitura com os alunos. E, ao ouvir esses relatos, percebemos que a educação brasileira, ainda, deixa muito a desejar.

Aprendi sobre o “Protocolo de leitura”, proposto pelas autoras do texto problematizado (SOUZA; SERAFIM, 2009), que trabalhar a leitura por etapas, com questões colaboradoras para o aprendizado da criança é extremamente importante no âmbito da alfabetização. Para Freire (1987), o alfabetizando antes de entrar no universo da leitura e da escrita já tem uma Leitura de Mundo. E essa leitura precede a leitura da palavra. Alfabetizar para Freire (1987) é problematizar a realidade em que os educandos estão inseridos para, a partir daí, transformá-la, desvelando as desigualdades de classe, conscientizando e engajando alfabetizadores e alfabetizados na arena da politização. A linguagem, enquanto ideologia é utilizada para indagar acerca do mundo em que vivemos.

Houve bastante participação da maioria das participantes que formava o círculo de cultura, com muitos relatos de suas vivências. O objetivo de um “Círculo de Cultura”, de acordo com Paulo Freire (1987), é a troca de experiência coletiva, de diálogo, para que haja transformação social.

Algumas questões discutidas foram: O material didático é fundamental no auxílio ao professor? E por que o contexto social influencia tanto quando falamos de letramento? Há exceções?

Descobri que um bom professor necessita de seus conhecimentos e de sua criatividade, que o material de ensino muitas vezes pode ser um auxílio nada construtivo, e que, apesar do contexto social influenciar no letramento, vai de cada um buscar mais e mais conhecimento. O professor, segundo Souza e Serafim (2009) precisa ser um agente de letramento e um ser participativo para o melhor desempenho do seu aluno.

Falou-se também da importância da criança ter um bom conhecimento enciclopédico. Conhecimento enciclopédico é o que Freire (1987) chama de conhecimento de mundo. A criança aprende conforme o que ela vive. Por isso, a contribuição freireana se justifica pela concepção que esse teórico nos trouxe sobre o papel do educando no processo educativo, pautado na ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1987, p.11).

“[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, [...] Aquele que é ‘enchido’ por outro de conteúdo cuja inteligência não percebe; de conteúdos que

contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende”. (FREIRE, 1987, p. 28)

Algo significativo para a construção da roda ou círculo de cultura é acreditar que se faz indispensável que o professor tenha internalizado que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1987, p. 98)

Conclui, que a roda ou círculo de cultura é uma rica troca de experiências vividas e relatos do nosso cotidiano, em que podemos aprender uns com os outros e faço minhas palavras, as palavras de Freire (1987, p. 81): “Como educador preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito”.

Entendi que a explicação do mundo de que faz parte é a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso sugere o que é a “leitura do mundo” o que precede sempre a “leitura da palavra”.

Freire afirma ainda: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (1987, p. 39)

Isso é um fato!

### **Referências bibliográficas:**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17<sup>a</sup>. ed. 1987.  
SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de Souza; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da LEITURA na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: RODRIGUES, Caroline; SILVA, Cláudia Heloísa Schmeiske da; LOPES, Iveuta Abreu; BERTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Leitura e Mediação Pedagógica*. v. 30. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino).

Samantha Mendes Adão Aguiar - 7<sup>o</sup> semestre 2015.

Crônica publicada na íntegra no *blog*

<<http://cronicaspedagogicas.blogspot.com.br/2015/04/circulo-de-culturacirculo-de.html>> Acesso em: 20 jun. 2016