

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS-
ESTUDANTES DA PEDAGOGIA/PARFOR SOBRE SUA
FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA
PROFISSIONAL**

CRISTINA PEREIRA CARVALHO

Santos/SP

2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS-
ESTUDANTES DA PEDAGOGIA/PARFOR SOBRE SUA
FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA
PROFISSIONAL**

CRISTINA PEREIRA CARVALHO

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.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos/SP

2014

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Membro Nato (UNISANTOS)

Profª Drª Ingrid Hotte Ambrogi

Membro Titular (MACKENZIE)

Profª Drª Maria Angélica Rodrigues Martins

Membro Titular (UNISANTOS)

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a dos outros.

(PAULO FREIRE, 2007, p. 37)

Dá instrução ao sábio, e ele se fará mais sábio; ensina ao justo, e ele crescerá em entendimento.

O temor do Senhor é o princípio da sabedoria, e a ciência do Santo a prudência.

Porque por mim se multiplicam os teus dias, e anos de vida se te acrescentarão. (PROVÉRBIOS, 9:9-11)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida
Pelo que me ensinaram e transmitiram
Pelo apoio incondicional e incessante
Pela confiança depositada em mim

Dedico esse trabalho a Deus pela graça de ter me permitido concluir-lo
Ao amor demonstrado por minha mãe Marlene, minhas irmãs Suzana e Márcia e meus
sobrinhos: José Roberto, Vítor, Heitor e Henzo
À minha filha Maria Eduarda, que, muitas, vezes, foi colocada de lado para que eu me
voltasse somente ao trabalho de escrever
À minha querida Mestra e Orientadora Maria de Fátima, que me ensinou e confiou no
meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aprendi que deveríamos ser gratos a Deus por não nos dar tudo que lhe pedimos.

William Shakespeare

Sou muito grato às adversidades que apareceram na minha vida, pois elas me ensinaram a tolerância, a simpatia, o auto-controle, a perseverança e outras qualidades que, sem essas adversidades eu jamais conheceria.

Napoleon Hill

Acima de tudo a Deus, pai misericordioso que sempre esta ao meu lado e por me privilegiar de exercer uma profissão muito importante.

Agradeço aos meus familiares que sempre acreditaram muito no meu trabalho e me ajudaram no que foi preciso.

A todos os meus professores e aos colegas do curso de Pós-Graduação e acima de tudo por terem se tornado grandes amigos, motivando para que eu continuasse e chegasse até onde cheguei.

A todos os participantes do grupo de pesquisa “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissionais e para as práticas pedagógicas” e

Em especial, agradeço a minha maravilhosa Mestra Maria de Fátima, que foi uma orientadora extraordinária, estando sempre presente, esclarecendo minhas dúvidas, tendo muita paciência, competência, confiança, conhecimentos e, principalmente, a amizade.

Às professoras Doutouras Maria Agélica Rodrigues Martins (UNISANTOS) e Ingrid Hotte Ambrogi (MACKENZIE), que integraram as bancas de qualificação e defesa, deste trabalho, e, também, por me darem a oportunidade de enriquecer meu texto com suas pertinentes observações.

As professoras-estudantes do curso de Pedagogia Parfor, que participaram desta pesquisa, permitindo, assim, que este trabalho se realizasse.

À CAPES pela bolsa recebida por meio do Projeto OBEDUC/CAPES desenvolvido por nosso Grupo de Pesquisa.

CARVALHO, Cristina Pereira. *As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional*, (dissertação) Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos, 2014.

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. Pedagogia/Parfor. Práticas profissionais. Representações Sociais.

CARVALHO, Cristina Pereira. *The needs and expectations of teachers/students of pedagogy on their training, and on the obstacles faced on their professional practice*, (thesis) Masters in education: Catholic University of Santos, 2014.

ABSTRACT

This job objectifies to comprehend the needs/expectations of professors/students of Pedagogy (BRAZIL, 2009) on its context of training when faced with obstacles in their professional practice. Focusing on the Theory of Social Representations/TRS, of Moscovici (1978), and in authors, who are dedicated in its training and professional practice, such as Rodrigues and Esteves (1993), Novoa (1992, 1995, 1999), Abdalla (2006, 2008, 2011, 2012) Freire (2007), among others. The research has evolved in the following steps: 1^a application of a questionnaire for 43 professors/students, with closed questions (32) open (4) and words to remember (4), integrated in a Project, more broadly related to the International Center of Social Representation – CIERS-ed/FCC and to the Project OBEDUC/Capes; 2^a creation of the Focus Group for 08 of these teachers, developing the subject area in question; and 3^a semi-structured interviews with 04 teachers that had participated on the previous steps, with the intent of going over certain questions and intensifying them. Based on the data, the results anchored in two dimensions of analysis. On the *formative* dimension, these teachers showed the following needs: 1^a their own trajectory of formation; 2^a lack of previous training and/or knowledge (Academic basis); 3^a the problems with reconciling the training and work due to the “triple journey.” Indicated, as well, certain expectations, such as: a) the personal realization – “to become somebody in life”; b) the process of intellectual growth; c) personal appreciation – strengthening the sense of belonging to the group. And, on the professional dimension, the results lead to the necessity to: 1^a reflect over the pedagogical practices and experience new practices learned during training. 2^a transform the theory onto practice, and the practice onto theory (theorize about the practice); 3^a to confront the job conditions. As far as professional expectations: a) value the professional realization; b) to better your performance and responsibility on the job; and c) to better the conditions of your job and on your career plans. Currently, it is noted that the implications of Pedagogy through the training and on the career of these professors-students, is strengthening the process of the reconstitution of identity of these professionals and allowing possibilities for them to meet the needs inside the school and/or outside the classroom.

Keywords: Training of teachers. Needs/Expectations. Pedagogy/Parfor. Professional Practices. Social Representations.

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 – Tríade Conceitual – Mocovici (1978) | 48 |
| FIGURA 2 – Fases de Objetivação | 51 |

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Estado da Arte: Banco de Dissertações/Teses da Capes..... | 20 |
| Quadro 2 - Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia da UNISANTOS ... | 58 |
| Quadro 3 - Faixa etária das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/ Parfor | 62 |
| Quadro 4 - Município da residência das professoras-estudantes | 63 |
| Quadro 5 - Carga horária de trabalho das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor | 64 |
| Quadro 6 - Perfil Socioeconômico | 64 |
| Quadro 7 - Instrumentos de coleta de dados | 66 |
| Quadro 8 - Das dimensões de análise, categorias e unidades de sentido..... | 75 |

Lista de Siglas

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Econômico
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CIERS-ED** - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CF** – Constituição Federal
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- FCC** - Fundação Carlos Chagas
- IES** - Instituto de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** - Ministério da Educação
- RS** - Representações Sociais
- SEE** - Secretaria Estadual de Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PARFOR** - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- TRS** - Teoria das Representações Sociais
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução | 15 |
| | |
| Capítulo I | |
| Das políticas de formação: identificando elementos para compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes em formação | |
| 1.1 Políticas de formação de professores..... | 26 |
| 1.2 O conceito de necessidade para compreender as perspectivas/ expectativas de mudança | 27 |
| 37 | |
| | |
| Capítulo II | |
| Da Teoria das Representações Sociais: noções/conceitos/fundamentos | |
| 2.1 Explicitando as representações sociais | 42 |
| 2.2 A tríade conceitual: informação, imagem e atitude | 43 |
| 2.3 Os processos de objetivação e ancoragem..... | 46 |
| 49 | |
| | |
| Capítulo III | |
| Os caminhos da pesquisa | |
| 3.1 A natureza da pesquisa | 53 |
| 3.2 O contexto da pesquisa | 54 |
| 3.2.1 Contextualizando a Pedagogia/Parfor | 57 |
| 3.3 Os sujeitos em questão | 59 |
| 3.4 As etapas da pesquisa | 61 |
| 3.4.1 Primeira etapa: aplicação do Questionário | 65 |
| 3.4.2 Segunda etapa: o Grupo Focal..... | 67 |
| 3.4.3 Terceira etapa: a Entrevista | 69 |
| 70 | |
| 3.5 A análise de conteúdo..... | 72 |

Capítulo IV

| | |
|--|-----|
| Da análise aos resultados da pesquisa: um primeiro olhar | 77 |
| 4.1 Dimensão formativa (1ª dimensão de análise) | 80 |
| 4.1.1 Necessidades de formação (1ª categoria de análise)..... | 81 |
| 4.1.1.1 Própria trajetória de formação (1ª unidade de sentido)..... | 83 |
| 4.1.1.2 Falta de preparação anterior e/ou conhecimento – embasamento teórico (2ª unidade de sentido)..... | 86 |
| 4.1.1.3 Problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à “tripla jornada” (3ª unidade de sentido)..... | 91 |
| 4.1.2 Expectativas de formação (2ª categoria de análise)..... | 94 |
| 4.1.2.1 Realização pessoal (1ª unidade de sentido)..... | 96 |
| 4.1.2.2 Processo de crescimento intelectual, adquirindo um maior embasamento teórico (2ª unidade de sentido)..... | 98 |
| 4.1.2.3 Valorização pessoal (3ª unidade de sentido)..... | 101 |
| 4.2 Dimensão profissional (2ª dimensão de análise)..... | 103 |
| 4.2.1 Necessidades profissionais (1ª categoria de análise)..... | 105 |
| 4.2.1.1 Reflexão sobre as práticas pedagógicas (1ª unidade de sentido)..... | 106 |
| 4.2.1.2 Possibilidade de teorizar sobre a prática (2ª unidade de sentido)..... | 110 |
| 4.2.1.3 Enfrentamento das condições de trabalho (3ª unidade de sentido)..... | 113 |
| 4.2.2 Expectativas Profissionais (2ª categoria)..... | 115 |
| 4.2.2.1 Valorização e realização profissional (1ª unidade de sentido)..... | 116 |
| 4.2.2.2 Melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho (2ª unidade de sentido)..... | 118 |
| 4.2.2.3 Melhoria nas condições de trabalho e planos de carreira (3ª unidade de sentido)..... | 120 |
| Considerações Finais | 121 |
| Referências Bibliográficas | 128 |
| Apêndices | 135 |
| Apêndice I - Quadro 1: Estado da Arte: Banco de Dissertações/Teses da Capes | 136 |

| | |
|--|-----|
| | 14 |
| Apêndice II - Quadro A: Pesquisas relacionadas ao Parfor..... | 145 |
| Apêndice III - Quadro 2: Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia da Unisantos..... | 149 |
| Apêndice IV - Quadro 3: Faixa etária das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor | 150 |
| Apêndice V - Quadro 4: Municípios da residência das professoras-estudantes | 151 |
| Apêndice VI - Quadro 5: Carga horária de trabalho das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor..... | 152 |
| Apêndice VII - Quadro 6: Perfil Socioeconômico | 153 |
| Apêndice VIII - Quadro 7: Instrumentos de coleta de dados | 154 |
| Apêndice IX - Quadro 8: Das dimensões de análise, categorias e unidades de sentido..... | 155 |
| Apêndice X - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 156 |
| Apêndice XI - Questionário socioeconômico das professoras-estudantes (pesquisa exploratória)..... | 157 |
| Apêndice XII - Transcrição do Questionário Socioeconômico..... | 170 |
| Apêndice XIII -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 206 |
| Apêndice XIV -Roteiro do Grupo Focal | 207 |
| Apêndice XV- Transcrição do Grupo Focal..... | 208 |
| Apêndice XVI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Entrevista semiestruturada..... | 237 |
| Apêndice XVII – Eixos temáticos, objetivos e questões para o roteiro de entrevista semiestruturada | 238 |
| Apêndice XVIII- Roteiro da entrevista | 240 |
| Apêndice XIX - Transcrição das Entrevistas com as quatro professoras-estudantes | 242 |
| Anexos | 269 |
| Anexo 1 – Decreto 6.755/09..... | 270 |

Introdução

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago (FREIRE, 2007, p.29).

Convivemos, hoje, com diversos problemas relacionados à sociedade como os educacionais, que são influenciados pela história e pela cultura do mundo, e influenciam, de modo interventivo e decisivo, a formação docente. Consideramos, com isso, a pertinência do pensamento de Freire, na epígrafe acima, quando nos diz que é preciso pesquisar para ensinar. Ou seja, é necessário pesquisar para se compreender a formação docente e indagá-la.

Sob essa ótica, priorizamos uma reflexão sobre a questão das necessidades/expectativas dos professores, em geral, e aqui, mais especificamente, das professoras-estudantes do curso de Pedagogia do Parfor, que estão em processo de formação. Enfatizamos o fato de que é preciso dar importância à vida pessoal, profissional e institucional dessas professoras, conforme já assinalaram Nóvoa (1992, 1995), Abdalla (2000, 2006, 2008), entre outros, para o enfrentamento dos desafios educacionais a serem superados por elas no âmbito do contexto de trabalho, ou seja, frente às práticas pedagógicas.

Para tratar do objeto da pesquisa, que envolve as necessidades e expectativas dos professores a respeito de sua formação frente aos desafios das práticas pedagógicas, é preciso entender o conceito de *necessidade*, que, conforme Rodrigues e Esteves (1993), clarifica e dá significado ao que entendemos por “ausência, desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (p.12).

A palavra *necessidade* estende-se ao coletivo, porque todos temos necessidades de algumas coisas, ao longo da vida. Essa palavra é classificada pelas autoras em duas conotações: subjetiva e objetiva. *Subjetiva*, quando o sujeito apresenta sua necessidade individual e esta se torna presente para ele na medida em que faz parte de seus desejos e/ou anseios de realização. Essas necessidades individuais são modificadas conforme o tempo e espaço, e, por isso, destacam Rodrigues e Esteves (1993), não podemos denominá-las de absolutas.

A segunda conotação, classificada como *objetiva*, em que as necessidades são comuns ao coletivo, refere-se a algo imprescindível ou inevitável, que todos sentem e precisam a fim de contribuir para com o desenvolvimento humano e/ou com o contexto de trabalho, no caso, a Escola.

Segundo Abdalla (2006), as necessidades podem, também, ser habituais e/ou desejadas. As *necessidades habituais* são consideradas pela autora como “retrato refratado da realidade”. Ou seja, são as necessidades da rotina, das condições de trabalho, da organização de sala de aula e/ou do espaço de aprendizagem. São necessidades estruturadas que moldam o fazer docente. Por outro lado, existem, também, as *necessidades desejadas*, que envolvem nossos desejos, anseios, e abrem espaços para mudanças, “tentam gerar um novo *habitus*” (p.30).

Compreender o significado de “necessidade” contribui para o entendimento do processo de identidade, fator este indutor do desenvolvimento humano, criando, assim, um “espaço de possibilidades como horizonte de mudanças”, ainda como afirma Abdalla (2006, p.35).

Diante disso, percebemos que o viés da formação dos professores está relacionado com as representações sociais que eles construíram e constroem a respeito da profissão e, que, em nosso caso, são as representações das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor. Pensamos, assim, que esta seria uma maneira de ver o sentido da formação profissional dos professores, as suas necessidades relacionadas com seu cotidiano, suas motivações e a formação de um conhecimento individual e coletivo.

As minhas inquietações a respeito das necessidades/expectativas do professor em relação a sua própria formação, para que pudessem alimentar as práticas pedagógicas, estão relacionadas desde a época da minha formação inicial, no curso de graduação, Ciências da Matemática. No entanto, as teorias absorvidas, durante o curso, não suprimiram as minhas necessidades práticas da realidade da escola em que trabalhava.

Uma das questões-problema, desde aquela época, era investigar sobre as necessidades/expectativas dos professores frente à formação e à prática profissional.

Nesta perspectiva refletir sobre a formação e a prática profissional seria pensar também sobre a (re) constituição identitária do professor. Lembramos, assim, do que nos diz Nóvoa (1995), quando revela que: “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção...” (p. 16).

Pensei, então, com olhar de Professora Coordenadora Pedagógica, e no início dessa nova etapa, em concluir um novo curso de Graduação, Pedagogia em Gestão

Escolar. As tensões expandiram, entretanto, tendo nesse momento sentido uma grande expectativa depositada em mim mesma. Com isso, as dificuldades em lidar com as diversas situações-problema deixaram ainda uma grande lacuna no meu exercício profissional. Busquei, assim, uma formação continuada em cursos de aperfeiçoamento e extensão, tais como: Extensão em Reforma do Estado, Metodologia do Ensino de Matemática no Ensino Médio, Gestão Escolar e Tecnologia: Educação e Currículo e Pró-Gestão. Mas esses cursos não deram aportes suficientes para sanar as problemáticas encontradas nas instituições escolares, especificamente no ensino-aprendizagem, porque a teoria e a prática ainda estavam desagregadas na minha prática pedagógica. Apesar de considerar esses cursos válidos por sua contribuição formativa.

No exercício da profissão, observei que a formação dos educadores estava deficitária, e que os professores precisariam internalizar os conteúdos significativos para conseguirem ensinar aos educandos e, também, prepararem-se para atuar, refletindo sempre sobre sua prática. Assim, poderiam investir em sua formação continuada, pois hoje, a escola necessita de professores que aprendam a ensinar e ensinam aprendendo com novas metodologias de ensino, motivando os alunos para conseguir chegar, como cita Rios (2010, p.68), à “educação de boa qualidade”, sinônimo de boa educação. A qualidade¹ não é só ter um especialista da área, um mestre ou doutor, ministrando uma aula. Essa adjetivação envolve um conjunto de fatores que proporciona um aprendizado significativo para os alunos e professores.

O meu novo desafio está sendo a trajetória de aprendizagem no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na medida em que este Programa tem me possibilitado compreender “as relações significativas para as maneiras de ser e de estar na profissão, permitindo redimensionar, no campo de lutas da escola, um espaço de possibilidades...”, tal como afirma Abdalla (2006, p. 57).

Para ampliar o conhecimento científico e conseguir relacionar teoria e prática diante dos desafios da profissão docente, há necessidade de continuar buscando uma formação sedimentada em respostas científicas, aprendendo a pesquisar sem criar respostas prontas, internalizando o aprendizado, transformando nossas práticas e (re) significando a formação docente.

¹ Qualidade. (Do latim *qualitate*). Qualquer determinação de um objeto, distingue-se da propriedade (v.) que, em seu significado específico, indica a qualidade que caracteriza ou individualiza o próprio objeto, sendo portanto própria dele (ABBAGNANO, 1998).

Aqui, cabe ressaltar que o processo de construção da formação de cada professor é único, pois cada um fundamenta-se em sua experiência pessoal e profissional. Com isso, a decisão de pesquisar a questão sobre as necessidades/expectativas de formação dos professores para superar os desafios da prática tem seu foco nas representações sociais das professoras-estudantes sobre suas necessidades/expectativas de formação e da prática profissional. Neste sentido lembramo-nos, ainda, das palavras de Abdalla (2006, p. 95), quando afirma que “conhecer é aprender”. Conhecendo a própria realidade, validada por suas necessidades e expectativas, apropriamo-nos do existente, refletindo sobre a tomada de decisão e a possível transformação do real por essas professoras-estudantes. Consideramos, a partir disso, que este estudo é importante, uma vez que as necessidades/expectativas podem ser um referencial válido, para que possamos compreender e apresentar as perspectivas para a formação profissional frente aos desafios da prática, conforme, também, apontam Rodrigues e Esteves (1993).

Tendo em vista essas considerações, voltamos as nossas preocupações no âmbito do Programa de Formação emergente conhecido como Parfor. Trata-se de uma política pública de formação de professores definida pelo Plano Nacional de Formação de Educação Básica, instituído pelo Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009a). Esta pesquisa está relacionada a um Projeto maior “Políticas de formação de professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissionais e para as práticas pedagógicas”, coordenado pelas Professoras Doutoras Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Maria Angélica Rodrigues Martins, integrado ao Projeto OBEDUC/Capes e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS – Ed/FCC/ Cátedra Unesco). Sendo assim, este estudo se justifica na medida em que poderemos identificar o que pensam as professoras sobre sua própria formação e como enfrentam os desafios da prática profissional.

Também, é preciso destacar que, em termos de política, o Parfor é considerado uma inovação, pois tem como objetivo garantir a formação superior gratuita e de qualidade exigida pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) a todos os que estão nas redes públicas dos diferentes estados brasileiros.

Tendo em vista essas considerações anteriores, o *objetivo central* deste Relatório, então, é o de compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional. E os *objetivos específicos* discutidos nesta trajetória de estudo são:

1º Identificar elementos representacionais que revelem as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes frente às necessidades profissionais (atuação profissional); e

2º Analisar suas percepções/representações sociais a respeito das necessidades/expectativas de formação e da prática profissional, para compreender quais as implicações da Pedagogia/Parfor na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola.

Diante disso, a questão-problema foi assim constituída: quais as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor frente aos desafios da prática profissional?

Nesta direção, esta Dissertação procura desvendar elementos representacionais, conforme a Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), para compreender o processo de formação por que passam essas professoras-estudantes. Pois, cada professora já traz consigo, nessa nova etapa de formação inicial, a experiência da prática e a definição do que é ser professora.

A propósito, convém lembrar Cunha (1989, p.42), que diz que o processo de pesquisa faz parte das atividades do educador. E reforçar, assim, o pensamento de Paulo Freire (2007, p.29), quando diz que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

De início, fizemos uma pesquisa exploratória no banco da CAPES, com os termos indutores - *Políticas Públicas – Necessidades/Expectativas de Formação – Desafios da prática docente* -, para aprofundar o conhecimento sobre o tema em questão. Entretanto, observamos uma pluralidade de estudos/pesquisas e o tema foi assim sedimentando-se. A seguir, exemplos de algumas pesquisas referentes a este Banco de Dados, que têm alguma aproximação com o trabalho aqui desenvolvido.

Quadro 1 – Estado da Arte: Banco de Dissertações/Teses da Capes

| Ano | Autor (a)/ Instituição | Título | Dissertação/Doutorado |
|------|---|--|-----------------------|
| 2008 | Anaide Trevisan Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação | Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação. | Dissertação |
| 2008 | Carla Regina Calone Yamashiro Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente- Educação | Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental. | Dissertação |
| 2008 | Fabrcia Barêa Universidade Cidade de São Paulo - Educação | A formação do formador de sujeitos formadores a sujeitos em formação. | Dissertação |
| 2008 | Maria Laura Brenner de Moraes Universidade Federal de Pelotas - Educação | Ser estudante sendo docente: por que os docentes se qualificam? | Dissertação |
| 2009 | Jacira Pinto da Roza Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação | A prática da pesquisa no processo de formação de professores em Pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para formação de um profissional reflexivo. | Tese |
| 2010 | Valdirene Gomes de Sousa Fundação Universidade Federal do Piauí - Educação | Da formação à prática pedagógica: uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo. | Dissertação |
| 2011 | Daniele Ramos de Oliveira Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent - Educação | A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico. | Dissertação |
| 2011 | Amanda Cristina Teagno Lopes Universidade de São Paulo - Educação | A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. | Tese |
| 2012 | Simone Chaves Dias Universidade Estácio de Sá - Educação | Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí. | Dissertação |
| 2012 | Roberto Lucio de Vargas Universidade do Vale do Itajaí - Educação | Políticas de currículo: ressignificação no contexto da prática. | Dissertação |
| 2012 | Ester Almeida Helmer Universidade Federal de São Carlos - Educação | A construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. | Tese |

Fonte: Base de Dados Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: agosto de 2013.

Dentre o universo de estudos realizados, no Banco da *Capes*, com as temáticas citadas anteriormente, encontramos um total 2.595 dissertações e 848 teses entre 2008 a 2012. Desse total filtramos algumas que davam aderência ao estudo desse trabalho.

O Quadro 1 anterior demonstra algumas das pesquisas que apresentaram mais relevância com o objetivo desse estudo conforme o nosso olhar. Dentre os 11 trabalhos escolhidos, podemos destacar os de Trevisan (2008), Yamashiro (2008) e Helmer (2012), pois seus estudos decorrem da investigação sobre as necessidades dos professores em relação a sua formação e profissionalização para uma possível inovação das práticas profissionais.

Anaide Trevisan (2008) relata que a formação inicial é insuficiente para enfrentar os desafios encontrados na realidade profissional. E parte dos resultados desse trabalho demonstra que: “As necessidades formativas mais apontadas pelos professores são: o estudo das expectativas de aprendizagem e a discussão dos modelos organizativos por eixo de trabalho; conhecimentos sobre como trabalhar com dificuldades de aprendizagem e a inclusão dos aluno”(p. 8). Percebemos, assim, indicadores importantes que contribuem para o nosso estudo sobre as necessidades/expectativas de formação. Dentre esses indicadores, citamos: a troca de experiências; o esclarecimento de dúvidas; a discussão dos modelos organizativos por eixo de trabalho; e o conhecimento sobre como trabalhar com dificuldades de aprendizagem.

Percebemos, também, que Yamashiro (2008) preocupa-se em investigar e identificar as necessidades de formação dos docentes com o intuito de formar uma sociedade mais justa e democrática. Em seu trabalho, conclui que a “análise de necessidades formativas dos professores é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua de professores” (p.08).

Finalmente, Helmer (2012) propõe compreender o processo de constituição da profissionalidade, por meio da análise da trajetória pessoal e profissional, considerando os saberes da prática. Na análise dos resultados do estudo do autor, em questão, observamos que o desenvolvimento profissional do professor se reveste pelas dimensões pessoais e político-sociais. Com isso, chegamos à conclusão da importância de análise da trajetória de formação e da experiência profissional de cada professora-estudante da Pedagogia/Parfor.

Também, tivemos acesso a algumas pesquisas que se referem a esta temática, tal como exemplifica as publicações/periódicos sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (ANEXO I, p. 269).

Dentre todas as pesquisas listadas, destacamos também os textos sobre o Parfor (APÊNDICE II, p.144), reforçando a importância do Plano Nacional de Formação de Educação Básica, disponibilizado em todas as regiões de nosso País, com o intuito de sanar a defasagem formativa dos professores de educação básica e proporcionar melhores condições para o enfreteamento de sua prática cotidiana.

Vale salientar a importância dessas pesquisas, pois o Programa “Parfor” fomenta a oferta de cursos de: Licenciatura, Segunda licenciatura e Formação Pedagógica. Assim, para atender o que dispõe no objetivo do Programa Parfor, a primeira Licenciatura objetiva garantir a formação inicial para os professores que se encontram no exercício da rede pública de educação básica e que não apresentam, ainda, o ensino superior. Essa política de inovação incita, também, os tradutores intérpretes de Libras, que não apresentam uma formação inicial superior e atuam na rede pública.

Essa ação estratégica da Capes também fomenta a Segunda Licenciatura, para suprir a necessidade da função educativa, e abrange os professores que atuam na rede pública de educação básica. Mas, no entanto, o exercício da função está sendo ministrado em uma área distinta de sua formação inicial. E, esse curso, também, privilegia os tradutores intérpretes de Libras, que atuam na rede pública e são profissionais licenciados.

Para, então, mudar a concepção sobre a prática e a teoria, promove-se, do mesmo modo, a Formação pedagógica para professores ou tradutores intérpretes de Libras, que já atuam na rede pública, na função de professor de educação básica.

Em relação a esse Plano Nacional de Educação Básica, não foi encontrada nenhuma dissertação, tese ou algum foco que abordasse essa política de formação no banco da *Capes*. No entanto, encontramos alguns artigos sobre a ação do Parfor, apresentados em Congressos, descrevendo os procedimentos dessa estratégia política e a sua importância (APÊNDICE II, p.144).

Observamos que existem muitas dissertações e teses que discutem as políticas públicas, mas poucas são aquelas que discutem as políticas públicas de formação, e também que identifiquem as necessidades/expectativas dos professores relacionadas a sua formação. Ou seja, a possibilidade de refletir sobre essas necessidades como fatores

indutores de transformação da prática pedagógica é de fundamental importância para este estudo.

Vale salientar, ainda, que, embora nem todos os textos tragam em seu título a indicação Parfor ou Plano Nacional de Formação, os mesmos acabam tratando desse contexto. Dentre os textos pesquisados, podemos destacar: Abdalla (2011a, 2011b, 2011c, 2012a, 2012b, 2012c), Prates (2012) e Miranda (2012) por contribuírem mais de perto com nossas reflexões a respeito da temática desse estudo.

Abdalla (2011a, 2011b, 2011c) destaca alguns aspectos importantes, que dão suporte aos professores no sentido de refletirem sobre sua formação na Pedagogia/Parfor e sobre sua profissionalização docente, objetivando uma mudança em sua prática profissional.

Neste sentido, observamos, também, o artigo de Prates (2012), que objetivou compreender os significados e sentidos construídos das professoras que cursavam a Pedagogia/Parfor, no Rio Grande do Sul. Esses resultados mostraram a necessidade de novas pesquisas neste contexto formativo.

Também, consideramos o estudo apresentado por Miranda (2012), pois relata a experiência de formação continuada semipresencial dos professores em São Paulo, mais precisamente do Grande ABC. Esta formação foi desenvolvida pela Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica – PARFOR. No entanto, essa formação continuada enfrentou grandes obstáculos, como a evasão dos professores em decorrência da conciliação da formação e de sua prática profissional.

Para a fundamentação teórica e a fim de esclarecer a problemática levantada, privilegiaremos, também, alguns autores. Em relação à formação docente, teoria e prática, experiências vividas pelos professores, apropriamo-nos de Nóvoa (1992, 1995, 1999), Cunha (1989) e Abdalla (2006, 2008), a fim de obter um conhecimento mais global sobre o objeto em estudo. E, para reconhecer as especificidades do conceito de necessidades/expectativas de formação do professor, apoiamo-nos nos estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e Abdalla (2006). Utilizamos, também, Moscovici (1978, 2001, 2007, 2009, 2010), Jodelet (2001), Vala (2004), Abdalla (2008) e Jesuíno (2011), para compreender e analisar as representações sociais das professoras quanto à formação profissional e suas práticas.

Em relação à abordagem metodológica, essa pesquisa se enquadra num paradigma qualitativo, tendo como base os estudos e pesquisas desenvolvidos por

Lüdke e André (1986) e Bogdan e Bicklan (1994). E, para a análise do conteúdo da pesquisa, apoiamo-nos em Bardin (1977) e Franco (2008).

A pesquisa desenvolveu-se de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos: 1º aplicação de um Questionário com 36 questões (32 fechadas, 4 abertas e 4 palavras de evocação) para 43 professores-estudantes dos municípios de Guarujá, Praia Grande e Santos; 2º realização de um Grupo Focal, com 8 professores-estudantes, para aprofundar os eixos temáticos (percurso de formação, necessidades/expectativas no Parfor, desafios profissionais na escola); e 3º Entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com quatro destas professoras-estudantes, a fim de compreender suas necessidades e expectativas de formação e como esta formação contribui para as mudanças de suas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, os capítulos se estruturaram da seguinte forma:

O Capítulo I – *Das políticas de formação: identificando elementos para compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes em formação* – abordará, primeiramente, um breve cenário das políticas de formação, colocando o acento no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos programas desenvolvidos pelo MEC, em especial, no Parfor. No segundo momento, será desenvolvido o conceito de necessidade para se compreender as perspectivas/expectativas de mudança.

O Capítulo II – *Da Teoria das Representações Sociais: noções/conceitos/fundamentos* - desenvolverá as noções básicas da Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), que fundamentarão a análise sobre as necessidades/expectativas de formação e as práticas profissionais.

O Capítulo III – *Os caminhos da pesquisa* – destacará os procedimentos metodológicos utilizados, detalhando a trajetória da pesquisa desenvolvida neste trabalho.

O Capítulo IV - *Da análise aos resultados da pesquisa: um primeiro olhar* – fará uma análise e interpretação do material coletado, propondo duas dimensões de análise, categorias e unidades de sentido, indicando os resultados alcançados.

Por fim, serão, também, apresentadas as Considerações Finais, que explicitarão as conclusões e proposições referentes a esse texto. Consideramos, assim, que se faz necessário reconstruir, constantemente, nossos conhecimentos, buscando os diversos caminhos que nos levam à aprendizagem, à formação e ao desenvolvimento profissional. Além de descrever as Representações Sociais das professoras-estudantes sobre sua formação docente e profissional.

Também, é preciso nos lembrar, mais uma vez das palavras de Freire (2007, p.58), quando afirma que “mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. O que significa afirmar que todos nós nos transformamos à medida que nos apropriamos do conhecimento com um todo. E este trabalho mostrou um pouco desta caminhada.

Capítulo I

DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: IDENTIFICANDO ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS NECESSIDADES/EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS- ESTUDANTES EM FORMAÇÃO

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios (...). (NÓVOA, 1995, p. 25)

É notório pensar na formação docente pela relevância do aprendizado adquirido, pela transformação do olhar em relação ao outro e a si mesmo, pelo fortalecimento e amadurecimento pessoal e profissional do *ser* professor. A importância de uma formação estruturada e objetivada na relação teoria e prática estimula o senso crítico, a reflexão das ações, fornecendo materiais para continuarem a construção da profissão docente, conforme a epígrafe acima. E, neste sentido, a formação é um investimento para o professor caminhar na profissão autonomamente.

A especificidade de formar e se formar faz parte da prática docente. Nesta direção, concordamos também com Freire (2007, p.47), quando reflete sobre a importância de “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao criar novas condições de aprendizado, estamos (re) apreendendo com o nosso próprio trabalho, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar” (FREIRE, 2007, p.23).

Tendo em vista estas considerações iniciais, este capítulo tem como objetivo contextualizar as políticas públicas de formação de professores, para, então, identificar elementos representacionais que revelem as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o contexto de formação e atuação profissional.

1.1 Políticas de formação de professores

(...) a legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem. (GATTI, 2008, p.10)

Em se tratando de políticas de formação de professores, as discussões ampliam-se na sociedade e, principalmente, no meio educacional, pois precisamos adequar a formação dos professores com a nova realidade, marcada por grandes transformações ocorridas no mundo do trabalho e na vida social. Para tanto, como aponta Gatti (2008), na epígrafe acima, as políticas públicas como um conjunto de ações geradas por meio de influências histórico-sócio-econômicas e desenvolvidas pelo Estado, e, de acordo com sua dinâmica são resultantes de “um processo histórico em que ações desenvolvem” (p.10).

Resgatar, aqui, os marcos das políticas públicas referentes à formação de professores torna-se, então, de suma importância; uma vez que, ao pontuar as reformas legais, indicaremos alguns elementos para compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes em formação.

Conforme Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), durante o movimento da ditadura nas décadas 60/70, ocorreram diversas mudanças originando uma crise econômica, política e cultural. Com isso, o ensino-aprendizagem era limitado ao poder do governo, não podendo, o professor e/ou aluno ter voz ativa, pensar ou agir diferente das normas governamentais. Passamos, assim, a sofrer uma forte influência política, pois eram fortes os “marcos das ditaduras”, que se efetivaram em quase toda América Latina, “sob o ideário do capital humano” (p.07).

Em decorrência de todo esse processo, no final dos anos 80, promulga-se a nova Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), chamada de “**Constituição Cidadã**”, que mostra, assim, claramente um avanço para o cidadão brasileiro, garantindo entre outras medidas: direito de voto para os analfabetos; voto facultativo para jovens entre 16 e 18 anos; redução do mandato do presidente de 5 para 4 anos; eleições em dois turnos (para os cargos de presidente, governadores e prefeitos de cidades com mais de 200 mil habitantes); direitos trabalhistas aplicados, para além dos trabalhadores urbanos e rurais, aos domésticos; direito a greves urbanas e rurais, também aos domésticos; liberdade sindical; diminuição da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais; licença maternidade de 120 dias; licença paternidade de 5 dias; abono de férias; décimo

terceiro salário para os aposentados; seguro desemprego; férias remuneradas com acréscimo de 1/3 do salário.

A nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconhece a autonomia de cada ente federado - União, Estados, Distrito Federal e Municípios -, proibindo distinções entre brasileiros. O que significa que, diante da Lei, somos todos iguais e merecemos igualdade de condições. Enfatizou-se, assim, o acesso cultural, educacional e científico para todos os cidadãos.

Neste sentido, convém apontarmos, também, a determinação da Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988), no que diz respeito à educação como um direito fundamentalmente social, ou seja: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Diante dessa Lei, fica visível a democratização do ensino.

Lembramos, ainda, da Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia (1990), que promoveu uma discussão para universalização da educação. Trata-se de uma proposta para focalizar a educação para todos, no sistema escolar e na educação primária. Tal proposta foi mobilizada pelas agências: UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura); OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico); BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Econômico), que é uma instituição ligada a ONU. Nessa Conferência, discutiram sobre a reforma na formação dos professores, mais precisamente a respeito do papel que o professor necessita executar nos dias de hoje.

Mais tarde, a Lei Darcy Ribeiro, após a tramitação no Congresso Nacional, é sancionada e promulgada, tornando-se conhecida como Lei de Diretrizes e Bases/LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) ou “Carta Magna da Educação”, que orienta até hoje a educação nacional.

Essa Lei leva o nome do Senador Darcy Ribeiro, porque o mesmo derrubou o Projeto Lei 101/93 (BRASIL, 1993), que já tramitava no Congresso Nacional, apresentado pelo deputado federal Otávio Elízio (PSDB). A proposta do senador foi apoiada pelo presidente Fernando Collor de Mello por meio do Ministério da Educação – MEC, e aprovada por apresentar uma estrutura de poder mais concentrada nas mãos do governo.

A LDB/96 (BRASIL, 1996) alerta para algumas questões específicas, procurando valorizar o magistério, criando, assim: critérios de ingresso de professores na profissão; condições para o aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (art.67).

Além da universalização do acesso dos educandos ao ensino, essa Lei traz, em seu bojo, mais uma grande contribuição ao sistema educacional: propostas de ofertas de formação inicial e continuada, permeando, desse modo, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade de ensino.

Portanto, hoje, a questão da formação é um direito social garantido na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). E essa mudança educativa, considerada uma parte do todo, é um avanço valioso conquistado pelas novas políticas públicas, porque, como afirma Nóvoa (1999, p.66): “(...) toda mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como mudança cultural”.

Diante disso, podemos, então, mergulhar na formação inicial, analisando o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), que regulamenta a formação dos profissionais da educação: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (...)”. Compreende-se, aqui, que, para exercer a função de professor ou função do magistério, na educação infantil e fundamental I, é preciso completar o curso superior. Conforme o artigo 87 (§4º), é expresso tal afirmação, possibilitando, assim, um novo caminho de formação: “por treinamento em serviço”.

Mas, não basta uma formação para todos. Essa formação necessita ser de qualidade, que privilegie uma boa estrutura do curso, da escola, e, também, um número menor de alunos em sala de aula, para conseguirmos superar as desigualdades na aprendizagem como na sociedade. Para Florestan Fernandes (1986), o Estado necessita mudar sua filosofia, pois o investimento que se faz na educação é muito diferente dos discursos que ensejam a grande melhoria na educação. Além disso, ainda se tem uma má administração e estruturação das escolas para recebem estudantes que apresentam diferentes necessidades, e que precisam, assim, de um processo educativo mais social e transformador. Dentro dessa perspectiva, podemos consideramos, junto com o autor, que a educação é um grande problema social a ser resolvido. E, nesta perspectiva, é preciso lembrar das palavras de Florestan Fernandes (1986, p. 24):

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Para continuarmos essa reflexão acerca das políticas de formação dos professores, tomamos como base as palavras de Nóvoa (1992, p.28), em que o autor destaca que:

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

O desenvolvimento dos professores, no que tange a sua formação, está intimamente relacionado às condições das instituições as quais estão ligados, e essas instituições, são regidas pelas legislações. Dessa forma, é em consonância com as políticas públicas de formação vigentes que o desenvolvimento profissional e formativo dos professores ocorre.

Nesta direção, inclinamos o olhar para o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001a), aprovado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que apresenta as Diretrizes e Metas para a educação nacional, enfatizando a valorização do magistério e, também, dando autonomia ao Estado, Distrito Federal e Municípios para elaboração dos planos de educação com duração de 10 anos. No entanto, suas metas foram consideradas deficientes para satisfazer a educação brasileira.

Diante dessas mudanças, em 02 de julho de 2008, foi instituído o Piso Salarial Nacional pela Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008a), considerado um grande avanço, mas seu cumprimento, ainda deixa a desejar, causando enormes decepções aos professores. Ainda, com o foco nos níveis de qualidade da educação básica, foi criado, também, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2008 (BRASIL, 2008b). E um dos principais pontos desse Plano é a formação de professores e a valorização da educação.

Nesse contexto, o novo PNE, ainda tramitando no congresso, aguardando retorno na mesa Diretora da Câmara dos Deputados pelo PL 8.035 de 2010 (BRASIL, 2010b), para o cumprimento do art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O

PNE constituiu-se pela grande referência participativa da representatividade do documento do Conselho Nacional de Educação e da Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Brasília/2010 (CONAE-2010).

Esse Plano ficará vigente pelos próximos 10 (dez) anos e suas Diretrizes para 2011/2020 estão estabelecidas no artigo 2º da Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010b), que são:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais da educação; e X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Esse PNE (BRASIL, 2010b) apresenta 20 (vinte) metas, com uma visão sistêmica da Educação, que deverá ser cumprida no prazo de vigência desse Plano. O mesmo foi baseado no censos nacionais de educação básica e superior, mais atualizados, disponíveis na data da publicação da Lei, que institui o PDE (BRASIL, 2008), e que incentiva, também, a formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação. Cada meta apresenta diversas estratégias, mas aqui faremos a reprodução somente de alguns de seus fragmentos, para compreendermos as perspectivas que se colocam para a educação como um todo:

META 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos;

META 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos;

META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária;

META 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;

META 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade;

META 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica;

META 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB; anos iniciais do ensino: **2011** (4,6), **2013** (4,9), **2015** (5,2), **2017** (5,5), **2019**

(5,7), **2021** (6,0); anos finais do ensino: **2011** (3,9), **2013** (4,4), **2015** (4,7), **2017** (5,0), **2019** (5,2), **2021** (5,5); ensino médio: **2011** (3,7), **2013** (3,9), **2015** (4,3), **2017** (4,7), **2019** (5,0), **2021** (5,2);

META 8: Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional;

META 10: Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

META 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta;

META 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta;

META 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores;

META 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores;

META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

META 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós graduação *lato* e *stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação;

META 17: Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

META 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino;

META 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar;

META 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto do País.

Definidas as Metas, podemos observar a contribuição para que se possa “melhorar” a qualidade da Educação no Brasil. Dentre os aspectos, consideramos fundamentais: a valorização de professores e todos com ensino superior; crianças de até 03 (três) na creche; erradicação do analfabetismo; entre outros. Mesmo, diante de várias normas legislativas, as palavras de Abdalla (2010, p. 7) nos faz refletir, hoje, sobre a formação dos professores, pois “muito pouco vem sendo realizado em nossos contextos de formação, seja pelas instituições formadoras ou por escolas, tanto da rede pública, quanto privada”.

Além dos mecanismos de participação formal das 20 Metas, citadas acima, trazemos à tona as Metas 15, 16, 17 e 18, que tratam sobre a temática da valorização e da formação dos professores delimitada em 20% nas Metas do PNE (2011-2020), sendo cada uma delas acompanhada de diversas estratégias.

Traçaremos algumas pinceladas dos objetivos dessas 04 Metas: a) a primeira Meta nos remete novamente a LDB 9394/96, art. 62 que impulsiona a formação dos profissionais da educação de “professores”, exigindo, assim, a formação superior. Naturalmente, se pararmos para refletir, observaremos que, para garantir uma educação de qualidade, precisamos adquirir habilidades e competências, pilares esses importantes para alicerçar a prática pedagógica; no entanto, a mesma é concretizada por meio da formação acadêmica. Para, então, efetivar essa meta, precisamos conhecer o diagnóstico das necessidades de formação dos professores e, depois, montar um plano estratégico para suprir essas deficiências; b) a Meta 16 tem como propositura o objetivo de proporcionar uma formação mais ampliada e contínua em relação a graduação, projetando licenças para qualificação profissional e, também, auxiliando na prática pedagógica por meio de roteiros didáticos para precisamente subsidiar a preparação das aulas dos profissionais da educação. Nesta perspectiva, avançaremos muito no campo da valorização e formação profissional, pois fomentar a 50% dos professores uma pós-graduação e/ou um mestrado alavanca o nível de aprendizado dos professores e a qualidade das respectivas aulas do Ensino Básico; c) a próxima Meta oculta quer acabar com a grande problemática que ocorre na profissão professor: a desvalorização do profissional. Desse modo, quer equiparar os salários dos professores com os demais profissionais de equivalente escolaridade, mas, infelizmente, não especifica quais os profissionais serão comparados ao professor. Mesmo diante disso, essa nova meta contribui a mudar esse cenário e valorizar a carreira dos profissionais do magistério; e d) a última Meta desse nosso contexto, trata da implementação dos planos de carreira,

fator esse basilar para motivar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; além da valorização da carreira do magistério. Com a pluralidade da diversidade dos profissionais na escola resulta, assim, a importância do preenchimento de cargos vagos por meio de concursos públicos para Educação Básica, amenizando, anualmente, a alternância dos professores nas escolas. Além disso, faz-se necessário o acompanhamento desses profissionais iniciantes no cargo para firmar realmente a capacidade para a efetivação ou não.

É importante, neste momento, rever as palavras de Gimeno Sacristán (1999, p. 46), quando diz que:

Formar um professor para a ação requer contemplar suas motivações, seus compromissos sentimentais, seu sistema de valores, estimular algumas adesões eticamente defensáveis. Uma tarefa complicada, tanto pelas dificuldades de saber como fazer e obter êxito como pela carência de um sistema universal de motivos aos quais se deve aderir.

Diante disso, as Instituições de Ensino Superior/IES precisam preparar-se estruturalmente e didaticamente para receber os professores, pois suas representações são mutáveis conforme o tempo e o contexto que estamos inseridos. E percebemos, nesse contexto, a necessidade de melhorar a qualidade da educação, iniciando-se pela qualidade do profissional da área. Por isso, lutamos para concretizar as ações citadas nessas metas, porque como Gimeno Sacristán (1999), indaga: “Que época esta, em que é preciso reivindicar o óbvio!” (p. 267). Porém, não se trata de argumentar, agora, os problemas que vêm se arrastando por longas décadas, mas garantir a forma mais segura da aprovação e concretização, não somente, das quatro metas, aqui especificada, mais das 20 metas do PNE, que são peças necessárias para integralizar nosso “quebra-cabeça” da educação.

Neste sentido, observamos os programas desenvolvidos pelo MEC a partir de 2005, que objetivam promover mudanças na formação inicial e continuada dos professores da rede pública, que estão em pleno exercício da função, e que, com isso, procuram satisfazer as necessidades do sistema de educação. Dentre eles, citamos: 1. Pró-Licenciatura (BRASIL, 2005) - Programa de Formação Inicial, que tem como objetivo promover a formação em nível de graduação para os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que já atuam, mas, ainda não tem a habilitação; 2. Pró-Letramento (BRASIL, 2005) - Programa de Formação Continuada para os professores

de Educação Fundamental I, objetivando o enriquecimento do desenvolvimento do trabalho dos professores nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática; 3. Proformação (BRASIL, 1999) – é um programa de educação à distância, destinado aos educadores que ministram aulas no ensino fundamental I, nas classes de aceleração e/ou EJA (educação de jovens e adultos), e não apresentam uma formação específica, oficializado em 1999 na gestão do ministro da educação Paulo Renato de Souza (BRASIL, 1999); e o 4. **Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores)** (BRASIL, 2009a) – **destinado aos professores de Educação Básica, e que não têm uma formação específica na área que atuam**; entre outros. Esses Programas foram criados com o objetivo de contribuir para melhorar, assim, a formação dos professores e/ou dos educandos.

Diante de vários Programas, colocamos, aqui, em pauta, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação de Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), conforme as palavras de Abdalla (2012a, p. 23).

O Programa Parfor foi instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), com a “finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios, a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Esse Programa é destinado aos professores que não possuem habilitação específica na área de atuação, adequada à LDB e, também, atuam nas escolas públicas estaduais e municipais, como já mencionamos. Com isso, podemos enfatizar essa formação inicial com o advento da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a formação docente e que regulamenta, no artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (...)”. Contudo, para exercer a função de professor ou função do Magistério, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, é preciso completar o curso superior. Conforme o artigo 87. §4º, é expresso tal afirmação, possibilitando, assim, um novo caminho de formação: “por treinamento em serviço”. Formação esta que se assemelha a uma formação continuada, que é um processo contínuo, que auxilia a prática dos professores no seu exercício profissional, mesmo após sua formação inicial (GATTI, 2008).

Os professores, interessados em concluir a formação, precisam acessar ao *site* da Plataforma Freire, que foi implantado em 2009, e cadastrar seu currículo nessa Plataforma. E o processo de seleção fica a critério das Instituições de Ensino Superior/IES formadoras. Entretanto, a iniciação dos cursos de licenciatura para a formação inicial e de especialização e extensão, nas modalidades presencial e a distância, ocorreu, efetivamente, a partir do segundo semestre de 2010.

É preciso mencionar, novamente, que a formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor é uma formação inicial; entretanto, sua experiência prática precisa ser considerada em relação a esta aprendizagem.

Nessa perspectiva há uma necessidade de partir do contexto da prática, estabelecendo, assim, uma união dos conhecimentos já adquiridos com os conhecimentos a serem incorporados; sendo, no entanto, de suma importância essa formação, como cita Gatti (2010, p. 1375):

(...) A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Diante dessa lógica formativa, acentuamos a questão-problema que norteia este estudo: “quais as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor frente aos desafios da prática profissional?”. E, na tentativa de respondê-la, compreendemos, assim, que as suas necessidades/expectativas partem não só do contexto de formação, mas também dos desafios da prática profissional.

De posse de tais elementos norteadores, referentes às políticas públicas de formação docente, apresentaremos, a seguir, o conceito de necessidade, segundo alguns autores, a fim de entender, como já mencionamos, as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o contexto de formação e de atuação profissional.

1.2 O conceito de necessidade para compreender as perspectivas/expectativas de mudança

A necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais, e para se realizar e atingir os seus objectivos. (D'HAINAUT, 1979, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 16)

Para analisar as necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, no contexto de formação e diante dos desafios de suas práticas profissionais, descreveremos, brevemente, como é dimensionado o conceito de *necessidade* por alguns teóricos.

Conforme Rodrigues e Esteves (1993), há vários tipos de necessidades: “fisiológicas, de segurança, de pertença, de estima, de realização pessoal” (p.13). Essas necessidades são geradas na perspectiva *pessoal e/ou profissional* e sofrem mudanças, estando ligadas às nossas representações, crenças e/ou valores, que serão descritas a seguir.

A *necessidade fisiológica* apresenta uma característica de extrema importância: satisfazer o funcionamento do corpo humano, pois alimenta o equilíbrio de toda a função orgânica e psíquica do ser. A *necessidade de segurança* é gerada pelos reflexos do medo, da violência social, da ansiedade, das perdas implícitas ou explícitas da vida, e está relacionada com o autocontrole do indivíduo. A noção de *necessidade*, também, implica o caráter de pertencimento, porque as professoras-estudantes precisam sentir-se familiarizadas no contexto de sua formação. Também, esse conceito, segundo as autoras, pode estar relacionado com a autoestima e realização pessoal, para que o sujeito se desenvolva.

Nesta direção, o conceito de *necessidade* assume diversas acepções, também como cita Stufflebeam (1985, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.16-19): 1.Necessidade como discrepâncias ou lacunas; 2. Necessidade como mudança ou direção desejada por uma maioria; 3. Necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; 4. Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica. Esta última acepção não será tratada neste trabalho.

A *primeira* acepção significa um vazio entre o estado atual, em que as professoras-estudantes se encontram e o estado desejado, quer dizer onde realmente querem chegar dentro de sua realidade formativa e profissional.

A questão das *discrepâncias* está imbuída nas necessidades dessas professoras-estudantes em diversos momentos, como na possibilidade de solucionar as diversas situações-problema de sua realidade formativa e chegar ao estado ideal. Nesta perspectiva, podem ocorrer discrepâncias nos objetivos propostos, pois desejamos algo, mas na realidade a exigência é diferente.

No estado desejado, também, podem acontecer *discrepâncias* sociais relacionadas com as normas. No caso de nossas professoras, as mudanças na legislação acrescentaram uma exigência primordial para a qualificação da profissão professor. Elas já tinham uma formação em nível médio “magistério”, que garantia o direito de ministrar aulas na educação infantil e no ensino fundamental I. No entanto, com a nova Lei de Diretrizes e Base 9.394/96 (BRASIL, 1996), esse direito foi diluído e passou a ser exigida uma formação em nível superior, considerada esta uma necessidade profissional.

A *segunda* acepção, caracterizada pelas práticas, corresponde, assim, à necessidade como mudança ou direção desejada por uma maioria. Com isso, as necessidades dessas professoras-estudantes não estão diretamente classificadas por sua preferência, pois o que o grupo pensa pode ocultar o que cada professora pensa. Observamos, neste sentido, que as necessidades estão imbuídas, por exemplo, de modismo, escondendo, assim, as necessidades pertinentes de cada respondente.

A *terceira* acepção corresponde à necessidade como uma possibilidade e/ou uma direção para efetuar um melhoramento. É essa condição que desenvolvemos no nosso trabalho, fazendo uma análise sistemática das necessidades/expectativas dessas professoras-estudantes sobre sua formação docente a fim de ampliar o conhecimento sobre a temática em questão e compreendê-la.

Nesta perspectiva o resultado dessas possíveis acepções pode assumir sentidos diferentes às *necessidades*, fazendo com que perguntemos: quais as lacunas formativas e profissionais que faltam a essas professoras-estudantes? Quais necessidades de mudança e expectativas em relação à formação e à atuação profissional? Foi em busca dessas respostas, que se orientou esta Dissertação.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p.20-21), analisar necessidades dos indivíduos, por meio de suas falas, já se tornou um processo formativo e de conscientização, e tem, ainda, uma função social e pedagógica.

Diante do exposto, repetimos as palavras de Barbier e Lesne (1986, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.24) que “analisar necessidades... é produzir objectivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objectivos indutores de formação”. É importante essa afirmação, porque refletir sobre o querer, o fazer, o buscar e a carência dessas respondentes torna-se, assim, um caminho para compreendê-las em suas representações/percepções a respeito do contexto de formação e de atuação profissional.

Também Abdalla (2006) indica-nos que as necessidades podem ser *habituais* e *desejadas*. Habituais são as necessidades do dia-a-dia e as desejadas são aquelas apresenta um querer, uma expectativa. Aponta, também, que o conceito de necessidades poderia, ainda, tomar outras “formas”. Segundo a autora, as necessidades podem ser “pessoais ou subjetivas”, e se voltam para “a produção de sentido”, que o sujeito faz “sobre suas próprias experiências de vida” (p. 31). As necessidades também podem ser “profissionais ou intersubjetivas”, e se referem “às necessidades que são percebidas por um coletivo de professores, que lutam para valorizar suas práticas e seus saberes experienciais como produtores de sua profissão” (p. 31). E as necessidades são “organizacionais ou objetivas”, quando dizem respeito à “vida institucional”, ou seja, às “práticas que envolvem a gestão da escola e a participação de seus membros, durante o processo de concepção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos” (p. 32).

Nesta direção, as *necessidades desejadas*, como aponta Abdalla (2006, p.30), são aquelas que modificam os “objetivos de ação e mudança gerando um novo *habitus*”, e as *necessidades habituais* se tornam um “retrato refratado da realidade”. Descrita como determinante de formação, essas necessidades revelam, assim, a realidade desejada/habitual dessas professoras-estudantes em relação a sua formação na Pedagogia/Parfor.

Dessa forma, as *necessidades como perspectiva de mudanças*, relacionadas anteriormente, sugere um campo de possibilidades, como aponta Abdalla (2006), voltado à vertente de mudanças. Esse campo, segundo a autora, também pode ser entendido como campo de saberes e possibilidades: saberes científicos, saberes pedagógicos/didáticos e os saberes que influenciam algumas possibilidades, assim

explicando o confronto que vivemos na construção da realidade, pois, às vezes, impomos nossa vontade, e, em outros momentos, essas vontades são impostas a nós.

Portanto, desejar ensinar e aprender não é o suficiente na trajetória formativa e profissional dessas professoras-estudantes, pois vivemos em um mundo cheio de mudanças e, principalmente, mudanças legislativas. Então, existe uma necessidade dessas professoras-estudantes em dominar as informações/conteúdos que lhes são necessários para atuar profissionalmente, desenvolvendo, assim, habilidades para isso. A formação na Pedagogia/Parfor proporciona, neste sentido, essas possibilidades de mudanças.

Toda essa situação requer, primeiramente, uma investigação/reflexão de si mesmo, dos conteúdos (adquiridos e/ou ausentes) a serem ensinados aos educandos e, nesta direção, possibilitará a essas professoras observarem/conhecerem as suas necessidades pessoais, profissionais e institucionais, para, então serem agentes transformadoras de si mesma. Diante disso, lembramo-nos, também, da afirmação de Gimeno Sacristán (*apud* NÓVOA, 1999, p. 74), quando explicita que “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos existentes”.

Considerando, ainda, o conceito de *liberdade*, que, segundo Abdalla (2006, p.45), se encontra no enfrentamento da questão “de como praticar a busca, do melhor caminho para *ser e estar* na profissão, na direção de superar as necessidades, transformando as condições de existência”. Tentamos, assim, investigar os interesses reais dessas professoras, relevando suas necessidades decorridas do papel que desempenham em sua vida social.

As necessidades desenvolvidas pelos sujeitos modificam-se, principalmente, quando se trata de necessidades profissionais. Pois, vivemos em um mundo cheio de incertezas, globalizado, tendo a mudança como uma prioridade necessária para permanecer no caminho da profissão professor.

Diante disso, pontuamos a importância de trocar experiências subjetivas e intersubjetivas, chamadas coletivas/sociais. Por isso, quando investigamos as diversas situações-problema com nossos pares, “tomamos consciência de nossas intenções e ações na busca da inovação, da concretização dos projetos pessoais e profissionais”. Desse modo, somos “reconhecidos pelo outro, e juntos transformamos o meio onde estamos inseridos”, conforme assinala Abdalla (2006, p. 46).

Tendo em vista essas considerações, colocamos em evidência a especificidade das palavras da autora, em relação à importância em superarmos as nossas necessidades. Ou seja, a possibilidade de alcançarmos a liberdade, relacionando as representações/percepções que cada professora possui da formação e de sua atuação profissional, como observamos a seguir:

Colocamos, assim, no jogo da vida, na busca de superar/dominar/vencer as necessidades no alcance da liberdade, a possibilidade de exercer nossa profissionalidade, articulando nossas representações e esquemas de ação (*habitus*), em um espaço concreto, socializado pelas maneiras de pensar, decidir e avaliar. Tal concepção passa pela compreensão que se tem da *prática habitual*, das necessidades e das possibilidades pessoais (subjetivas), profissionais (intersubjetivas), que fundam e/ou são fundadas pelas exigências da Escola (objetivas), em busca da *prática desejada*. (ABDALLA, 2006, p. 46).

No jogo da vida, buscamos preencher nossas lacunas, alcançar nossos desejos, dominar nossos medos; enfim, queremos conseguir, concretamente, realizar uma prática que sustente o ensino e aprendizagem dos educandos. Nesta perspectiva as expectativas dessas professoras, inicialmente, transpõem-se na probabilidade de mudança, seja na sua própria formação ou até em sua atuação profissional. Constroem, dessa forma, a identidade profissional atrelada à trajetória de vida.

Contudo, não podemos nos esquecer, também, das palavras de Nóvoa (1995), quando afirma que a identidade “é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16). Sendo, assim, não podemos separar o eu pessoal do eu profissional, as necessidades pessoais das profissionais. E, nesta direção, é preciso pensar e (re)pensar como está ocorrendo a formação dessas professoras-estudantes, e, ao mesmo tempo, o enfrentamento dos desafios dessa formação e da profissão.

Teceremos, a seguir, algumas noções, conceitos e fundamentos da Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), que serviram de auxílio para compreender este nosso objetivo de pesquisa: as necessidades/expectativas das professoras-estudantes sobre a sua formação e atuação docente.

Capítulo II

Da Teoria das Representações Sociais: noções/conceitos/fundamentos

As representações sociais podem, na verdade, responder a determinada necessidade; podem responder a um estado de desequilíbrio; e podem, também, favorecer a dominação impopular, mas impossível erradicar, de uma parte da sociedade sobre outra. (MOSCOVICI, 2010, p. 54)

Compreender os significados e sentidos da presença das professoras-estudantes no mundo formativo e profissional nos remete a refletir sobre suas necessidades/expectativas de formação docente e os desafios da prática profissional. cremos, então, nas palavras de Moscovici, citada na epígrafe acima, que investigar as representações sociais dessas professoras-estudantes nos auxiliará a compreender as suas necessidades/expectativas, e, também, apresentar-nos uma possibilidade de análise mais profunda dos dados coletados. E, diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar as percepções/representações sociais das professoras-estudantes a respeito das necessidades/expectativas de formação e da prática profissional, para compreender quais as implicações da Pedagogia/Parfor na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola..

Dessa forma, percebemos que as representações que criamos ampliam nossa leitura de mundo, na partilha da comunicação com o outro. Pois, como nos informa Jodelet (2001, p. 36), a representação social é “(...) uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Convém atentar que todo ser humano representa-se por meio do pensar, falar; enfim, no relacionar-se. Entretanto, explicar conceitualmente as representações sociais da realidade de cada um não é uma tarefa fácil. Neste sentido Moscovici (2010, p.53) explicita que: “para se compreender o fenômeno das representações sociais, contudo, nós temos de iniciar desde o começo e progredir passo a passo”, pois “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não é o conceito” (p.41).

Por isso, esse estudo apresentará, no primeiro momento, um esboço do universo das representações sociais, descrevendo os conceitos básicos da TRS. No segundo

momento, abordaremos as dimensões das representações sociais: *a informação, o campo de representação e/ou imagem, a atitude*, por meio da tríade conceitual de Moscovici (1978). E, por fim, enfatizaremos os processos de *objetivação e ancoragem*.

Os caminhos deste estudo foram estimulados pelas palavras de Abdalla (2008), quando enfatiza que é “imprescindível compreender o conceito de representação social, que se converte, aqui, como um sistema de interpretação que nos serve de mediação para o entendimento do nosso objeto de análise” (p.44).

A seguir, mergulharemos no universo das representações sociais, apresentando os conceitos teóricos básicos da TRS para o universo formativo e profissional.

2.1 Explicitando as representações sociais

(...) a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos, dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. (MOSCOVICI, 2010, p.37)

A contribuição de Moscovici (1978) acentua o sentido da leitura de mundo, mais precisamente, a leitura que cada indivíduo faz diante de suas ideias, de seus pensamentos, privilegiando, assim, a representação que construímos e desconstruímos, no decurso do tempo.

Com isso, o estudo do *conceito de representações* sociais nos auxiliará na construção do objeto científico que estamos investigando.

Dessa forma, o que significa *representação, representação social* ou *representações sociais*? Em 1961, Moscovici investigou as maneiras como a psicanálise adentrou ao pensamento popular na França, levantando, assim, algumas representações sociais dessa população. Neste sentido escreveu o seu trabalho “La Psicanalyse: son image et son public”, que inicialmente tinha como intuito redefinir o campo da Psicologia Social.

O autor, em questão, destaca o termo *social*, fazendo uma interface com o conceito de *Representação Coletiva*, de Durkheim: um positivista do século XIX, considerado pai da sociologia moderna.

Sobre isso, Moscovici (2010, p.48) destaca que:

(...) as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de coletivo.

Durkheim (*apud* MOSCOVICI, 1978, p.25) não associava a especificidade do pensamento social com o pensamento de cada indivíduo. Para esse autor, a Psicologia Social precisava, apenas, estudar “de que modo as representações se atraem e se excluem, se fundem umas com as outras ou se distinguem”, diferentemente de Moscovici (1978), que analisava o fenômeno concreto e articulava o pensamento social com o senso comum da população francesa.

Nesta direção, Moscovici (1978) estudou a gênese do senso comum, por meio das representações, das ideias e dos pensamentos. Pretendemos, também, aqui, compreender as representações sociais das professoras-estudantes a respeito do contexto de formação, identificando suas necessidades/expectativas. Pois, para Moscovici (1978), uma representação social “é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam comuns” (p. 25).

Nesse panorama, percebemos que a Representação Social (RS) ou mais especificamente o termo *social*, usado por Moscovici (1978), enfatiza a importância do caminho e/ou do porquê (da razão) de ser produzida tal representação, e não quem realmente produz o sentido do objeto. Pois, “para se poder apreender o sentido do qualitativo social é preciso enfatizar a função a que ele corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete”. Com isso, o autor explica que: “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicação sociais”(p.76-77).

A despeito desse fenômeno complexo, Moscovici (2010, p.43) explica que “quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta”.

Observamos, então, que é muito importante compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes, em relação ao que acreditam, ao que querem, ao que realmente pensam, como enxergam as pessoas a sua volta, como

formaram suas representações sobre a formação inicial e como hoje submergem em seus sentidos formados, diante da prática profissional. Neste sentido, faremos, então, como mencionamos, uma leitura das suas representações sociais sobre suas necessidades formativas, tanto em relação ao contexto de formação como quanto à atuação profissional. Consideramos, assim, as palavras de Moscovici (1978, p. 41), quando explicitam que “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”.

Outra referência bastante elucidativa está também expressa nas palavras do autor (2010, p. 30), quando o mesmo apresenta o significado das Representações Sociais:

(...) nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e a nossas necessidades e desejos.

Reforçando o que diz Moscovici (2010, p. 30), no trecho acima, percebemos o mundo conforme constituímos nossas percepções e ideias, pois, elas são atreladas aos elementos “físicos” ou “quase físicos” do meio ambiente. Assim, formamos nossas representações diante da influência do mundo em que vivemos.

Dessa forma, entendida como um princípio heurístico, a TRS tem nos ajudado a desvendar respostas a diversas situações-problemas. E, dentro dessa perspectiva, observamos que as *Representações Sociais* objetivam: “(...) abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordens e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2009, p.46).

Convém atentar que, para compreender as representações sociais, é preciso compreender, também, a tríade conceitual, que fundamenta a TRS (MOSCOVICI, 1978), conforme explicitamos a seguir.

2.2 A tríade conceitual: informação, imagem e atitude

As três dimensões - informação, campo de representação ou imagem, atitude – da representação social da Psicanálise fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido (MOSCOVICI, 1978, p. 71).

As representações sociais de um objeto, que, no nosso caso, são as necessidades/expectativas das professoras-estudantes sobre sua formação e atuação profissional, podem ser compreendidas por meio de três dimensões conceituais, nomeadas por Moscovici (1978) por: “*informação, campo de representação e/ou imagem e atitude*”, possibilitando tecer um “mapa de relações”, conforme registra este autor.

As informações concebidas nas relações, na sociedade ou no mundo, sobre um objeto, podem variar seu sentido quando a internalizamos, pois as ideias são expostas, mas psicologicamente cada um toma para si uma forma “(...) de representação e distingue entre os sistemas cognitivos usuais” (MOSCOVICI, 1978, p.67).

Para tanto, o autor explica que essas informações são organizadas diversamente, conforme o modelo social e cultural de uma sociedade, pois “(...) a representação social se mostra como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo *coro*² coletivo de que cada um faz parte, queira ou não” (p.67).

Sendo assim, a dimensão das representações sociais é chamada de *informação*, quando, por exemplo, momento esse que as professoras-estudantes têm o contato com uma determinada a informação e a associam, ou a classificam, comparam, confrontam; enfim, *organizam* essas informações/conhecimentos com suas concepções sociais e culturais. Dessa forma podem *discriminar* certo conhecimento, por não ter um pensamento mais significativo do objeto em questão. Porém, aquelas professoras-estudantes que apresentam mais ciência do objeto conseguem estabelecer uma maior relação organizativa.

Nesse sentido lembramo-nos das palavras de Jodelet (2001, p.22), quando afirma que as representações sociais são: “(...) uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (...)”. Para autora, as representações sociais

² Para Moscovici (1978, p. 67), “*coro*” significa opinião pública.

ajudam a organização das ações e as comunicações sociais dentro do sistema de interpretação.

A segunda dimensão caracteriza-se como *campo de representação ou a imagem*. Conforme explica Abdalla (2008), é o momento em que se incorporam “as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado” (p.20). É, nesse espaço, que compreendemos a imagem que as professoras-estudantes têm sobre as necessidades/expectativas de formação. Moscovici (1978, p.69) destaca que essa é uma dimensão, que se caracteriza pela “unidade hierarquizada de elementos”.

Com isso, entendemos que a imagem está associada ao sentido que atribuímos à informação/conhecimento do objeto em questão. De acordo com Moscovici (*apud* ABDALLA, 2008, p.20), essa segunda dimensão é de suma importância para “uma análise de qualidade, e depende da implicação dos sujeitos, dos decursos a serem utilizados, dos interesses profissionais e/ou ideológicos”. A imagem é concebida, assim, como “reflexo interno de uma realidade externa” (MOSCOVICI, 1978, p.47).

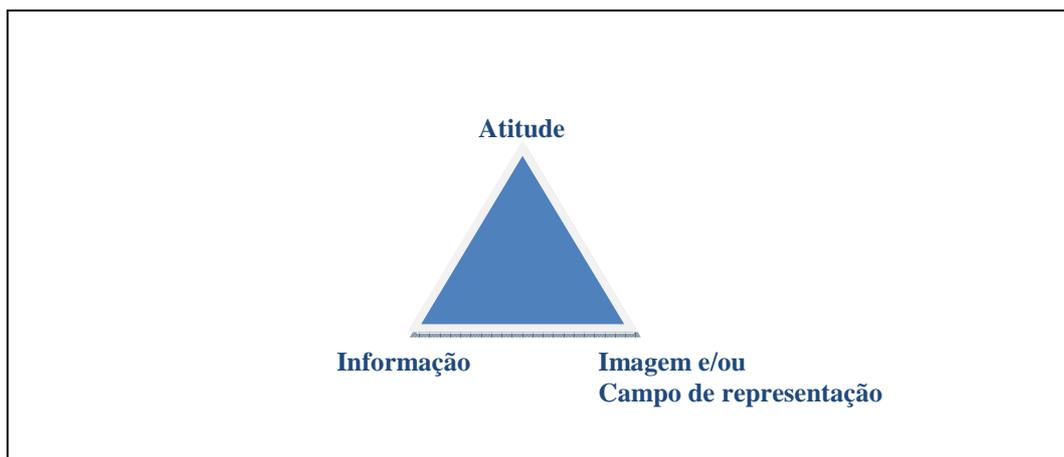
Julgamos ser importante, também, buscar, nas falas dos sujeitos, suas representações sociais, pois Moscovici (1978, p.74) descreve-nos que: (...) “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”. Diante disso, então, as professoras-estudantes, quando manifestam suas representações sociais por meio de suas falas, adotam uma posição (e/ou atitude), conforme descrito a seguir.

A última dimensão, considerada a mais frequente e duradora, está presente nas representações, e é nomeada como *atitude*, e caracteriza uma resposta organizada. Nesse sentido, consideramos a tomada de posição dessas professoras-estudantes diante da informação inserida no contexto formativo e de acordo com seu posicionamento na prática profissional, pois “o que um indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer”, considerando, assim, a “preparação para ação” (MOSCOVICI, 1978, p.46).

De acordo com Jesuíno (2011), a mesma atitude, “seja ela de neutralidade, de aceitação ou rejeição” poderá “contribuir para uma imagem redutora, estereotipada, do objeto intencionado” (p.36). O autor destaca, ainda, que, “na verdade, nem todos têm a mesma informação, ou seja, os mesmos conhecimentos básicos sobre um tema”. Ou seja, como diria Nóvoa (1995, p.16), cada respondente tem “uma história pessoal e profissional, sendo esta uma ferramenta influenciadora na construção da sua tomada de decisão, ou seja, de sua ação”.

Presumimos, então, que as tomadas de decisão dessas professoras podem ser influenciadas de forma positiva ou negativa, conforme a orientação global. A Figura 1, a seguir, traduz um pouco dessa tríade conceitual de Moscovici (1978).

Figura 1 - Tríade Conceitual – Moscovici (1978)



Fonte: Moscovici (1978).

Observamos, assim, a importância dessas dimensões na construção das representações sociais, pois o “senso comum é a ciência tornada comum”, como destaca Moscovici (1978, p. 60). As representações sociais “convencionalizam os objetos, pessoas, ou acontecimentos que encontram” (p.34), conforme este autor, estabelecendo concepções. As representações sociais, também, são “prescritivas” (p. 36). Em nosso cotidiano recebemos diversas instruções/normas que podem gerar/impôr um sentido/representação a um determinado objeto.

No nosso caso, analisar a ocorrência de imposições legais e/ou normativas da Pedagogia/Parfor sobre as professoras-estudantes pode contribuir para se repensar em que medida estas professoras estão sendo influenciadas em sua atuação profissional. Pois, como afirma Moscovici (1978), “(...) as representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são repensadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Com isso, explicitaremos, a seguir, os processos de *objetivação* e *ancoragem*, que auxiliam o entendimento da noção de representação social, porque “esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e

depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar...” (MOSCOVICI, 1978, p.61). Dessa forma, perguntamos: como essas professoras classificam suas necessidades/expectativas de formação? Quer dizer, como modificam o “não familiar” em “familiar”, conforme o autor citado acima?

2.3 Os processos de objetivação e ancoragem

Se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (MOSCOVICI, *apud* VALA, 2004, p. 473-474).

Para responder à questão deste trabalho - *quais as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor frente aos desafios da prática profissional?*- orientamo-nos por meio de dois processos fundamentais, propostos por Moscovici (1978). O primeiro chamado de *objetivação*: “faz com que se torne real um esquema conceitual” (p.110). E o segundo nomeado de *ancoragem* ocorre quando diminui a “defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham (...)” (p.112).

Diante disso, pensamos em identificar as *necessidades* e *expectativas* de *formação* que dão sentido à prática profissional das professoras. Desejamos conhecer como elas transferem seus conhecimentos absorvidos na formação Parfor para a prática profissional? Essa questão vai aos poucos sendo respondida, à medida que analisamos os dados e compreendemos o seu processo de *objetivação* e *ancoragem*.

Para Moscovici (2010), a *objetivação* “une a ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p. 71). Esse processo nos remete à ideia de quando essas professoras-estudantes iniciaram o curso de Pedagogia: aproximavam-se aos poucos de novas informações/conceitos, que para as mesmas eram desconhecidos, porque não faziam parte do seu contexto real de vida; ou seja, não tinham familiaridade. Mas essa novidade recente refletia e associava-se a uma atual imagem dos conceitos absorvidos; assim, esse processo promoveu uma aprendizagem, ou seja, uma familiaridade com o objeto.

Dessa forma, Moscovici (1978) chamou esse movimento de *núcleo figurativo*. Neste sentido, aparecem, como afirma o autor: “(...) fórmulas e clichês que sintetizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir” (MOSCOVICI, 2010, p.73).

Percebemos, então, que, para dar um sentido ao objeto, precisamos organizar e selecionar as informações, que, de certo modo, apresentam-se, ainda, abstratas em nosso pensar, e depois, associá-las a um campo de representação ou imagem. O que quer dizer concretizar o sentido que atribuímos a este objeto. A *objetivação* refere-se à trajetória organizativa em que os elementos adquirem materialidade e transformam-se em imagens de uma realidade natural. Enfim, nesse momento, como diria Moscovici (1978, p. 74) “(...) as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre palavras, que supostamente tenham um sentido e objetos reais, aos quais somente nós podemos dar sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam”.

Para Moscovici (1978, *apud* VALA, 2004, p.465-467), essa trajetória para chegar à naturalização do objeto é desenvolvida em três fases: “construção seletiva, esquematização e naturalização”. A primeira fase, nomeada como *construção seletiva*, é caracterizada pela seleção e descontextualização das informações absorvidas de diversas formas, das crenças constituídas por sua cultura e das ideias acerca do objeto em questão. Com isso, somente parte da informação é utilizada.

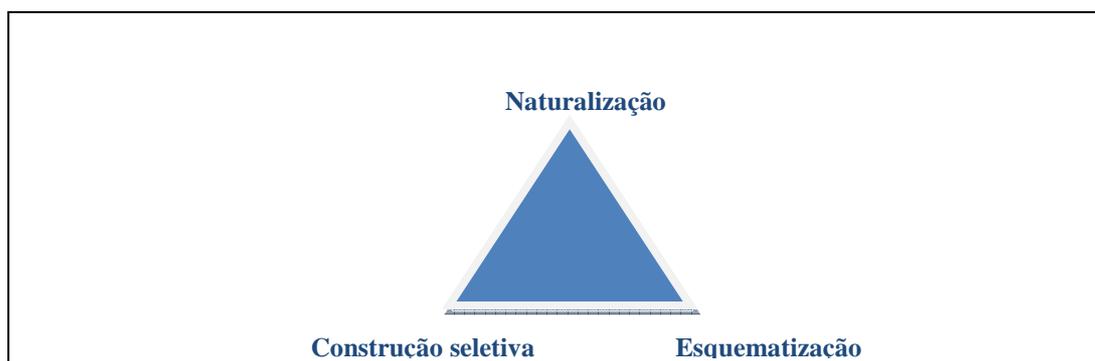
No caso da segunda fase, a *esquematização ou esquematização estruturante* é o momento de organização dos elementos e das informações constituindo, assim, (...) “um padrão de relações estruturadas” (p.466). Para Moscovici (*apud* VALA, 2004, p.466), essa fase é considerada como um “esquema ou nó figurativo”, e favorece o aparecimento de uma estrutura conceitual da imagem, criada individualmente por meio de suas relações e comunicações.

E, por fim, a *naturalização*, que, segundo Vala (2004), retrata “os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações, que se constituem como categorias naturais e adquirem materialidade” (p. 467). Nesse momento, o objeto materializou-se, e a percepção que tínhamos era inicialmente abstrata e, agora, sua representação foi construída, apresentando-se no mundo com um sentido valorativo pelo construtor da imagem, como enfatiza Moscovici (1978).

Na Figura 2, a seguir, apresentada pelo triângulo, observamos a fase de *construção seletiva* que, no nosso caso, representa as informações que as professoras-

estudantes adquirem na Pedagogia/Parfor. Seguindo em uma reta, percebemos a fase de *esquematisação* que promove a organização dessas informações adquiridas e estruturam em conhecimentos, para que elas possam, em seu pensar, visualizar uma imagem contextualizada com sua realidade. No entanto, no topo da triangulação, a materialidade que veem concretizar a atitude, quer dizer, dar sentido a seus conhecimentos na prática profissional, relacionando, assim, teoria e prática.

Figura 2 – Fases da Objetivação



Fonte: Moscovici (1978).

O segundo processo cognitivo à construção das representações sociais é denominada, por Moscovici (2010), de *ancoragem*: “(...) que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (p. 61). Na medida em que, comparamos um objeto a um modelo materializado socialmente, este, no entanto, assume os aspectos do modelo relacionado, redefinindo-se como tal, e adotando uma familiaridade e um sentido comum.

O autor, ainda, afirma que existe uma necessidade de denominar um sentido ao objeto ou a ideia, classificando e nomeando, conforme seus valores, suas crenças e suas relações. Pois, sem essa especificação do conteúdo, torna-se algo estranho, inexistente e até ameaçador (p.61). Com isso, ele explica que, fundamentalmente, a representação é:

(...) um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (MOSCOVICI, 2010, p.62).

Percebemos, diante disso, que a imagem que as professoras-estudantes possuem a respeito do que fazem tem um sentido negativo, porque elas se consideram como “cuidadoras de crianças”, mesmo tendo um papel fundamental na sociedade: o de educadoras. O que traz à baila um sentido negativo da profissionalização dessas professoras. Mas com a Pedagogia/Parfor, elas percebem o significado de sua profissão. Como acentua Abdalla (2008): “as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos” (p. 18-19).

Entendemos que a imagem dessas professoras está umbilicalmente relacionada à falta de uma formação em nível superior, exigida, assim, pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); por isso, sua situação categorial está em desvantagem. Tendo em vista a sua função de cuidadora e/ou de professora, o sentido de sua profissão será reconstruído conforme suas representações sociais.

Para compreender melhor este estudo, pretende-se realizar uma incursão acerca das contribuições da TRS (MOSCOVICI, 1978) para a análise dos dados desta pesquisa, a fim de refletirmos sobre as representações/imagens dessas professoras-estudantes a respeito das necessidades/expectativas dessa formação frente aos desafios profissionais, conforme já mencionado.

Capítulo III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2007, p.29).

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2010, p.41).

A especificidade de pesquisar faz parte da prática docente. Indagar, produzir e reconstruir saberes possibilita um sentido mais valoroso e significativo para o entendimento da prática profissional.

Pesquisar é explorar profundamente um objeto, aproximar-se do contexto onde se está inserido, mas conservando um afastamento para promover uma análise mais legítima do alvo em questão. Nesta perspectiva, e levando em consideração as palavras de Freire (2007, p.22), quando revela que os “saberes se confirmam, modificam ou se ampliam”, ratificamos a finalidade de “conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p.29).

Destacamos, portanto, o papel do pesquisador que é o condutor hábil que busca novas evidências, tendo em vista suas habilidades e conhecimentos específicos. Diante dessas concepções marcantes, procuramos respostas para as nossas indagações que circundam o estudo da formação dos professores e das práticas profissionais.

Tendo em vista estas considerações iniciais, este capítulo objetiva descrever os caminhos da pesquisa. Entendemos, de acordo com Lüdke e André (1986, p.18), que é essencial compreender a busca das respostas que nunca terminam; ou seja, compreendermos que o conhecimento é uma construção e reconstrução diária dependente das relações e interações.

E é, nessa perspectiva, que o percurso deste capítulo teve como estrutura: a natureza da pesquisa qualitativa; o seu contexto; a caracterização dos sujeitos; as etapas

da pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados; e, por fim, a técnica da análise de conteúdo, que está sendo utilizada para se compreender o objeto em questão.

3.1 A natureza da pesquisa

As técnicas utilizadas, antigamente, valorizavam o modelo quantitativo, determinando uma análise com dados estatísticos, preponderando questões de mensuração, segundo Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Esse procedimento de investigação não conseguia detalhar o comportamento e os sentidos que cada indivíduo incorporava sobre os objetos pesquisados e, com isso, não levava a uma compreensão e confiabilidade da própria realidade e de uma perspectiva futura. Essa prática quantificável não destacava a dimensão humana e, dessa forma, não atingia o contexto das transformações sociais.

As necessidades de percepções nos comportamentos humanos cresceram nas pesquisas realizadas nas ciências sociais e na educação, proporcionando novos paradigmas de pesquisa, conforme ainda revelam Lüdke e André (1986).

Nesse caminho o modelo qualitativo veio para subsidiar as lacunas da pesquisa quantitativa e apreender os procedimentos atitudinais dos indivíduos, a partir de suas concepções, em um sentido sociológico. Este modelo também especifica detalhadamente métodos concretos para verificar o embasamento teórico e histórico da pesquisa, que abrange, também, um processo descritivo de dados, conforme assinalam, ainda, as autoras. Com isso, diminuindo a margem de erros e obtendo uma resposta mais complexa da investigação.

A proposta de utilizar a abordagem qualitativa, neste nosso estudo, teve um grande peso. Optamos, assim, conforme Lüdke e André (1986), “por uma nova atividade de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (p.7). Esse movimento de investigação exigia um olhar mais amplo em relação a todos os dados que apresentava um significado para a prática da pesquisa. Dessa forma, tendo assim uma participação direta no ambiente que ocorria o estudo, pudemos caminhar, investigando e considerando todos os aspectos importantes para complementar a análise.

No percurso *desta* investigação, consideramos apropriada, também, a abordagem dentro de uma perspectiva representacional. Recorremos, então, à Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978), para compreendermos quais eram as necessidades e expectativas das professoras-estudantes, nossos sujeitos de pesquisa, diante do contexto de formação (Pedagogia/Parfor) e dos desafios da prática profissional. Nesta perspectiva lembramos, também, das palavras de Abdalla (2006, p.29), quando revela que “o caminho da formação e do desenvolvimento profissional se sustenta, de forma especial, na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão”.

Tomamos, ainda, Bogdan e Biklen (1994), que revelam que a pesquisa qualitativa reúne uma variedade de técnicas de pesquisa que apresentam, em sua essência, algumas especificidades/características.

Em relação à *primeira* característica, os autores destacam que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Para coletar os dados, precisamos conviver no ambiente da trama pesquisada, porque a fonte de dados está atrelada com o ambiente natural. Assim, para identificar as necessidades pessoais, profissionais, institucionais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e suas expectativas em relação a sua formação, tornou-se essencial a aproximação que tivemos junto a estas professoras no contexto da formação.

Quanto à proposição da *segunda* característica, consideramos, então, com os autores (1994, p.48), que seria essencial *descrever* todo o processo investigativo, as pessoas, o ambiente, os gestos, as palavras, os risos, os espantos, as diversas situações que englobam minuciosamente a pesquisa. Pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49), “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados, como para a disseminação dos resultados”.

Todos os dados coletados nesse estudo foram escritos ou transcritos de forma cuidadosa, sejam os dados referentes ao questionário, aplicado com questões abertas ou fechadas ou aqueles referentes ao grupo focal e até a entrevista, que permitiram uma interação e participação das professoras-estudantes e desta pesquisadora.

A *terceira* característica diz respeito, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.49), a um maior interesse do pesquisador “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Para entendermos realmente o significado das coisas, precisamos observar todo o processo de influências, interferências e como foram produzidas as

representações de cada sujeito pesquisado sobre objeto em questão, tendo como prioridade o movimento contínuo e não o destaque do resultado final.

Também, a TRS (MOSCOVICI, 2010, p.43) contribui neste sentido, pois, “quando estudamos as Representações Sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta”. Enfim, nós estudamos um pouco dessas questões introduzidas por Moscovici (2010), observando os sentidos atribuídos pelos indivíduos, podendo, assim, compreender o significado da formação inicial dessas professoras-estudantes.

A *quarta* propriedade enfatiza, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.50), que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. A investigação não pode estar imbuída somente de hipóteses e constatações antecipadas, caracterizando, assim, um rompimento aos paradigmas positivistas. Pois, o intuito é observar, colher os dados e analisar sem influenciar ou perspectivar uma resposta já pronta. Segundo, ainda, estes autores, “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p.50).

A *última* característica, classificada por esses autores, destaca que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50). Neste sentido a pesquisa qualitativa torna-se complexa, porque está mais interessada no sentido que as pessoas atribuem as suas vidas e na perspectiva que cada um se posiciona dentro da realidade social. No âmbito desse estudo, privilegiamos as percepções/representações das professoras-estudantes para entender melhor o significado da formação na Pedagogia/Parfor. Ou seja, levamos, ainda, em consideração, as palavras de Bogdan e Bicklen (1994, p.49), quando afirmam que:

A abordagem da Investigação Qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Depois de mergulharmos no entendimento da abordagem qualitativa, como um instrumento fundamental de auxílio na investigação e na análise dos dados coletados, contextualizaremos, brevemente, o *lócus* de desenvolvimento da investigação, tendo como referência a importância do contexto em que ocorreu a pesquisa.

3.2 O contexto da pesquisa

Nesta perspectiva de investigação, consideramos de suma importância desvelar o contexto social de formação dos sujeitos pesquisados, em que o estudo ganhou forma e sentido, especialmente por meio de Moscovici (1978, p.187), quando assinala “que a atitude a respeito de um objeto social depende também do contexto onde o objeto é apreendido”.

Esse estudo de campo contempla, como enfatizam Bogdan e Biklen (1994, p.16), “(...) investigar os fenômenos em toda a sua complexidade em contexto natural”, com intuito de compreender as necessidades e expectativas das professoras-estudantes em formação.

Penetramos, participando de forma direta e indireta, no ambiente da formação superior desses sujeitos, em que os mesmos aprendem e reaprendem sua profissão. Então, buscamos vestígios para compreender a problemática do estudo e mapear os sujeitos em questão, conforme Lüdke e André (1986), quando enfatizam que “para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em quem ele se situa” (p.18).

Desse modo, a escolha do *locus* teve como prioridade a instituição que, no seu bojo, desenvolvia o Plano Nacional de Formação de Educação Básica – PARFOR, que, como já mencionamos, trata-se de uma política de formação instituída pelo Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009a).

O ambiente de investigação localiza-se em uma área central da cidade de Santos, no estado de São Paulo, principal cidade da Baixada Santista.

Considerando as exigências do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a) e as prioridades deste estudo, selecionamos uma universidade comunitária e confessional, mantida pela Sociedade Visconde de São Leopoldo – SVSL: a Universidade Católica de Santos/UNISANTOS.

É a primeira Universidade da Baixada Santista e mantém 37 cursos de Graduação divididos em três Unidades Universitárias como mostra o Quadro a seguir:

Quadro 2 – Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia da UNISANTOS

| UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS | | |
|---|--|---|
| Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia | | |
| Campus Dom Idílio José Soares | Campus Dom David Picão | Campus Boqueirão |
| CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, ARTES E HUMANIDADES | | |
| Cursos | | |
| Ciências Biológicas; Ciências da Computação; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Petróleo; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica com ênfase em Sistemas de Energia; Engenharia Portuária; Filosofia; História; Jornalismo (Comunicação Social); Letras Português/Inglês; Matemática; Música; Publicidade e Propaganda (Comunicação Social); Química Tecnológica; Redes de Computadores; Relações Públicas (Comunicação Social); Sistemas de Informação; Tradução e Interpretação. | Pedagogia | Arquitetura e Urbanismo; Design de Interiores |
| CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E SAÚDE | | |
| Cursos | | |
| Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Enfermagem; Farmácia; Gastronomia; Nutrição; Psicologia; Relações Internacionais; Serviço Social | Comércio Exterior; Gestão Portuária; Logística | ----- |
| FACULDADE DE DIREITO | | |
| Cursos | | |
| ----- | ----- | Direito |

Fonte: Universidade Católica de Santos. Disponível em: <<http://www.unisantos.br>>. Acesso em: agosto de 2013.

Assim, aclarando o Quadro 3, podemos afirmar que a Universidade Católica de Santos ministra seus cursos em 03 (três) *campi* diferentes: *Campus* Dom Idílio José Soares, *Campus* Dom David Picão e *Campus* Boqueirão, e cada qual em um bairro diferente de Santos.

Os cursos estão, também, divididos por Centros. O primeiro *Centro de Ciências Exatas, Artes e Humanidades*, situado no *campus* Dom Idílio, desenvolve os cursos de Ciências Biológicas; Ciências da Computação; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Petróleo; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica com ênfase em Sistemas de Energia; Engenharia Portuária; Filosofia; História; Jornalismo (Comunicação Social); Letras Português/Inglês; Matemática; Música; Publicidade e Propaganda (Comunicação Social); Química Tecnológica; Redes de Computadores; Relações Públicas (Comunicação Social); Sistemas de Informação; Tradução e Interpretação. O curso de Pedagogia é ministrado no *campus* Dom David e o curso de Arquitetura e Urbanismo e *Design* de Interiores é ministrado no *campus* do Boqueirão.

O segundo Centro é reconhecido como *Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Saúde*, e mantém os cursos de: Administração; Ciências Contábeis; Ciências

Econômicas; Enfermagem; Farmácia; Gastronomia; Nutrição; Psicologia; Relações Internacionais; Serviço Social, no *campus* Dom Idílio. E o de Comércio Exterior, Gestão Portuária, Logística, no *campus* Dom David.

O terceiro não é chamado de Centro, pois se trata da Faculdade de Direito, desenvolvendo, assim, o curso de Direito no *campus* do Boqueirão.

Dentre o universo de cursos, a UNISANTOS ainda abriu espaço para a Pedagogia/Parfor, ministrada no *campus* Dom David.

3.2.1 Contextualizando a Pedagogia/Parfor

O curso de *Pedagogia* nasceu das necessidades de definir as bases para a formação dos professores. No entanto, a gênese da história do pedagogo inicia-se na década de 30, com a regulamentação voltada à formação do professor. Após esse grande passo, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), o Parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969) e o Parecer nº 251/62 (BRASIL, 1962) modificam a certificação e o currículo, adaptando a formação do curso de Pedagogia e oferecendo, assim, um diploma único com quatro novas habilitações para o pedagogo: planejamento, supervisão, administração/inspeção escolar e orientação educacional.

Nessa época, ainda, havia uma escassez de políticas educacionais voltadas à formação do professor e à profissionalização docente; como também, em relação ao curso de Pedagogia, que, até hoje, é questionado por seu currículo. Nas palavras de Gimeno Sacristán (1998, p.46), “o currículo aparece assim, como um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências”.

Hoje, a questão da formação é um direito social, sendo garantido o seu acesso na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). E essa mudança educativa, considerada uma parte do todo, é um avanço valioso pelas novas políticas públicas.

Dentre essas inovações, citamos o Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009a), que instituiu o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/Parfor, com a finalidade de atender às necessidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, que estão em pleno exercício da prática profissional, mas não têm uma formação superior que atenda às normas legais.

O Parfor, foi implementado pela Capes, como já mencionamos, para atender às necessidades de formação inicial/continuada dos professores que já atuam na rede

pública de educação básica. Esse Plano tem como finalidade atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, descritos no art. 3º do Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009a), tais como:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- IV - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- V - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusiva e cooperativa;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e,
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Com essa valorização do profissional da educação, a ação do Parfor veio para contribuir com a formação das professoras-estudantes, que tinha somente a formação do antigo Magistério. E é, neste contexto, que a Universidade Católica de Santos/UNISANTOS promove aos professores uma formação que os ajude a sustentar uma prática profissional de trabalho qualificada.

Nesse nosso campo de investigação, observamos que a Pedagogia/Parfor, na UNISANTOS, iniciou suas atividades em setembro de 2010, com cento e dez (110) professores-estudantes que se dividiram em 04 (quatro) turmas, no *campus* Dom David Picão. A IES oferece a primeira licenciatura da Pedagogia/Parfor para os professores de

Educação Básica em diferentes municípios da Baixada Santista: Cubatão, Guarujá, Santos, Mongaguá, Praia Grande, Santos e São Vicente.

O curso é composto por disciplinas e/ou atividades de: formação obrigatória; formação opcional; atividades complementares; e o estágio supervisionado. Com isso, sua carga horária é de três mil oitocentos e quarenta (3.840) horas/aula, e dividida em oito (08) semestres.

A formação inicial dessas professoras-estudantes, prevista no Projeto Pedagógico da Pedagogia/Parfor (SANTOS, 2010), pressupõe mais que uma aprendizagem acadêmica, e vislumbra um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Enfim, a Pedagogia Parfor é um programa nacional presencial, gratuito, para professores em exercício da rede pública de educação básica.

A partir disso, é nosso propósito colocar, em evidência, os sujeitos de pesquisa, para que possamos conhecê-los mais profundamente e ampliar nossos horizontes. O próximo passo foi aprofundar, então, o conhecimento do perfil das professoras-estudantes, para compreender suas percepções/representações sobre as necessidades/expectativas de formação e de atuação profissional.

3.3 Os sujeitos em questão

No início do projeto de pesquisa, os sujeitos eleitos para serem investigados estavam bem definidos pela opção de utilizar os mesmos 43 (quarenta e três) professores-estudantes, sendo 41 professoras-estudantes e 02 professores-estudantes matriculados no curso de Pedagogia/PARFOR, na Universidade Católica de Santos. Este fato deve-se porque eram participantes de uma pesquisa que integra um Projeto maior, intitulado “Políticas de formação de professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissionais e para as práticas pedagógicas”, coordenado pelas Professoras Doutoras Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Maria Angélica Rodrigues Martins, e integrado ao Projeto OBEDUC/Capes. Este Projeto tem desenvolvido pesquisas em torno das representações sociais de professores e alunos sobre o trabalho e a profissão docente, e algumas pesquisas desse Grupo de Pesquisa “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas”, certificado pelo CNPq, estão integradas ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em educação, da Fundação Carlos Chagas, Cátedra da UNESCO (CIERS – Ed/FCC/ Unesco).

O projeto de pesquisa assumiu, com isso, um viés complementar para entender as representações sociais dessas professoras-estudantes a respeito das necessidades/expectativas da formação na Pedagogia/Parfor e em relação à atuação profissional.

O primeiro momento para a caracterização desses sujeitos foi o de especificar suas características para compreender seus movimentos e a cristalização de suas concepções, para que fosse possível retirar evidências que pudessem fundamentar o estudo. Dessa forma a caracterização constitui uma fonte de informação rica e poderosa, conforme Lüdke e André (1986).

Diante disso, enveredamos por um caminho em busca de questões fundamentais, que pudessem alcançar o objetivo deste estudo. Entretanto, para conhecer os sujeitos, de forma mais específica, aplicamos um Questionário de perfil com 35 (trinta e cinco) questões abertas e fechadas (APÊNDICE XI). Sendo 05 (cinco) questões abertas relacionadas à função profissional e às atividades que exercem na função e à carga horária de trabalho. Também, elaboramos questões referentes às razões/motivos de fazer a Pedagogia/Parfor, às suas necessidades/expectativas quanto ao curso e quais seriam os desafios profissionais. Havia, também, mais 30 (trinta) questões fechadas relacionadas ao perfil socioeconômico: à faixa de idade dos sujeitos; ao município de residência; ao estado civil; à quantidade de filhos; entre outras. O objetivo era o de conhecer bem as professoras-estudantes e conseguir aproximar-se mais de sua realidade pessoal. Alguns desses aspectos serão apresentados a seguir.

Em relação à faixa etária, o Quadro 3 apresenta os seguintes resultados:

QUADRO 3: Faixa etária das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor

| | Idade | Quantidade de professores-estudantes | % |
|---------------|------------------------|--------------------------------------|---------------|
| Faixa | 17 a 19 anos | 0 | 0% |
| Etária | 20 a 23 anos | 0 | 0% |
| | 24 a 30 anos | 08 | 18,6 % |
| | 31 a 40 anos | 18 | 41,9 % |
| | 41 anos ou mais | 17 | 39,5 % |
| Total | ----- | 43 | 100% |

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Observando os dados coletados e expostos no Quadro 3, podemos dizer que a maioria dessas professoras-estudantes, praticamente 80%, tem mais de 30 anos, especificando que: a faixa etária de 24 a 30 anos está representado por 08 (18,6%) sujeitos; 31 a 40 por 18 (41,9%) respondentes; e a faixa etária de 41 ou mais por 17 (39,5%) desses sujeitos. A realidade das professoras-estudantes pesquisadas ressalta uma grande diferença entre o curso de Pedagogia e a Pedagogia/Parfor, pois, neste ano (2013), a maioria dos estudantes da Pedagogia tem uma faixa etária de 17 a 23 anos.

Quanto ao município de residência das professoras-estudantes, o Quadro 4 apresenta os resultados a seguir:

QUADRO 4: Município da residência das professoras-estudantes

| Município | Quantidade | % |
|---------------------|-------------------|-------------|
| Cubatão | 02 | 4,6 |
| Guarujá | 06 | 14 |
| Mongaguá | 01 | 2,3 |
| Praia Grande | 17 | 39,5 |
| Santos | 11 | 25,6 |
| São Vicente | 06 | 14 |
| Total | 43 | 100 |

Fonte: Dados do Questionário aplicado

O Quadro anterior mostra uma distribuição distinta, tendo em vista que os sujeitos ultrapassam as fronteiras de seus Municípios para estudar em Santos, sendo que a maioria das professoras-estudantes reside nos Municípios de Praia Grande e Santos. Mas não se pode descartar as outras professoras que também, mesmo longe de seus municípios, buscam uma formação superior.

Em relação à carga horária de trabalho dessas professoras-estudantes, segue o Quadro 5:

Quadro 5 – Carga horária de trabalho das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor

| | Quantidade de horas | Sujeitos investigados | % |
|--|---------------------|-----------------------|--------------|
| Carga horária semanal de trabalho | 50 h | 03 | 7% |
| | 40 h | 08 | 18,6% |
| | 30h | 29 | 67,4% |
| | 20h | 03 | 7% |
| Total | ----- | 43 | 100% |

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Quanto aos sujeitos pesquisados, percebemos que 43 (100%) professoras-estudantes trabalham em escolas e sua carga horária de trabalho ocupa uma grande parte de seu dia, tendo que dividir seu tempo para dedicar-se ao exercício de sua profissão e sua formação. Ainda, pode-se constatar que: três (7%) professoras-estudantes têm sua carga horária de trabalho de 50h semanais; também, três (7%) professoras trabalham 20h semanais; e vinte e nove (67,4%) professoras-estudantes têm sua carga horária de 30h, o que dificulta o tempo de estudo para a formação esperada.

A seguir, apresentaremos outros dados do perfil socioeconômico dos respondentes investigados, com algumas questões de relevância para desenvolver a pesquisa como: local de residência, estado civil e número de filhos.

Quadro 6 – Perfil Socioeconômico

| | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------|--------------|
| Local de residência | Santos | 11 | 25,6% |
| | São Vicente | 06 | 14% |
| | Cubatão | 02 | 4,6% |
| | Praia Grande | 17 | 39,5% |
| | Guarujá | 06 | 14% |
| | Mongaguá | 01 | 2,3% |
| | Estado Civil | Solteiro | 12 |
| Casado | | 18 | 41,9% |
| União E. | | 04 | 9,3% |
| Separado | | 08 | 18,6% |
| Viúvo | | 01 | 2,3% |
| Número de Filhos | | 14 | 01 |
| | 12 | 02 | -- |
| | 08 | -- | -- |
| | 06 | 03 | -- |
| | 03 | Não | -- |
| | | resp. | |

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Observa-se que, entre 17 (39,5%) e 11 (25,6%) respondentes, moram nos municípios de Praia Grande e Santos, respectivamente. Os demais estão distribuídos por outros municípios tais como: São Vicente (06), Guarujá (06), Cubatão (02) e Mongaguá (01).

Os sujeitos, em média, constituem família: 18 (41,9%) são casados, 04 (9,3%) apresentam união estável, e 08 (18,6%) são separados. No entanto, temos 12 (27,9%) solteiros e 01 (2,3%) viúvo. Os dados presentes, neste quadro, revelam, ainda, que 14 docentes têm 01 filho, 12 docentes têm 02 filhos, e 06 respondentes não têm filhos, porém 03 investigados não responderam à questão.

Percebemos, em nossa pesquisa, que o gênero feminino prevalece com 41 professoras-estudantes (95%), sendo apenas 02 professores-estudantes (4,65%). Diante dessa realidade constatada, apropriamo-nos do termo professoras-estudantes para o desnovelar deste estudo.

3.4 As etapas da pesquisa

A fim de atingir aos propósitos dessa pesquisa, os instrumentos foram elaborados, cuidadosamente, para compreender as Representações Sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre suas necessidades de formação frente à atuação profissional.

Para determinar as etapas de pesquisa foram feitos vários estudos sobre os métodos e as técnicas de pesquisa, objetivando encontrar uma técnica que fosse coerente com o nosso projeto de pesquisa.

As estratégias de escolha dos instrumentos de pesquisa ocorreram de forma gradual, sendo divididas em três etapas. A *primeira* foi a aplicação de um Questionário, com questões abertas, fechadas e palavras de evocação, para identificar as necessidades/expectativas e o sentido que as professoras-estudantes atribuem (representações sociais) à sua formação na Pedagogia/Parfor e em relação à sua atuação profissional.

Na *segunda* etapa, foi realizado um Grupo Focal com 08 (oito) professoras-estudantes, com a intenção que os sujeitos expusessem, de forma verbal e gestual, os desafios de suas práticas pedagógicas, suas concepções, anseios, as necessidades de formação e as expectativas profissionais.

Na *última* etapa, foram realizadas as Entrevistas semiestruturadas com 04 (quatro) professoras-estudantes: as mesmas que participam do Grupo Focal. As questões referentes ao Questionário, ao Grupo Focal e às Entrevistas se encontram nos Apêndices XI, XIV e XVIII deste trabalho.

Para proporcionar as melhores condições de identificar as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, utilizamos os instrumentos de coleta de dados, que também estão apresentados, de forma sucinta, no Quadro, a seguir, acompanhado dos objetivos e dos respectivos procedimentos de análise.

Quadro 7: Instrumentos de coleta de dados

| Instrumentos de Pesquisa | Objetivos | Fundamentação teórico-metodológica |
|--|---|---|
| Questionário de perfil dos sujeitos/ palavras de evocação | *Coletar dados do perfil do sujeito: idade, município que trabalha e reside, estado civil, idade, número de filhos, grau de instrução, e outros. *Compreender o sentido das palavras indutoras, formação profissional, necessidades/expectativas | TRS (MOSCOVICI, 1978); Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). |
| Grupo Focal | *Coletar dados em grupo com o foco nas necessidades/expectativas de formação/atuação profissional. | TRS (MOSCOVICI, 1978); Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). |
| Entrevista | *Coletar dados, por meio de um roteiro semiestruturado, para aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores. | TRS (MOSCOVICI, 1978); Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). |

Esses diferentes instrumentos possibilitaram, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; Franco, 2008), a compreensão de forma mais detalhada das representações sociais dos sujeitos, conforme Moscovici (1978). Na primeira etapa, a seguir, relatamos e justificamos a utilização do Questionário como um dos instrumentos de pesquisa.

3.4.1 Primeira etapa: aplicação do Questionário

O Questionário é considerado um instrumento de pesquisa de observação direta e extensiva. Como afirma Severino (2009, p.125), “(...) é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião sobre os assuntos em estudo”.

Conforme a citação do autor, o questionário é um valioso instrumento de pesquisa, e é considerado, também, uma ferramenta bastante utilizada na área da educação, pois economiza tempo e é de fácil análise. Em relação a esse procedimento estratégico, usamos a técnica de coleta de dados (aplicação de questionário) e a técnica de associação livre de palavras (estímulos e/ou palavras de evocação). Dessa forma, o questionário, de forma geral, exhibe diversas vantagens e desvantagens. Entre elas, citamos como:

Vantagens:

- ✓ Economiza tempo;
- ✓ Possibilidades de utilizar um grande número de dados;
 - ✓ Atinge um número maior de pessoas;
 - ✓ Respostas mais rápida e precisa;
- ✓ Menor risco de distorção por influência do pesquisado;
 - ✓ Maior liberdade nas respostas.

Desvantagens:

- ✓ Porcentagem pequena de questionários que retornam ao pesquisador
 - ✓ Grande número de perguntas sem respostas;
 - ✓ Tempo da devolutiva;
- ✓ Impossibilidade de ajudar a responder questões impróprias.

De acordo com as vantagens e desvantagens, aplicamos um questionário trifacetado ou triplo, aberto por questões de associação livre de palavras, um relato a ser completado e, ainda, com questões abertas e fechadas de perfil. Na primeira parte do Questionário, apresentamos a associação de palavras. Neste sentido foi solicitado às

professoras-estudantes, que escrevessem as 04 (quatro) primeiras palavras que lhes viessem à cabeça, quando ouvissem as palavras ou expressões indutoras citadas:

- a) Expectativas e necessidades na formação;
- b) Desafios da realidade profissional;
- c) Aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno;
- d) Identidade do professor.

Na segunda parte do Questionário foi elaborada uma história, para que os sujeitos investigados pudessem completar os espaços, posicionando-se sobre o que estava sendo relatado – TRECHO da HISTÓRIA DE PAULA:

“A professora Paula, depois de muitos anos na profissão docente, foi promovida ao cargo de coordenadora de sua Escola. Dentre várias responsabilidades, tinha como atribuição apresentar um plano de trabalho que fosse ao encontro às expectativas e necessidades de professores e alunos. A coordenadora, depois de conversar com eles, identificou que as expectativas e necessidades mais frequentes dos professores eram (...)” (Questionário, APÊNDICE XI, p. 157).

Com isso, as questões, consideradas abertas, referentes à história elaborada, circundavam inquietações em torno das necessidades e expectativas, dos desafios da realidade institucional e de formação, das preocupações com o projeto político pedagógico da instituição e da justificativa de escolher a profissão professor.

Consideramos, a partir disso, que os dados obtidos sejam válidos, uma vez que as representações sociais com o foco nas necessidades/expectativas podem ser um referencial significativo, para que possamos compreender a formação professores, seja inicial ou continuada, conforme apontam Rodrigues e Esteves (1993) e Abdalla (2006).

A última parte desse instrumento, formada por 35 (trinta e cinco questões) abertas e fechadas, tinha o objetivo de identificar o perfil dos sujeitos investigados, em que a caracterização dessas professoras-estudantes contribuiu para conhecer e analisar cada sujeito e suas representações.

Desse modo, analisando o perfil dos sujeitos, objetivamos compreender melhor o objeto de estudo: as necessidades/expectativas das professoras-estudantes sobre sua formação inicial na Pedagogia/Parfor e atuação profissional. Seguimos, então, para uma

segunda etapa, o Grupo Focal, desenvolvido com um número menor de participantes, que relataram episódios de suas histórias de vida.

3.4.2 Segunda Etapa: o Grupo Focal

O Grupo Focal é uma técnica de pesquisa importante, utilizada com o objetivo de compreender como os sujeitos constroem conceitos, sentimentos e atitudes. Esse processo de construção das percepções, representações, enfim da realidade das professoras-estudantes, pode ser estabelecido por meio da interação e comunicação flexível entre um grupo de pessoas e o pesquisador.

Neste sentido a participação ativa dos sujeitos da pesquisa possibilita uma contribuição na identificação das necessidades/expectativas de formação, baseada em suas experiências: pessoais, profissionais e institucionais, também colaborando no caminho de construção do sentido atribuído ao objeto de estudo. Como afirma Moscovici (2010, p.49): “as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem à classe geral de ideias e crenças”.

Conforme anuncia, também, Gatti (2005, p.11):

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Em outras palavras, o Grupo Focal proporciona uma absorção de informações com diversos sentidos, pois alguns fatos, ideias, crenças dos sujeitos investigados são influenciados por pessoas de sua convivência.

De acordo com Gatti (2005), desenvolvemos o Grupo Focal, para apoiar a construção dos dados obtidos por meio do questionário e aprofundar a compreensão sobre as concepções de formação que esses sujeitos investigados constroem. Contemplamos, nesse processo de investigação, 08 (oito) professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, que foram, também, participantes da primeira etapa da coleta de dados. Diante dessa pesquisa, utilizamos o Grupo Focal que privilegia, no máximo, 10 respondentes em cada grupo; com isso, convidamos todos os pesquisados na primeira etapa (questionário), mas, somente, 08 professoras continuaram a participar da pesquisa.

No início da reunião, observamos uma inibição por parte dos participantes, um certo receio em falar algo e se comprometerem. Mas deixamos claro que iríamos preservar suas imagens e nomes e tudo seria mantido em sigilo, e essa situação foi explicada detalhadamente. Assim, conseguimos ganhar a confiança de todos os participantes e os seus posicionamentos modificaram, começando demonstrar sentimentos de angústia em relação ao exercício da profissão e quanto à falta de valorização pessoal e profissional. Com isso, fomos motivando-as para irem além das questões propostas, gerando diversas perspectivas de estudo.

Levando em consideração, também, que essa técnica do Grupo Focal, hoje em dia, é muito utilizada, elaboramos, então, um roteiro com questões mais específicas relacionadas ao objeto de pesquisa, e que se encontra no final deste trabalho (APÊNDICE XIV, p. 206).

Nesta direção, o roteiro das questões desenvolvidas no Grupo Focal circula em torno da formação inicial da Pedagogia/Parfor e de suas contribuições para o aprendizado pessoal e profissional. Também, as questões reforçaram se realmente o curso tem atendido às necessidades de formação e a uma real mudança da prática pedagógica e profissional dessas professoras em geral.

Por meio dessa técnica, consideramos oportuno ressaltar que essas professoras-estudantes criaram em si uma expectativa muito grande quanto a adquirir um conhecimento que possa a vir a mudar a sua realidade pedagógica e profissional. Constata-se, também, que essas estudantes têm pleno discernimento da necessidade de adquirir conhecimento teórico para dar sentido às suas aulas. Um outro aspecto, a considerar, é a reflexão das práticas pedagógicas a partir das novas experiências profissionais e a realização profissional, pois elas acreditam que este curso/programa abrirá novas “portas” profissionais.

Depois de mergulharmos na pesquisa, utilizando o Grupo Focal para coletar os dados a respeito da temática deste trabalho, percebemos a importância de se fazer uma entrevista para aprofundar a análise dos dados, que será descrita a seguir.

3.4.3 Terceira Etapa: a Entrevista

A entrevista tem como objetivo coletar mais elementos, a fim de fazer uma análise mais profunda e detalhada. Segundo Lüdke e André (1986, p.9), “(...) a entrevista permite um maior aprofundamento das informações obtidas (...)”.

Elaboramos, então, a entrevista semiestruturada, com base nas respostas apresentadas pelas professoras-estudantes durante o Questionário e o Grupo Focal. A entrevista foi realizada com 04 (quatro) professoras-estudantes, e teve, em seu bojo, algumas questões que desenvolveram: a trajetória de formação; a experiência profissional; a relação teoria e prática; e outras questões que surgiram no ambiente da entrevista. O roteiro das questões da entrevista encontra-se no final deste trabalho (APÊNDICE XVIII, p. 239). Nessa etapa, contamos, somente, com 04 professoras-estudantes para conseguirmos absorver e confirmar os dados com uma maior precisão.

Foram, inicialmente, especificados, aos sujeitos de pesquisa, os objetivos das questões em pauta, conforme anunciam Bogdan e Bicklen (1994, p.134), pois a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

E, para o efetivo caminhar nesse estudo, todos os gestos, falas, pausas, por parte dos sujeitos, foram considerados como elementos indutores de análise para garantir a compreensão dos sentidos atribuídos em suas mensagens.

Com isso, o roteiro de entrevista foi dividido por eixos temáticos para facilitar a compreensão dos mesmos, e seus objetivos foram os seguintes:

- ✚ Identificar as necessidades/expectativas das professoras-estudantes em sua trajetória de formação;
- ✚ Compreender as representações/percepções das professoras do Parfor sobre sua formação inicial;
- ✚ Identificar elementos representacionais que reflitam sobre as contribuições (ou não) da Pedagogia/Parfor para a Escola e/ou a sala de aula;
- ✚ Conhecer as representações sociais das professoras a respeito dos desafios da formação e da prática docente.

Mas analisar todos esses dados coletados exige uma grande base teórica. E, diante disso, como mencionamos, utilizaremos as referências teórico-metodológicas de Moscovici (1978) e de Bardin (1977), para orientar, entender e organizar as representações sociais atribuídas às informações dos sujeitos investigados, pois “as questões abertas padronizadas não exprimem todo o conteúdo da representação que se encontra nas entrevistas e através de questões abertas” (MOSCOVICI, 1978, p.70).

A partir dessas etapas descritas, organizamos os dados coletados a fim de constituir um caminho de investigação, que, conforme as palavras de Abdalla (2008, p. 64), trata-se de “um percurso de investigação e de formação”.

Para tanto, mergulhamos em uma análise investigativa, que, de acordo com Bardin (1977, p.27), “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

3.5 A análise de conteúdo

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. (FRANCO, 2008, p.13)

Para entendermos melhor os dados coletados, pensamos em interpretá-los a partir da realidade formativa e profissional das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, pois, como declara Franco (2008, p.13), na epígrafe acima, o seu significado “pode ser absorvido, compreendido e generalizado”, dando origem, assim, ao “*corpus* de significação”.

Desse modo, esse trabalho pretende captar o que está explícito nos discursos verbais das professoras-estudantes investigadas. Para tanto, confirmamos, neste estudo, a utilização da técnica da *análise de conteúdo* (BARDIN, 1977), buscando compreender os dados e enfatizando a importância das informações implícitas que caracterizam as percepções e representações dessas respondentes.

Sob essa ótica, lembramo-nos das palavras de Bardin (1977, p. 29), que afirma que é preciso “compreender para além dos significados imediatos”. Ou seja, muitas coisas não foram ditas no Grupo Focal ou na entrevista e, também, não foram registradas no questionário, pois estão ocultas, mas imbuídas de valores que precisam ser compreendidos, porque exercem uma grande influência quando agrupamos as informações explícitas. E, também, enriquece nossa compreensão, ao analisarmos todo o contexto de sentido, podendo existir, assim, como uma forma complementar ou contrapondo as informações declaradas.

Para que a análise de conteúdo seja realmente efetiva precisamos fazer “ultrapassagem da incerteza”, pois nem sempre minhas concepções sobre as mensagens

coletadas estão contidas nelas. E, com o “enriquecimento da leitura”, carecemos mergulhar em uma leitura mais atenta para esclarecer o que verdadeiramente nossos protagonistas apontam.

Com isso, a análise de conteúdo é uma abordagem metodológica que, segundo Bardin (1977, p.38), “pode ser considerada como um conjunto de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens...”. A autora desenvolve, então, a técnica da *análise de conteúdo* em duas partes: a *pré-análise* e a *categorização*, com intuito de organizar as mensagens linguísticas, codificá-las e tratá-las. Assim, buscamos tecer a trama do trabalho, procurando “desvendar”, conforme Abdalla (2008, p.43) “um pouco do contexto em que o objeto foi apreendido”.

Nesse sentido, executamos, primeiramente, uma leitura flutuante³ (BARDIN, 1977, p. 96) dos dados coletados por meio dos diversos instrumentos de pesquisa anteriormente descritos. Para isso, relacionamos os fios teóricos, que circulam por esse estudo e as representações e concepções das necessidades/expectativas das professoras-estudantes sobre a formação inicial docente e os desafios da prática. Essa etapa é caracterizada como uma *pré-análise* em que o conjunto de dados são organizados.

Realizamos, em um segundo momento, a organização dos dados de forma a constituir um *corpus*⁴. No nosso caso, seria o conjunto de informações sobre o processo de formação docente e a prática profissional, as quais pesquisamos *a priori*, no banco de dados da Capes e, depois, nos muitos posicionamentos das professoras, estimuladas com questões vinculadas a sua vivência. Entre essas questões, destacamos: qual a influência da Pedagogia/Parfor na prática do cotidiano da escola e da sala de aula? Quais as inovações de sua prática, a partir das questões desenvolvidas na Pedagogia/Parfor? E, neste percurso, quais foram as principais necessidades/expectativas/desafios/dificuldades?

No entanto, a constituição de um *corpus* requer “escolhas, seleções e regras” que, conforme Bardin (1977, p. 96-98), vai depender de regras que a autora destacou em seu estudo, e que também são tratadas neste trabalho, tal como segue:

³ “Leitura flutuante”, segundo Bardin (1977, p.96), significa que “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com matérias análogos”.

⁴ Conforme Bardin (1977, p.96), *corpus* é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

- 1) Regra de Exaustividade - buscamos as informações contidas nas mensagens de ordem social, política, econômica e histórica, sem deixar de observar a regra de não-seletividade, pois todas as informações apresentaram aspectos importantes no processo analítico. Assim, buscamos constituir um *corpus* de trabalho;
- 2) Regra de Representatividade – utilizamos essa regra para uma amostra representativa do universo inicial da Pedagogia/Parfor, pois o mesmo é ministrado em todas as regiões do Brasil. Nossa pesquisa apropriou-se de uma amostragem significativa dentro de uma Universidade da Região Sudeste. E, também, em cada instrumento de pesquisa, diminuíamos a quantidade de sujeitos investigados para uma sondagem mais criteriosa;
- 3) Regra da Homogeneidade – procuramos analisar, até o momento, todos os documentos obedecendo a alguns critérios precisos, que contribuíssem para *ancorar* nossos dados, como diria Moscovici (1978), em sua TRS, e, assim, delimitar as categorias de análise;
- 4) Regra da Pertinência – observamos e avaliamos se realmente os documentos colhidos têm alguma relação com a temática do trabalho, e se sua pertinência corresponde aos objetivos propostos no estudo em questão.

Com essas regras, lembramos, também, das palavras de Bardin (1977, p.31), pois “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base, por vezes dificilmente transponíveis”.

Porém, essas regras constituem, ainda, uma pré-análise, denominada, segundo Franco (2008, p. 51), como fase de organização de dados, que “corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais”, tendo como objetivo a “sistematização”.

Diante disso, a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977), contribuiu para a produção do quadro de categorias, definindo o sentido de *categorização*, que, conforme Moscovici (2007, p. 63), corresponde a “escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Nesta perspectiva, a intenção de categorizar abre um leque, como diria Franco (2008, p. 60), de “idas e vindas da teoria, ao material de análise à teoria”. Nesse ponto, concordamos com a autora, que esse é “um processo longo, difícil e desafiante” (p. 59), mas estimulador e gratificante quanto ao seu entendimento.

Assim, o Quadro, a seguir, exemplifica as dimensões de análise da pesquisa e o caminho a ser percorrido pela análise de conteúdo:

Quadro 8 – Das dimensões de análise, categorias e unidades de sentido

| Dimensões de Análise | Categorias de Análise | Unidades de Sentido |
|---------------------------|----------------------------|--|
| 1ª Dimensão: Formativa | Necessidades de formação | 1ª Própria trajetória de formação; 2ª Falta de preparação anterior e/ou conhecimento – embasamento teórico; 3ª Problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à “tripla jornada”. |
| | Expectativas de formação | 1ª Realização pessoal; 2ª Processo de crescimento intelectual adquirindo um maior embasamento teórico; 3ª Valorização pessoal. |
| 2ª Dimensão: Profissional | Necessidades profissionais | 1ª Reflexão sobre as práticas pedagógicas; 2ª Possibilidade de teorizar sobre a prática; 3ª Enfrentamento das condições de trabalho. |
| | Expectativas profissionais | 1ª Valorização e realização profissional; 2ª Melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho; 3ª Melhoria das condições de trabalho e planos de carreira. |

Nesta perspectiva, percebemos a importância de objetivar os dados coletados para dar sentido ao caminho da análise, conforme as palavras de Vala (2004, p. 465), quando enfatiza que a “objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”.

Sobre essa organização de dados, podemos citar que a trajetória de construção do quadro de dimensões/categorias de análise foi modelada a partir das falas dos respondentes, relatadas, por meio dos diversos instrumentos de pesquisa (Questionário, Grupo Focal e a Entrevista). O que confirma, assim, as palavras de Moscovici (1978, p. 78), quando assinala que “a comunicação *modela* (grifo nosso) a própria estrutura das representações”.

Na **dimensão formativa**, as categorias de análise foram construídas a partir das *necessidades* e *expectativas* de formação das professoras-estudantes do Parfor.

Nas *necessidades* de formação, as *unidades de sentido* foram denominadas pela própria trajetória de formação dessas professoras-estudantes, a falta de preparação anterior e/ou conhecimento, e os problemas em conciliar a formação e o trabalho.

Para tanto, a categoria *expectativas de formação* tem em seu bojo essas unidades de sentido: realização pessoal; processo de crescimento intelectual (maior embasamento teórico); e a valorização pessoal.

Na **dimensão profissional**, definimos as categorias em *necessidades profissionais* e *expectativas profissionais*. E as unidades de sentido relacionadas à categoria das *necessidades* profissionais são: reflexão sobre as práticas pedagógicas; a possibilidade de teorizar sobre a prática; e o enfrentamento das condições de trabalho.

Nesta perspectiva, as unidades de sentido da categoria, classificada como *expectativas profissionais*, são: valorização e realização profissional; melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho; e melhoria das condições de trabalho e os planos de carreira.

Enfim, após a organização dos dados, desenvolveremos a análise, estabelecendo uma relação com os fios teóricos, como declara Moscovici (2010, p. 86), em suas palavras:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Para isso, o Capítulo IV tece essa análise e acentua a compreensão dos múltiplos sentidos de necessidades/expectativas de formação dessas professoras e do que pensam sobre as possíveis mudanças de sua prática profissional. E essas representações são priorizadas no “campo das possibilidades de um novo aprender da profissão”, conforme enfatiza Abdalla (2006, p.185).

Capítulo IV

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS DA PESQUISA: UM PRIMEIRO OLHAR

Quando expressamos uma necessidade de forma consciente, retratamos a realidade. (ABDALLA, 2006, p.14)

Não há necessidade de percorrer a história para justificar convergências insuspeitas, nem fazer isso, exaustivamente para estabelecer uma árvore genealógica do acontecimento. É suficiente realçar certas reflexões e intuições, olhar para a sua interação do ponto de vista que nos interessa a fim de esclarecer uma região conceitual que, podemos dizer, permanece banhada por meia-luz. (MOSCOVICI, 2010, p. 223)

Em consonância com o que observamos nas citações acima, podemos declarar que realmente não houve necessidade de percorrer toda a história das professoras-estudantes, nem fazer uma coleta de dados exaustiva, pois nossa proposição, aqui, é salientar as “reflexões e intuições” dos sujeitos pesquisados, destacando suas necessidades/expectativas de formação.

É importante lembrar, nesta perspectiva, que os dados compilados se encontravam sob a forma de texto, por isso sua transcrição foi executada com fidelidade, prosseguindo a uma organização sistemática do material coletado. Ou seja, organizamos um Quadro de *Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido*, especificado no final do Capítulo III, que resume as informações, as imagens e as atitudes das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor.

Dessa forma, realizamos o *processo de objetivação*, de Moscovici (1978, p. 289), em que pudemos observar a *cristalização* das representações dos sujeitos pesquisados. Esse processo explica como organizamos o conhecimento e corporificamos o sentido do objeto, pois, para o autor, a palavra “cristalização” remete-nos ao sentido que fixamos a imagem do objetivo em questão, e, então, refletimos como essas professoras-estudantes corporificaram o sentido de sua formação na Pedagogia/Parfor.

No entanto, para compreender essa cristalização, é necessário trabalhar com os dados, bem como “sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sintaxe, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão

sobre o que vai transmitido aos grupos”, conforme destacam Bodgan e Biklen (1994, p. 205). Tudo isso auxiliou-nos na percepção das respostas às nossas questões que, nestes mesmos dados, estão incluídas.

Nesta direção, torna-se necessário colocar em relevo o *processo de ancoragem* (MOSCOVICI, 1978), pois o mesmo elucida nossa interpretação e nos dá sustentação para compreendermos, também, a homogeneidade e/ou heterogeneidade no *corpus* escrito. Assim, cruzamos as informações registradas, analisando as necessidades/expectativas dessas professoras pesquisadas, pois, para o autor, a *ancoragem* é um processo de ligação entre algo que é estranho ou desconhecido a uma representação já conceituada, ou seja, familiarizada, no nosso caso, pelas professoras-estudantes. Portanto, a *ancoragem* corrobora com as respondentes no sentido de nomear, classificar as imagens criadas, durante esse percurso formativo, atribuindo um sentido, conforme seu senso comum, o contexto em que estão inseridas e a sua relação no grupo. E, nesta perspectiva, Moscovici (2007, p. 55) nos ensina que:

(...) a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (...) a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a ‘realidade’.

Tendo em vista estas considerações, este capítulo objetiva apresentar e interpretar os dados coletados, por meios de três instrumentos de pesquisa: o Questionário, o Grupo Focal e as Entrevistas. Apresentamos, então, possibilidades de definir objetos pertinentes, para se pensar a formação dos professores e os desafios da prática profissional desenvolvidos no contexto formativo e/ou no contexto escolar. Dessa forma, é preciso destacar, novamente, o objetivo central deste trabalho que é compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional.

Na perspectiva de entendermos os objetivos enunciados neste trabalho, partimos da ideia de Moscovici (1978) a respeito da *ancoragem*. Ou seja, de que é possível *ancorar* as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor em duas dimensões: a *formativa* e a *profissional*.

Cumprindo, assim, neste momento, interpretar e analisar essas dimensões, categorias e unidades de sentido, a fim de que seja possível conceber o sentido que cada

professora-estudante atribui às suas necessidades/expectativas de formação, abrangendo os desafios vividos profissionalmente. Cabe, aqui, lembrar-nos das palavras de Gimeno Sacristán (1999, p. 162):

A formação não é brilho subjetivo emprestado pelas obras da cultura; ela molda qualidades dinâmicas nos sujeitos. Isso é algo que é projetado na vida, já que o ser transformado é agente livre que utiliza a formação para dar sentido e direção às suas ações.

A formação é um movimento de descoberta, de transformação do ser humano, fazendo uma integração do conhecimento absorvido com aqueles que adquirirão, tendo possibilidades de atribuir novos sentidos aos objetos concebidos ou a suas ações. Podemos, então, considerar como um momento de enriquecimento científico e cultural.

Diante disso, a formação dessas nossas respondentes propiciaram alguns questionamentos, como: Quais são suas representações sociais sobre formação na Pedagogia/Parfor? Quais suas necessidades/expectativas de formação? Como essas estudantes podem construir seu mundo estável de atuação diante da diversidade de representações?

Esses questionamentos remetem-nos a pensar nas palavras de Moscovici (2007, p. 209), quando cita que as representações sociais “são formadas através de influências recíprocas, por meio de negociações implícitas no curso das conversações, nas quais as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos”.

Nesta perspectiva, percebemos a importância de estudarmos e classificarmos a formação em uma dimensão formativa para aumentarmos nossa compreensão sobre o assunto.

Com isso, o tópico seguinte tratará, por meio das falas das entrevistadas, da primeira dimensão de análise denominada *dimensão formativa*. Esta dimensão nos auxilia na compreensão de parte dos problemas profissionais e de seus desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa.

4.1 Dimensão formativa (1ª dimensão de análise)

O PARFOR, para mim, ele está abrindo novos horizontes, digamos assim, não é? Porque hoje eu consigo ver as coisas de outra forma. Isso é bom e, ao mesmo tempo, é ruim. Ele é bom, porque a gente consegue entender a criança melhor, o sistema melhor. E é ruim, porque a gente fica muito triste com o sistema mesmo, de querer fazer certas coisas e não poder, de querer fazer o certo, o que a gente aprende na faculdade, e chega na prática, a gente vê que não é aquilo. Então, dá um pouco de conflito. Mas o que eu posso dizer? Que o PARFOR, para mim, está sendo uma coisa muito boa. (Suj. 1, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 208)

Depois que eu iniciei o curso de Pedagogia, a minha visão de educação mudou da “água para o vinho”. (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p.242)

Diante dessa fala, é preciso lembrar-nos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2006), que fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, referente à primeira licenciatura, à segunda licenciatura e à formação pedagógica para professores do ensino público, centrando, então, em uma nova oportunidade para os professores aumentarem suas qualificações. No bojo dessas falas iniciais, fica evidente uma nova vertente: a importância da formação inicial e continuada, sendo a mesma essencial para melhor atuação profissional. Em relação às imagens formativas desses sujeitos, observamos, como proposta básica, o envolvimento dessas professoras-estudantes para pensar em suas trajetórias de formação, pontuando, suas necessidades, desafios, dificuldades, expectativas e, também, as contribuições da Pedagogia/Parfor. Neste sentido, como nos afirma Moscovici (2010, p.221), se faz necessário considerar que “nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos das coletividades as quais pertencemos”.

Salientam-se, também, indicadores de influência de poder nas falas das respondentes, pois há uma necessidade de desenvolver certas atitudes consideradas como corretas em sua visão, ou como o processo formativo se propôs a elas. Todavia, infelizmente, não ocorre à possibilidade dessa atuação na prática profissional, devido ao rígido sistema, como explicita Abdalla (2006, p.42), quando afirma que “a cultura é uma arena de luta e de contradições, pois existem culturas dominantes e subordinadas que dispunham de forma diferenciada poderes e saberes”.

Entendemos, também, que a tomada de decisão está ligada com a normatização, restringindo nossas ações no campo de atuação. E, com isso, compreendemos a influência e a falta de autonomia dos professores, pois são os “poderes ou forças que operam sobre e através das pessoas”, segundo Giroux (1997, p. 218, *apud* ABDALLA, 2006, p.44).

A tessitura dessa dimensão formativa nos permite novas reflexões e reexame de nossas ações, quebrando, assim, paradigmas, ampliando o domínio de conhecimentos teóricos, reorganizando as práticas docentes e, consecutivamente, superando as necessidades pessoais, profissionais e institucionais, conforme também assinala Abdalla (2006).

Com base nessas proposições, permeadas por relações de poder, produção de novos sentidos e significados, observamos as palavras de Gimeno Sacristán (1998, p. 158):

Sem reconstrução cultural haveria o colapso, a descontinuidade entre o passado e o futuro. Sem abrir-se ao novo, à criação dos sujeitos, da sociedade da cultura em direção a metas de desenvolvimento, de plenitude e de bem-estar desejáveis que aperfeiçoam a condição humana, a educação não seria “progressiva”.

Nesta *primeira* dimensão, classificada, então, como **formativa**, agrupamos as falas dos sujeitos pelas categorias de análise denominadas *necessidades* e *expectativas*, referentes à formação que as professoras-estudantes estão tendo na Pedagogia/Parfor.

4.1.1 Necessidades de formação (1ª categoria de análise)

Os fenômenos das representações sociais estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas, sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. (SÁ, 1998, p. 21)

O foco, nesta categoria - *necessidades de formação* -, traduz-nos “o fazer e o pensar sobre o fazer”, pois esse desafio está distribuído em dois caminhos diferentes: o *primeiro* caracterizado pelo conhecimento de suas próprias necessidades formativas, identificando-as e explorando-as; o *segundo* caminho designa em refletir sobre o que fazer para suprir essas necessidades e como sustentá-las na profissão professor. Assim, caracterizamos como uma forma de mudança, para melhorar as ações dos docentes,

conforme Abdalla (2006, p.35) afirma: “espaço de possibilidades como horizonte de mudanças”.

Para que esse campo, emaranhado de mudanças significativas, aconteça, é preciso uma formação embasada nas necessidades dos professores. Nesse sentido, a justificativa para conhecermos as necessidades de formação baseia-se, então, em “aprender a conhecer” (DELORS, 1998, p. 101), para podermos avançar, visto que a prática das professoras-estudantes demonstra o seu modo de agir; e, por isso, precisa interiorizar a leitura de sua realidade. Esses desafios traduzem o cenário descrito por Sá (1998), na epígrafe anterior, em que os fenômenos das representações sociais estão em vários lugares, fazendo com que aprendamos continuamente, em diversas situações do nosso cotidiano; pois, o aprender transpassa os muros das instituições formadoras, permeando nossas representações passadas e influenciando as representações presentes com novos sentidos.

Nesse núcleo organizador de conhecimento, marcamos significativamente o papel do professor, tanto nas ações isoladas, como nas atividades de interação humana pela necessidade de “aprender a aprender” (DELORS, 1998, p. 101), diariamente, constituindo-se como um ser transformador, tal como nos aponta Freire (2007, p. 92) que:

(...) como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos sociais.

Podemos dizer, com base nessas reflexões, que há evidências de uma grande carência de análise de necessidades formativas, que, no entanto, nos deixam com uma grande lacuna na formação, pela falta de analisarmos essas representações individuais e sociais.

Nesse sentido, depreendem-se manifestações representativas de análise das necessidades formativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, para potencializar suas práticas profissionais.

E, diante desses retratos da realidade formativa, lembramo-nos das palavras de Moscovici (2010, p.74), quando nos relata que “as imagens se tornaram elementos da

realidade, em vez de elementos do pensamento”, pois *o que* esses sujeitos investigados visivelmente vivem é que precisamos levar em consideração.

Com tal característica, emergiram dados das falas das professoras-estudantes que constituíram essa categoria de análise – *necessidades de formação* – e três unidades de sentido – *a própria trajetória de formação, a falta de preparação anterior e/ou o conhecimento, problemas em conciliar a formação e o trabalho*.

A seguir, mergulharemos na análise do universo das representações sociais dessas professoras-estudantes, por meio das unidades de sentido classificadas e citadas acima.

4.1.1.1 Própria trajetória de formação (1ª unidade de sentido)

(...) o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 2007, p.48)

Paulo Freire (2007) deixa claro que o homem não é pré-determinado e não pode participar ativamente da história, se não for ajudado a tomar consciência, pois estamos em um tempo de possibilidades, mudanças, e somos seres inacabados que necessitamos integrar-nos às estruturas da sociedade política e econômica. Dentro desse contexto, observamos que a educação não pode ser considerada de forma abstrata, pois esse mal-estar de determinismo e abstração acaba quando o ser humano toma consciência de sua própria realidade dentro de seu contexto histórico.

Diante desses aspectos, interessa, aqui, compreender a *trajetória de formação* (1ª unidade de sentido) das professoras pesquisadas; sendo assim, buscamos entender o seu percurso de formação por meio das falas que seguem:

Bom, eu estudei em colégio de freira. Fui, então, até quase a face adulta... Na minha época, em 1970, tinham duas escolhas: ou era normal ou era científico. Eu tinha uma orientadora pedagógica, que não tinha vocação para ser professora. Aí, eu fui para o científico. Entrei para a Faculdade de Administração, foi quando eu me casei. Mas acabei abandonando a Faculdade no último ano, por causa das minhas filhas. Fiz vários cursos. Eu não consigo parar de estudar. Eu adoro, gosto muito, fiz vários cursos de contadores de história, cursinhos assim que apareciam... Para eu fazer, fui trabalhar na Prefeitura. Não sabia, acho que a maioria que caiu lá não sabia o que

era ser uma atendente. E adorei o que eu fiz. Procurei o magistério, fiz o magistério, e quando surgiu a oportunidade do Parfor, eu fiquei animadíssima. Estou adorando a Faculdade. Não pretendo parar só aí, apesar de já poder me aposentar a dois anos, não pretendo fazer. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 250)

Ah, eu, em 2009, prestei o concurso na Prefeitura de Praia Grande para atendente de educação. Até então, eu já havia me formado no Magistério, em 1996. Nesse período, eu nunca trabalhei na área de educação, fiz o magistério, mas não trabalhei. Não atuei, e fui para a área do Comércio, comecei com os meus dezoito anos, trabalhando em comércios. Primeiro, eu trabalhei em uma empresa de grande porte, que era Droga Iporanga. Comecei como caixa repositora, e fui subindo de cargo. É, e depois que eu tive a minha filha, em 2006, o trabalho estava meio difícil... Conciliar trabalho, casa e família, o que eu fiz, fui, e fiquei um período em casa. E, depois, prestei esse concurso, lembra? Depois, eu tinha magistério, falei, vou prestar esse concurso, que apareceu em Praia Grande. Passei e hoje comecei a atuar lá. Só que entrei como um peixe fora d'água, não sabia nada... nada de educação. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 254-255)

(...) Bom, na área de educação, eu tenho o curso técnico do magistério. Até, então, era só o que eu tinha mesmo. Eu não tinha muita expectativa de fazer uma faculdade, porque assim, pelo histórico da minha família, a minha mãe, ela queria que eu fizesse até o ensino fundamental, nem o médio era para eu fazer. Eu fiz a minha matrícula, quando eu vim para ter dezoito anos, para poder fazer o ensino médio, senão também não ia ter. E, aí, ingressei na Prefeitura de Praia Grande, como atendente de educação, porque eu só podia no ensino fundamental. Passei e, depois, ele resolveu qualificar algumas atendentes. Ele colocou na nossa disposição a professora de magistério, para quem quisesse. Aí, era o meu sonho. Eu fui e fiz. Foram dois anos de magistério. Aí, eu passei de atendente de educação para atendente de educação dois, e aí a gente passou a dar atividades pedagógicas para as crianças. E aí. Depois, surgiu a oportunidade de fazer a Pedagogia. Estou fazendo agora, resolvi abraçar. (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 261)

As professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor alegam que tiveram muitos problemas em suas respectivas trajetórias de formação. A maioria das 35 professoras-estudantes (81%) precisou abandonar a escola no meio do processo, e muitas regressaram a mesma, quando tiveram necessidade de assumir um trabalho para a sobrevivência familiar. Outras 13 professoras-estudantes (30,2%) alegam que não tiveram oportunidade para estudar, e, por isso, assumem ter tantos problemas de formação. Também, há 09 professoras (20,9%), que disseram que só agora puderam pensar em sua própria formação, tendo em vista que houve possibilidade familiar para permitir que seguissem seus estudos. Mesmo diante das dificuldades e desafios nessa

trajetória de formação, continuaram a buscar uma formação tomando consciência de sua própria realidade, como cita a epígrafe anterior de Freire.

A reprodução de algumas vozes dos sujeitos sobre a continuação de sua formação permite inferir as concepções impregnadas em suas necessidades, quer sejam elas pessoais, profissionais ou institucionais, conforme indicam Nóvoa (1995) e Abdalla (2006). Para entendermos melhor essa informação, lembramo-nos mais uma vez de Moscovici (1978, p.51), quando explicita que os “comportamentos estão impregnados de significações”, e que, no entanto, os “conceitos ganham cor”, “concretizam-se, enriquecendo a tessitura do que é para cada um dele a realidade”. Realmente, para cada sujeito pesquisado, esse movimento da busca por uma formação percorreu sentidos diferentes relacionados com sua vivência, pois algumas nem imaginavam chegar a fazer um curso superior de Pedagogia. Outras sonhavam, mas como existia uma grande distância para sua concretização, pensavam que seria impossível tal realização.

O fator primordial para essa concretude está sendo o Parfor que oportunizou as condições, fomentando licenciaturas gratuitas e de qualidade para os professores da rede pública, dando melhores condições de formação, conforme anuncia o Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009). Nesse caminho, observamos que os dados referentes à trajetória de formação das alunas-professoras da Pedagogia/Parfor apontam para uma possibilidade de mudança na melhoria da educação e do profissional da educação. O que nos faz lembrar, ainda, das palavras de Freire (2007, p. 60), quando diz que:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Diante de todos os obstáculos considerados pelos sujeitos pesquisados, eles continuam como afirmam o autor acima. Além disso, essa trajetória de formação trata-se de “fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social”, como aponta Moscovici (2001, p. 62).

Nesta etapa da análise, reconhecemos o quanto é árdua a tarefa da interpretação dos dados coletados e suas respectivas ligações com os teóricos, *amarrando*, assim, as informações para que possamos compreender as necessidades/expectativas de formação dos sujeitos pesquisados.

Ao nos aprofundarmos na relação proposta, aqui, a própria trajetória de formação, observamos as palavras de Nóvoa (1995, p.16), que definem a importância da vida do professor em sua profissão docente, sendo a história pessoal do profissional uma ferramenta influenciadora para construção da prática educativa. Entretanto, o olhar sobre a vida e pessoa do professor necessita ser mais criterioso, pois cada um tem um jeito único de ser e de ensinar, valorizando um conhecimento útil à vida do professor. Contudo, é importante enfatizar, mais uma vez, Nóvoa (1995, p.16), quando escreve sobre a identidade como “um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Mas, para além do entendimento a respeito da importância da trajetória de formação de nossos sujeitos de pesquisa para identificar suas necessidades formativas, é também preciso anunciar a próxima unidade de sentido - *a falta de preparação anterior e/ou conhecimento* - que revela um outro aspecto do que aqui consideramos como *necessidades de formação*.

4.1.1.2 Falta de preparação anterior e/ou conhecimento – embasamento teórico (2ª unidade de sentido)

(...) quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar. (MOSCOVICI, 2009, p.322)

Bom, a partir do momento em que eu entrei para trabalhar como atendente com crianças, eu senti necessidade de uma fundamentação do que eu estava fazendo. (...) acho essencial a gente ter fundamentação, para a gente trabalhar com criança (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 250)

Enfatizamos, novamente, que a formação é mais ampla, os conhecimentos não são apenas conceituados por meio da formação acadêmica, pois eles se formam significativamente no embasamento da própria trajetória pessoal, profissional e institucional. Como afirma Moscovici (2009), na epígrafe acima, que quando estudamos o senso comum do ser humano, estudamos os elementos que envolveram e envolvem o sujeito, propiciando uma familiaridade com objeto em questão.

Diante, então, da leitura das representações individuais e sociais dessas estudantes em formação, mas já atuantes na profissão, observamos uma ausência de elementos essenciais, considerados de suma importância a sua profissão docente. Dentre os quais, podemos pontuar a *falta de conhecimento*. Ou seja, não adquiriram, ao longo

de sua trajetória de formação, uma preparação que pudessem sustentar sua prática pedagógica/profissional, e também mostraram que não tiveram uma preparação adequada nos cursos que fizeram anteriormente.

É preciso destacar, ainda, que essas professoras apresentam apenas uma formação em nível médio (antigo magistério) ou ensino médio normal e indicam que estão com muitos problemas por falta de conhecimento teórico e embasamento teórico-prático anterior, pois a maioria das 39 professoras-estudantes (90,7%) se baseia em seus saberes experienciais, conforme acentuam Abdalla (2006) e Tardif (2011), sem uma relação com a teoria.

No entanto, sabemos que os conhecimentos são construídos e (re)construídos, conforme nossas necessidades formativas, pessoais, profissionais e, também, são transformados, quando adquirimos experiências; assim, atribuímos um novo sentido a eles. Neste sentido, é importante registrar o pensamento de Freire, articulado, logo a seguir, com um trecho de fala de uma das nossas professoras-estudantes:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí, que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2007, p. 28)

(...) eu não quero parar mais. Já quero uma pós, da pós, possivelmente em Mestrado (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p.241)

De fato, essa fala da professora-estudante vem ao encontro das palavras de Freire (1996, p. 28), como vimos, mas também do pensamento de Gimeno Sacristán (1999, p. 158), quando nos fala sobre como se tomam e se criam novos caminhos: é preciso “desenvolver formas educativas apropriadas, (...) explicar os conflitos e dilemas a partir do quais novos caminhos foram tomados (...)”. Podemos observar, então, que nos depoimentos não existe uma resistência à mudança, mas uma grande vontade de desvendar a própria essencialidade da profissão docente: *o conhecimento* pertinente para a concretude de uma relação teoria e prática. Com isso, afirmamos, por meio de seus relatos, que essas professoras-estudantes estão abertas a novas mudanças dentro de uma sociedade de incertezas.

Nesta perspectiva, evidenciamos, assim, nos fragmentos abaixo, a importância de adquirir um embasamento teórico e a necessidade do mesmo, advindos das falas das

professoras-estudantes, referente à Questão 34, descrita no Questionário - Atualmente, quais têm sido suas necessidades/expectativas em relação a este curso?

Adquirir mais conhecimento e ter mais troca de experiência. (Suj. 14, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202).

Em relação ao curso, espero ter uma base teórica para poder aperfeiçoar meu trabalho e crescer profissionalmente. (Suj. 15, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202).

Adquirir mais conhecimento, (...). (Suj. 16, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202).

Realmente, a questão teórica, pois a prática já vivemos. (Suj. 32, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202).

Adquirir mais conhecimento e domínio. (Suj. 34, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202).

Aprimorar conhecimento. (Suj. 36, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202).

Que ele me dê embasamento teórico e de pesquisa. (Suj. 42, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202).

Os exemplos, acima, ficam evidentes em relação à necessidade de se adquirir mais conhecimento na formação docente, principalmente porque essas professoras, já atuantes na educação infantil, levam em consideração seus valores, seus saberes absorvidos no longo de sua vida. E, assim sendo, concebem uma imagem e autoimagem de suas necessidades/expectativas de formação e profissão, sendo que ambas se cruzam, como diria Moscovici (1978, p.174), quando registra, por exemplo, que o “objeto é associado a formas conhecidas e reconsideradas através delas”.

Essa imagem e autoimagem representam a própria identidade dessas professoras-estudantes, sua cultura, seus saberes construídos, seu olhar sobre elas mesmas, suas necessidades e suas expectativas. Pois, a representação social é também caracterizada de “uma forma de conhecimento”, não, somente, conhecimentos científicos ou conhecimentos populares, mas o conhecimento de si mesmo, para buscar, se necessário, uma possível mudança nas suas ações ou representações (MOSCOVICI, 1978, p.11).

Diante dessa vertente, enfatizamos as palavras de Abdalla (2006, p. 94), quando afirma que “o trabalho do professor docente é este conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao

conhecimento”. E, também, percebemos a necessidade de conhecermos nossas próprias *necessidades/expectativas* e buscarmos saná-las. Com esse propósito, as falas das respondentes são contundentes, quando afirmam a existência de necessidades na área de formação, durante sua trajetória de vida.

Temos aqui, então, uma forma de abordagem das representações sociais dessas professoras, pontuada por sua necessidade de embasamento teórico científico para ajudá-las em suas ações profissionais, pois na Educação a falta de preparação e/ou “embasamento teórico” dos profissionais docentes tem influenciado na atuação profissional e na qualificação do aprendizado dos educandos. Com isso, enfatizamos o art.1º da Lei de Diretrizes e Base 9.395/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A raiz das representações sociais está mergulhada nos processos formativos desenvolvidos desde suas origens, na convivência familiar, por meio das comunicações, trabalho e de outras. Mas, para conseguirmos vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, precisamos, antes, concretizar a corporificação da teoria para sustentação de nossa atuação profissional.

Com isso, podemos refletir sobre a importância da educação nas palavras de Gimeno Sacristán (1999, p. 162):

Por meio da educação, o saber torna-nos mais livres e melhores, porque o acesso à cultura objetivada abria os seres humanos para o mundo, libertava-os de suas limitações dotava-os de capacidades para entender e participar do mesmo, donos de seu passado e atores de seu presente, moldando toda a personalidade dos sujeitos, proporcionando uma forma de ser e de estar no mundo.

A representação que liga essas professoras ao conhecimento é a possibilidade de dar sentido às suas aulas, conseguir resolver situações-problema ocorridas no dia-a-dia na escola. Enfim, adquirir conhecimento ajuda o sujeito a ser mais autônomo de sua própria prática. Pois, como cita Freire (2007, p. 52), “ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, compreendemos que aprender não é somente adquirir conhecimento, é saber reconstruí-lo, dando um sentido.

Na concepção de Moscovici (1978, p.57), representar um objeto ou alguma coisa é:

(...) reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realidade.

No caso das representações dessas professoras-estudantes, elas se mantêm quase as mesmas; porém, cada qual apresentando um sentido vinculado ao eu pessoal. Ou seja, o posicionamento das mesmas é positivo, indicando a necessidade de adquirir conhecimento, e que isso está sendo concretizado em sua formação na Pedagogia/Parfor.

É oportuno citar que as representações das professoras-estudantes, no processo de formação, envolvem diferentes aspectos: Plano Nacional de Formação de Professores; formação em nível superior; ausência de conhecimento; relação teoria-prática; entre outros.

A seguir, seguem alguns trechos de fala que acentuam a necessidade desses sujeitos em relação um embasamentos teórico e aprimoramento profissional e pessoal, especialmente em relação às mudanças de postura/atitude:

(...) eu entrei não sabendo de nada da área de educação, tanto na prática reflexiva, que você vai aprendendo com os colegas, e vai praticando lá no seu ambiente de trabalho. Isso me ajudou bastante no curso de Pedagogia, e a prática (...) (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 256)

É, eu queria ter um conhecimento. Eu amo o meu serviço. Eu amo educação infantil. Eu me encontrei ali, acho super legal, e assim eu fazia muitas coisas por intuição. Então, eu tinha necessidade desse conhecimento teórico. (...) Precisava ter uma base, para isso, para fundamentar as minhas ações, poder justificar aquela minha postura (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 261)

Diante das falas, dos sujeitos pesquisados, observamos que revelam que estão conseguindo sanar os problemas relacionados à profissão docente, e, também, transmitindo motivação para continuarem a buscar futuramente mais conhecimentos,

por meio de uma Pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*, no caso, o Mestrado). Os avanços são declarados pelas respondentes, demonstrando até um laço de afetividade com a profissão, devido a uma conquista que está sendo alcançada: obter embasamento teórico.

Com isso, levamos em consideração as palavras de Moscovici (1978, p. 74), quando especificam que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”. Diante dessas palavras, podemos compreender que a representação dessas professoras-estudantes em buscar mais conhecimento enveredou por uma tomada de decisão, e tais aspectos sustentam-se na formação da Pedagogia/Parfor.

Para Nóvoa (1995, p. 19), essa tomada de decisão está atrelada "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores".

A seguir, apresentamos outros dados descritivos, classificados na categoria *necessidades de formação* e na 3ª unidade de sentido - *Problemas em conciliar a formação e o trabalho*.

4.1.1.3 Problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à “tripla jornada” (3ª unidade de sentido)

De onde vêm essas ideias ao redor das quais as representações são formadas ou mesmo são geradas? O que existe, na sociedade, que irá “ter sentido” e manter a emergência e produção do discurso? E, como consequência, como é que certas representações – entre todas aquelas produzidas por um discurso qualquer – podem chegar a ser qualificadas como sociais e exatamente sob que fundamento? (MOSCOVICI, 2009, p. 222)

Fica evidente, com a epígrafe acima, que nem todo discurso das professoras, participantes dessa pesquisa, são representações sociais. Parte de seus discursos são palavras quaisquer, que estão gravadas de senso comum, outra parte já qualificada de sentido, relacionada, assim, com o mundo social. Dentro dessa perspectiva refletimos sobre alguns desafios enfrentados por essas professoras, diante do contexto formativo.

Um dos desafios com que os professores-estudantes são confrontados é conseguir conciliar a formação na Pedagogia/Parfor com a vida profissional e a vida pessoal. As representações sociais dessas professoras a respeito da formação docente é

fortemente ocupada pela centralidade do tempo, mais precisamente da falta desse tempo para conciliar as diversas tarefas, como: estudar (cursar a Pedagogia); trabalhar (educar/cuidar das crianças); e o cuidar da casa, dos filhos e do marido.

Diante disso, destacam que, para cumprirem esta “tripla jornada”, apresentam muitos problemas na adaptação do tempo para conciliar a formação, o trabalho e a família.

Essas estudantes trabalham de um a dois períodos, tendo ainda que se dedicar à família e à sua formação. Alegam que não têm dispensa do trabalho, e, por isso, também, não conseguem estudar para melhor se formarem. A maioria tem filhos, que ficam, muitas vezes, abandonados, tendo em vista que elas trabalham em uma cidade, estudam em outra, e, na maior parte das vezes, moram em outra cidade e demandam de tempo para transporte, entre outros problemas. E, por esses motivos, a necessidade de tempo é contemplada, aqui, como um objetivo de grande valia para o contexto formativo.

Assim, foi nesse sentido que consideramos necessário ouvir as diferentes vozes das professoras-estudantes e coletar suas dificuldades dentro dessa vivência formativa. Por conta disso, os desafios da “tripla jornada” nos coloca à frente de um desgaste físico e emocional muito grande, porque muitas apresentam uma idade avançada e a energia não é a mesma de quando tinham vinte anos.

Para além de sua formação, são considerados nesses depoimentos os problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à “tripla jornada”:

Ah, assim, dificuldades, eu vou começar,(...), pelo fato da distância, de trabalhar lá em Praia Grande, morar em São Vicente e vir estudar aqui. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 256)

Eu acho que lidar com tempo, administrar, que nem: eu saio meio dia do meu serviço, eu cheguei aqui duas e quinze, duas e vinte, é uma viagem e tanto e, para voltar é (...), eu levo cerca de duas horas, também. (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 262)

(...) com tanta dificuldade de estarmos aqui: trabalhar, estudar, casa, família, é fazer a diferença como fala as meninas. Não tem outra fala, a não ser essa de fazer diferença, hoje pela educação. (Suj. 4, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 233)

Observamos, assim, que as evocações voltadas para o processo de formação na Pedagogia/Parfor são manifestadas pelas estudantes como desafios a serem superados:

E as questões da falta de tempo e da distância para conciliar todas as tarefas, propostas, também, ao gênero feminino, que, também, são grandes desafios.

Com as grandes transformações de natureza econômica, social, política e tecnológica, o papel da mulher modificou-se, participando ativamente do mercado de trabalho, para complementar a renda familiar e, também, pelas novas oportunidades.

Esse novo cenário transformou nossas representações sociais a respeito do trabalho que, antigamente, era função, apenas, do gênero masculino. Mas, felizmente, essa condição foi modificada; no entanto, a representação social em relação, por exemplo, às responsabilidades de cuidar do lar, ainda, está centrada na mulher. Com isso, percebemos, nas falas das respondentes, a dimensão do papel que desempenham, diariamente.

Nesta perspectiva, podemos refletir que as representações sociais conservam a marca social do passado e modificam e se reproduzem em outras representações, como argumenta Moscovici (1978, p.41):

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

Outra consideração, contida nos dados compilados, refere-se à idade e à saúde, que desafiam, realmente, nossa vontade de buscar e permanecermos no processo formativo. Podemos estar restringidos por diversos motivos que movimentam a desistência da formação, mas adquirimos, ao longo do curso, uma visão crítica suficientemente sólida para construirmos o sentido *de ser professor*, e seguirmos forte nesse percurso de formação, que será de grande valia para a profissionalização.

Com isso, podemos citar, também, essas falas:

É, então, os desafios, realmente, é assim, por causa da minha idade. Eu tenho algumas restrições, de muita coisa. Eu tenho casa, tenho como elas, mas por causa da minha idade, um pouco, aí, a saúde dificulta. E eu quero fazer muita coisa, ao mesmo tempo. Então, não consigo mais. Não tenho o mesmo “pique”. Eu acho que o maior desafio mesmo é tentar fazer o que eu fazia, quando eu tinha vinte e cinco, trinta anos. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 250)

(...) Tudo você pensa naquilo que ele passou, porque é a nossa rotina de trabalho, família, filhos... É no ônibus todo dia, porque eu acho que a maioria aqui, eu acho vem de ônibus. Então, a gente reflete. (Suj. 8, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 227)

Essa falta de tempo transforma nossa representação. No entanto, todo minuto disponível ocupamos para nosso benefício, tendo, assim, condições de refletir sobre a vida pessoal, profissional e formativa, e selecionando os novos sentidos que atribuímos à profissão. Pois, conforme Moscovici (2001, p. 62) nos ensina: “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a 2ª categoria de análise: *expectativas de formação*. Essa categoria propõe que analisemos as expectativas de formação das professoras-estudantes, a partir de suas unidades de sentido, elaboradas, conforme a interpretação dos dados compilados, nas seguintes unidades de sentido: a *realização pessoal*; o *processo de crescimento intelectual, adquirindo um maior embasamento teórico*; e a *valorização pessoal*.

4.1.2 Expectativas de formação (2ª categoria de análise)

Olha, era de me formar. Olha, eu falei: “Ai, meu Deus. Espero que realmente valha a pena”. Está sendo suado, mas, assim, o meu sonho é ser alfabetizadora. Eu sei que eu vou ter que fazer mais alguns cursos depois disso, para poder me especializar. Mas eu achei legal. Eu acho que é algo mágico você poder ensinar, assim, a criança a poder escrever. Eu acho o meu maior sonho, agora, é me tornar alfabetizadora. (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 262)

Minha maior expectativa é chegar ao fim desse curso (Suj. 3, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202)

No que diz respeito à expectativa de formação dessas professoras-estudantes, até aqui, podemos inferir que as expectativas em relação à Pedagogia/Parfor são positivas. A palavra *expectativa* “é uma condição de quem espera pela ocorrência de alguma coisa” e, também, “estado de quem espera algum acontecimento, baseando-se em probabilidades ou na possível efetivação deste” (FERREIRA, 1977, p. 23).

Nessa direção, percebemos, na fala acima, que a professora esperava, apenas, concluir o curso de Pedagogia, mas, no entanto, emergia um sentimento de medo, se realmente o caminho que estava seguindo valeria a pena futuramente. Diante do processo de aprendizagem, sua representação modificou, incorporando novas representações sociais e, hoje, sua expectativa/sonho é de se “tornar alfabetizadora”.

Outro relato interessante que demonstra nossas incertezas, especialmente quando somos mais novas, pois não sabemos o caminho a trilhar. Porém, algumas pessoas já

demonstram seu sonho, logo cedo, e lutam para alcançá-lo, como observamos na fala a seguir:

Eu vou ser professora, porque eu acho legal. Eu acho gostoso, não é? Algo assim ... que nem muitas meninas falam que: “desde pequena, eu sempre quis ser professora”. Eu cresci, assim, na verdade, sem muita expectativa. Não sabia o que queria ser. Uma hora queria ser uma coisa, depois outra. Já, tipo assim, sabe: para onde a vida levar, eu vou indo... (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 262-263)

A expectativa de formação é mais um fator de motivação, por isso precisa circular em torno de algo positivo para que seja possível concretizá-la. Mas, certamente, está vinculada à construção da biografia da professora-estudante, correspondendo ao seu senso comum. Como relata Gimeno Sacristán (1998, p. 31):

O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. Esta é uma linha definidora para pensar nas ações como produtos e processos que correspondem a pessoas singulares. [...] Tudo isso se projeta no que cada um empreende, construindo a biografia do agente.

Entendemos que, para compreender as representações sociais, associadas às expectativas de formação, precisamos, também, delinear e refletir sobre a trajetória de formação dessas professoras, que constitui, assim, sua identidade. Nesta perspectiva, observamos as falas de algumas estudantes, como o Suj. 23 (QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202): “espero me tornar uma pedagoga que possa fazer a diferença”. Trata-se aqui de uma demonstração forte em suas palavras, pois não quer apenas formar-se, mas fazer a diferença. E isso nos remete à ideia de uma construção de grandes realizações. E, desse modo, é embarcado um esforço enorme para alcançar essa diferença.

Para o Suj. 7 (GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 233), a afetividade com a profissão professor, já veio consigo, e faz uma comparação com passarinho, relatando que cada um precisa fazer sua parte, independente do diploma, e que não importa a quantidade de crianças que você conseguirá alcançar com o ensino-aprendizagem, mas a qualidade que internaliza nesse ser. Eis a fala a seguir:

(...) eu entrei para fazer a Pedagogia, porque eu amo mesmo. Já era a minha vontade mesmo, e outra coisa assim, é legal a gente ver, é igual aquela história do passarinho, que estava um incêndio na floresta, e só ele pegava com o biquinho e jogava a aguinha, e o outro perguntou: “Nossa, você está fazendo isso, porque não vai apagar”. Mas ele tinha consciência que ele estava fazendo a parte dele, independente do

diploma, porque a gente vê muito por aí. Eu tenho mestrado, eu tenho isso, eu tenho aquilo, mas não tem o amor pela profissão. Então, não adianta nada. (...) de repente está todo o mundo se ajudando, todo o mundo cooperando, porque aí você vê que não é o passarinho sozinho que vai fazer a diferença, que vai chorar sozinho, às vezes, não é? Para tentar apagar um incêndio em alguma escola, em algum lugar, mas se você fizer a diferença para uma criança, você já ganhou todo o seu trabalho (...)

Dentre um conjunto alternativo de respostas, formamos, então, um cenário com três unidades de sentido: a primeira relacionada à *realização pessoal*; a segunda ao *processo de crescimento intelectual*, adquirindo um maior embasamento teórico; e, a última, a *valorização pessoal*, na intenção de compreendermos as expectativas das professoras-estudantes sobre sua formação.

4.1.2.1 Realização pessoal (1ª unidade de sentido)

É assim, é maravilhoso... É muito bom, eu me sinto assim, que eu tenho capacidade, porque assim as professoras souberam tirar isso da gente. Eu acho que todo o mundo é capaz de escrever isso. Eu me sinto muito bem, é o que eu quero. Sabe, quando você se encontra. É isso que eu queria para a minha vida, e está tudo se encaixando perfeitamente. Então, eu me sinto muito bem, maravilhosa! (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 242)

Nessa tessitura da expectativa de formação, destacamos alguns diálogos e perspectivas que transitam por esse campo de discussão, em torno da *realização pessoal*. Essas professoras-estudantes criam, em si mesmas, expectativas quanto a adquirir um aprendizado, que possa possibilitar uma mudança em sua realidade. Assim, um olhar sobre as *expectativas formativas* pressupõe e possibilita revelar perspectivas pessoais e formativas, como na epígrafe acima, que representa a realização pessoal de uma estudante ao perceber sua capacidade de escrever. Ao mesmo tempo, que relata que foram os professores-formadores que conseguiram essa proeza, modulando o aprendizado adquirido e o conectando ao sentido de sua vivência.

Com isso, entendemos as palavras de Nóvoa (1992, p. 25), quando afirma que não é a quantidade de conhecimento que certifica uma competência, mas uma reflexão crítica de nossas ações, que contribui para (re) constituir nossa identidade pessoal; aqui, o desenvolvimento da capacidade da escrita.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1992, p.25)

Nesta perspectiva, 13 sujeitos (30,2%) buscam reconstruir suas identidades e mudar de vida. Apontam expectativas em relação à Pedagogia/Parfor, pois consideram que sua condição de trabalho melhorará devido ao aprimoramento de conhecimento, troca de experiência e até um amadurecimento formativo. Com isso, conseguirão aprimorar sua prática, diversificando suas ações e dando sentido a elas, realizando-se pessoalmente. Ou seja, sendo “alguém na vida” como muitas indicaram.

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 14), o aprendizado praticado como a expectativa formativa auxilia a inserção dessas professoras-estudantes “no mundo que o rodeia, particularmente o das atividades produtivas”.

Diante disso, pensamos que essa realização pessoal vincula-se, também, com sua prática produtiva; quer dizer, colocar em prática o que aprendeu dando um sentido social. Para isso, lembramo-nos, também, das palavras de Freire (2000, p.20), que confirmam a realização pessoal atrelada à vontade de mudar o mundo, pois “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* (grifo do autor) quanto podem ter projetos para o mundo”.

Consideramos esses “projetos para o mundo”, como cita Freire (2000), as expectativas que retratam as participantes da pesquisa, tanto no Questionário, quanto no Grupo Focal ou nas Entrevistas.

Observamos que a efetivação da Pedagogia/Parfor representa, não somente, oportunidade de concluírem um ensino superior gratuito e de qualidade (citado, assim pelas estudantes); mas, também, alcançar um *status* de pedagoga, adquirir maior autonomia na prática pedagógica e uma admiração, por parte dos amigos e da família, em relação à evolução do conhecimento e associação das práticas pedagógicas. Seguem alguns depoimentos nesta direção:

(...) bom, eu só vou falar uma coisa: assim, eu entrei na creche como tia; agora, eu sou professora. Quero terminar como pedagoga, só isso. (Suj. 6, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 232)

Que eu consigo realizar aquilo que a professora me ensinou. É realmente aquilo que eu consigo colocar na minha prática. (Suj. 8, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 230)

Uma autonomia maior para eu trabalhar com as minhas crianças, para eu poder saber ao certo o que eu estou fazendo com as minhas crianças, porque eu só penso no desenvolvimento delas, da minha turminha. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 251)

Ah, eu vejo, assim, que as pessoas têm admiração. E as expectativas delas, sempre quando elas recorrem a minha pessoa, e há outras que estão se formando nesse mesmo curso, que é que são também da minha sala, que é a Helen e a Raquel, que é do período noite. As pessoas, ah, você que faz a graduação na Unisantos, super renomada, aí perguntam sobre pensadores, algo assim que a gente possa responder. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 257)

Dessa maneira, ao se falar de realização pessoal, no âmbito formativo, podemos falar um pouco do instrumento condutor dessa formação - a *Pedagogia/Parfor* -, que é por meio dele que se desenvolve o processo de crescimento intelectual, adquirindo, assim, um maior embasamento teórico, preenchendo a nossa 2ª unidade de sentido.

4.1.2.2 Processo de crescimento intelectual, adquirindo um maior embasamento teórico (2ª unidade de sentido)

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos numa teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc., são sempre o resultado de um esforço constante de tornar o comum e real algo que é incomum (não familiar), o que nos dá um sentimento de não familiaridade. (MOSCOVICI, 2010, p.58)

(...) vou agora ser professora, vou adquirir bastante conhecimento, e passar isso em uma sala de aula, ou seja, numa gestão”. Eu acho que todas nós vamos conseguir. Os professores estão ajudando muito. Todas nós vemos isso, e eu acredito que eram quarenta alunos, agora compactou para dezessete. Eu acho que os que estão aqui é porque querem isso mesmo. (Suj. 8, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 233)

Sob o ponto de vista adotado por Moscovici (2010), na epígrafe acima, tomamos este como ponto de apoio para interpretar a fala do Suj.8 (ENTREVISTA), que espera obter conhecimento suficiente, com ajuda dos professores-formadores. Para isso, apropriaremos de “tudo que é dito”, assim, conseguiremos produzir novas representações sociais, relacionando a teoria científica com nosso senso comum. Então, esse conhecimento, que era estranho, desconhecido torna-se “familiar” a essas professoras-estudantes, tendo um sentido para elas e, após esse momento de

cristalização do conhecimento, transportam essa representação social “familiarizada” ao contexto escolar, onde atuam, especialmente, como atendentes.

Consideramos, também, que essas necessidades/expectativas, “relativas aos indivíduos e aos contextos de valores, pressupostos e crenças”, podem se transformar em “objetivos de ação e de mudança” (ABDALLA, 2006, p. 28 e 30).

Nesse contexto, o processo de crescimento intelectual, adquirindo um maior embasamento teórico, volta-se aos motivos que estimularam as estudantes a adentrarem na Pedagogia/Parfor; além da obrigatoriedade legislativa, considerada como uma mudança significativa na ordem educacional e um componente determinante na contribuição da qualidade do ensino-aprendizagem.

As evidências apontadas, por meio dos dados coletados, ratificam, no campo representacional, a expectativa formativa de 11 professoras-estudantes (25,6%), que desejam, por meio da Pedagogia/Parfor, que seja possível adquirir mais conhecimento teórico. Pois, dessa forma, poderiam, ao internalizar os conteúdos, dar um melhor sentindo às suas aulas, tal como o registro da voz do Suj. 10 (QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202): “minha expectativa é conseguir chegar (...) no fim com uma boa bagagem pedagógica, sabendo aplicar aos outros”.

Essas professoras respondentes da pesquisa têm a consciência de que a aprendizagem da profissão é mais complexa do que a experiência que obtiveram na formação do ensino médio e na prática cotidiana em seu serviço. Ou seja, consideram, então, que é preciso absorver conhecimento, pois se trata de um processo de construção de conhecimentos, e não basta decorar conteúdos.

Passemos, então a explorar as vozes dos sujeitos pesquisados:

Porque eu pensava, porque eu via as professoras pegando uma atividade... Ah, é fácil passar uma atividade na lousa e aplicar para as crianças, imagina, não é? E quando você está lá na sala de aula, é totalmente diferente. Você vê que a criança tem uma dificuldade, às vezes, a fala de uma criança, você tem que pensar muito bem, naquilo que você vai responder para ela, de que forma. Eu tenho que ver como que o aluno aprende, como que ele está entendendo aquilo que eu estou falando, para eu poder melhorar o desempenho dele. Então, assim, em relação a tudo, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento das atividades, enquanto a minha postura, enquanto até organizar a disciplina na sala, o ambiente alfabetizador, entendeu? Tudo isso mudou, para mim, o ambiente alfabetizador. Sabe o que era? Eram aquelas letrinhas lindas, coloridas, aqueles bichinhos colados na sala de aula... E não é a criança tem que ter contato com a escrita. E é algo que tem que ser: a criança tem que interagir, com aquele cartaz ou com aquela... com as próprias letras. Não é

decoração. Eu achava que era decoração. Entendeu como que eu te falo? O que mudou na minha visão da educação. (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 242-243)

Olha, a expectativa, assim, quando eu sair daqui, daqui não, porque eu não pretendo sair, quando eu terminar o Parfor, a minha expectativa é, assim, eu estar... Eu melhorei no meu pensar, na minha atividade, e a minha expectativa é que eu possa a vir trabalhar de uma maneira diferente, mesmo na educação infantil, porque, infelizmente, o que acontece, o pessoal se forma e sai da educação infantil. E eu acho que é na criança, na educação infantil, que tem que ser trabalhado, primeiramente, o cidadão, entendeu? Então, eu acho que quanto mais estudo a gente tem, é melhor para trabalhar com a criança, na fase da educação infantil. Então, é isso que eu quero. Eu quero me aprimorar, e continuar com eles, na educação infantil, porque eu acho que tem que começar por eles, para quando eles chegarem em uma sala de aula formal, eles já estejam preparados para isso. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 250)

O que eu espero, ah, ser melhor, aprender, todos os dias com o PARFOR, crescendo, e assim o que eu não sei, eu aprenderei, e o que eu sei ajudar quem não sabe. Então, eu penso sempre assim, que a gente aprende todo o dia e ninguém nasceu sabendo. Mas com essa atitude, respeito, e ajudando uns aos outros, nós podemos melhorar, não só a nossa sala, o nosso aprendizado, porque eu acho que também se não está bom, o professor, também conversando, o professor vai ter atitude diferente, que vai também nós vamos aprender e agir lá fora, no nosso trabalho, e fazer a diferença. O meu pensamento é esse: o PARFOR, para mim, é fazer a diferença. (Suj. 2, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 232)

Depositaram, não que eu tivesse que ir buscar, entendeu? Em primeiro lugar, o que eu senti foi isso. Mas depois, você vai percebendo que você tem que ser sujeito da sua própria formação. Você tem que correr atrás do conhecimento. Os professores são mediadores, eles estão ali para tirar as dúvidas, mas você tem que buscar esse conhecimento. Então, primeiramente, foram aqueles textos, a leitura... Eu não tinha o hábito da leitura, e são leituras, palavras difíceis, interpretações mais complexas, que a gente diz... Então, foi difícil, e assim as aulas da professora Rosana foram fundamentais. (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 249)

Que possibilidades essas professores inicialmente experimentaram para crescer suas expectativas de formação? As mesmas chegaram expressando conceitos antigos de uma educação “bancária”, conforme Freire (2007), aguardando ser depositada uma bagagem de conhecimento, que seria despejada sobre elas. Mas, ao instigarem sua “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2007), no processo formativo da Pedagogia/Parfor, conseguiram modificar suas representações sociais sobre o que é formação.

Com isso, ampliaram sua visão de que as protagonistas principais da formação são elas mesmas; pois, como diria, novamente, Paulo Freire (2007, p. 22): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Percebemos, também, que elas esperam melhorar sua capacidade cognitiva e ajudar a melhorar o contexto escolar onde atuam. Essa mudança de pensamento e expectativa está sendo vivenciada por essas professoras-estudantes. Já conseguem ter uma percepção do que a sociedade precisa, e buscam encaixar-se nesse perfil, porque “ensinar inexistente sem aprender” (Freire, 2007, p. 23). Segue uma fala a este respeito:

A sociedade precisa de pessoas experientes, precisa, eles almejam, muito. Tem a necessidade de informação, e, estando cursando a graduação, você amplia as suas informações e passa, para os outros. A sociedade vê com bons olhos todos que estão ao meu redor. Estão satisfeitos. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 258)

É, neste momento, que suas representações são voláteis, pois elas esperam que o processo formativo ajude a alcançar uma valorização pessoal, porque é impossível ressaltar a beleza do aprender sem pontuar essa valorização pessoal. Isso é importante para instigar a busca do aprendizado. Pois, como afirma Freire (2007, p. 135): “minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”.

Temos assim, até o momento, algumas representações que fundamentam a construção da formação e do saber prático dessas professoras-estudantes.

Nessa direção, citaremos a seguir, a terceira unidade de sentido, nomeada valorização pessoal, que estimula a ação do profissional docente.

4.1.2.3 Valorização pessoal (3ª unidade de sentido)

(...) Claro que também eu busco uma valorização, tanto pessoal, quanto financeira, profissional também, e quem sabe daqui, futuramente, partir para a equipe (...). (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 241)

Fortalecendo o grau de pertença ao grupo, as professoras-estudantes desejam ter uma melhor interação entre o(a) professor(a) formador(a), ou seja, mais diálogo, e, ainda, mais trocas de experiências com os seus próprios pares: as professoras-estudantes em formação.

A oportunidade de participar de um curso de formação inicial, em nível superior, como o da Pedagogia/Parfor, é gratificante para elas, na medida em que ele abre mais oportunidades no campo profissional e deixam de ser vistas como pajens ou atendentes, cargos que a maioria ocupa hoje, para serem consideradas como professoras/educadoras.

Alcançar, também, a conclusão de um curso superior já lhes dá um *status* muito grande perante a família, a sociedade e seus colegas de profissão. Sentem, assim, que fazem parte importante do universo, mesmo que esse universo seja, apenas, aquele que as rodeiam. Com isso, é preciso nos lembrar, também, das palavras de Freire (2007, p. 97), quando diz que: “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em muitos cuidados com o meu desempenho”.

Até aqui, podemos inferir que as expectativas de formação das professoras-estudantes reafirmam, também, uma busca para uma *valorização pessoal*, levando, assim, em consideração, que não existe uma representação social única sobre as “expectativas de formação”, mas uma representação que resulta das diferenças culturais de cada respondente.

Finalmente, quando percebemos nossas necessidades/expectativas e priorizamos nossa realidade, compreendemos as partes importantes e constitutivas de nossa história, que é declarada, por Freire (2007, p. 92), como uma condição fundamental do ser histórico social:

(...) é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos sociais.

A leitura que fazemos de *valorização pessoal* está imbuída de valores pessoais, transformados com a realidade vivida e relacionados, assim, com o sentimento de satisfação da vida pessoal. Como citado nas falas das estudantes:

Olha, foi um orgulho para a minha família possuir o ensino superior. Então, e o meu esposo, principalmente, ele está muito feliz em relação, principalmente agora, com esses artigos que a gente está apresentando. Em relação, também, porque eu converso muito com ele, falo das coisas, dos aprendizados... A minha filha se espelha muito... É, está vendo o exemplo, o quanto é bom uma universidade, o

curso superior. Então tá... Eles estão muito orgulhosos. Que bom!
(Suj.1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 244)

De acordo com a fala anterior, a satisfação pessoal da professora-estudante é clara em relação à sua valorização pessoal de estar em um curso de formação inicial, e desenvolvendo artigos e apresentando-os em congressos. Esse sentimento, que a família demonstra, e o apoio contribuem para o seu processo de formação e sua autoestima pessoal. Outro fator importante é a prática da dialogicidade, entre eles, que constroem e cristalizam as representações sociais, como a filha espelhando-se na mãe.

Com isso, percebemos uma grande mudança de comportamento e/ou comunicação dessas professoras-estudantes, pois suas histórias marcadas e enraizadas transformaram-se, por meio da Pedagogia/Parfor. Hoje, sentem-se valorizadas, principalmente pela motivação dos professores formadores, quando citam, por exemplo, que são capazes de escrever artigos, inovar suas aulas, relacionando teoria e prática, e, também, pelo apoio e orgulho familiar. Mas sabem que necessitam continuar no processo de formação, mesmo após o término dessa formação inicial. Suas representações vêm ao encontro das palavras de Moscovici (2001, p. 62) quando diz: “trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer”.

A identificação das necessidades/expectativas pessoais, como indicamos, tem mais a ver com esta dimensão formativa. Mas é importante considerar, ainda, que, para se desenvolverem profissionalmente, a fim de enfrentarem os desafios das práticas profissionais/pedagógicas, as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor apontam outros indicadores, que marcam o que estamos considerando como *dimensão profissional*, que explicitamos a seguir.

4.2 Dimensão profissional (2ª dimensão de análise)

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre os grupos sociais, econômicos e culturais.
(NÓVOA, 1995, p.71)

(...) a diferença de colegas, que tem só magistério, e quem tem o curso de Pedagogia, é outra atuação, é outra postura, é outra visão de educação. Você percebe na fala que tem uma diferença. (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 245)

A dimensão profissional caracterizada, no nosso trabalho, como a 2ª dimensão de análise, objetiva identificar, por meio dos dados coletados, as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor frente aos desafios da prática profissional.

Avaliar a realidade profissional é considerar as situações-problema, os contextos existentes, os valores culturais, as consequências e os desdobramentos, pois em um mundo que nos atrai a tantas profissões, nossa escolha e de nossos participantes da pesquisa foi adentrar na profissão professor, marcada por edificar e transmitir valores, representações e, também, subsídios para sustentar o sentido da vida.

A profissão docente é trabalhada e dividida com outros, concentrando em trocas de experiências. Diante disso, crescemos intelectualmente e pessoalmente na profissão, mas, no entanto, a complexidade de opiniões, entre os participantes, diverge ocasionando conflitos grandiosos, porque cada um apresenta uma representação já formada do objeto em questão. Sabemos, então, da importância de apropriarmos mais de certos conhecimentos para que o movimento da profissão professor caminhe na mesma direção e a nossa atuação possa se tornar mais significativa, como cita Nóvoa (1995, p. 71), na epígrafe inicial.

Com isso, percebemos, também, na fala do Suj. 1 (ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 245), que os professores são diferenciados até mesmo por sua formação e que, hoje, a carreira profissional do professor foi desvalorizada financeiramente, formalmente (formação) e politicamente. O *status* de *ser professor* modificou-se ao longo de nossa história e podemos até afirmar que a profissão professor precisa ser tratada como uma (re)construção social, pois “a imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação” (NÓVOA, 1995, p. 67).

Vendo a profissão do professor por essa ótica, tratamos, aqui, de pensar mais nas práticas pedagógicas e/ou profissionais frente à formação que as professoras-estudantes estão tendo neste Programa. Além disso, refletir sobre o modo de serem concretizadas as práticas do cotidiano da instituição educacional, onde trabalham, sejam creches e/ou escolas de educação infantil e/ou de ensino fundamental.

Vale, ainda, destacar a importância da categoria de análise retratada como **necessidade profissional**, que pontua algumas necessidades profissionais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, assim como nos afirma Abdalla (2006, p.

95) que “sentir e compreender a realidade para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho”.

A esse respeito, podemos discorrer, a seguir, as necessidades profissionais enfrentadas no dia-a-dia dessas professoras em formação e atuantes na profissão professor.

4.2.1 Necessidades profissionais (1ª categoria de análise)

O desafio maior é colocar em prática tudo aquilo que a gente conhece, (...) não temos às vezes, uma estrutura adequada, o material adequado, (...) profissionais suficientes, quantidade excessiva de alunos na sala, alunos indisciplinados, sem o apoio da família, entendeu? (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 245)

As realidades sociais são estáveis e sólidas, como evidencia a resistência às mudanças demonstrada em muitos casos. Não são meras convenções baseadas em acordos, mas realidades objetivas. As dificuldades que muitos professores inovadores em educação encontram nas estruturas criadas são a prova da realidade das mesmas. (GIMENO SÁCRISTAN, 1999, p. 73)

É necessário, agora, avaliar as **necessidades profissionais**, que Abdalla (2006) denominou de necessidades intersubjetivas (profissionais) referentes ao coletivo e objetivas (institucionais) relacionada à vida institucional, que passam transversalmente pelo campo de atuação tanto na formação inicial como na formação continuada. Neste sentido a autora, também, nos afirma que essa experiência, na verdade, de adjetivar a análise das necessidades profissionais das professoras-estudantes veio contribuir para compreender melhor sobre a questão “*de ser e estar na profissão*”.

As dificuldades em atuar como: professor, atendente, pajem e/ou cuidadora, (como são as diversas classificações das professoras pesquisadas, em suas respectivas instituições de trabalho), são visíveis na fala do Suj. 1; pois, colocar em prática o que internalizam no curso de formação inicial não é tarefa fácil, passa ser um grande desafio no enfrentamento da profissão docente. Principalmente, porque elas lidam com um sistema arcaico de realidades socialmente diferentes.

Ocorreram muitas mudanças na Educação, mas o sistema educacional em si permaneceu com a mesma estrutura, sendo mais específico, sem uma estrutura adequada para compor o trabalho do professor, como cita o Suj. 31 (QUESTIONÁRIO,

APÊNDICE XII, p. 204) “trabalhar sem uma boa estrutura escolar e obter melhor participação dos responsáveis na vida escolar de seus filhos” é um desafio grande ou uma necessidade, ainda, a ser sanada.

As professoras-estudantes, inicialmente, pontuam algumas necessidades profissionais, tais como: melhores condições estruturais; material adequado para desenvolver o trabalho com qualidade; aumentar a quantidade de profissionais para cada um desenvolver sua função e não sobrecarregar o outro; diminuir a quantidade de alunos; pois, assim, o professor terá condições necessárias para sustentar a construção do aprendizado do aluno. No entanto, muitas dessas necessidades estão contempladas a serem sanadas no Documento de Referência apresentado pela CONAE (2013) que, está sendo discutido, nesse ano de 2014.

Sabemos que, hoje, a profissão docente perpassa por novas representações sociais, devido às grandes mudanças ocorridas na Educação, tendo, assim, como exigência para a imagem do profissional da educação: a busca de uma qualificação profissional, seja ela caracterizada pela formação inicial e/ou pela formação continuada.

Portanto, a preparação para a ação do professor modela a dinâmica da profissão e intenciona a transformação da realidade humana, como nos cita Gimeno Sácristan (1999, p. 73): “as marcas da ação explicam a crença do senso comum para entender o ensino, e a habilidade para exercê-lo, como resultado da experiência destilada no próprio fazer”.

Neste enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas/profissionais, estas necessidades se misturam, mas podem se *ancorar*, como diria Moscovici (1978), nos seguintes aspectos: 1º *na reflexão sobre as práticas pedagógicas* a partir das vivências e das novas experiências que as professoras-estudantes tiveram durante a formação da Pedagogia/Parfor; 2º *na compreensão que estão tendo da possibilidade de teorizar sobre a prática* (repensar a relação teoria e prática); e 3º *nas questões relacionadas com o enfrentamento das condições de trabalho*.

A seguir, cada um destes aspectos, classificados como *unidades de sentido*, será sistematizado e desenvolvido.

4.2.1.1 Reflexão sobre as práticas pedagógicas (1ª unidade de sentido)

Didática. Acredito que a didática de ensino é a parte mais importante do processo. Não basta ter conteúdo se não souber ensinar e o nosso objetivo é aprender a ensinar. (Suj. 07, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 203)

Ela mudou totalmente o meu modo de pensar, de ver a criança, de ver os colegas e de ver o funcionamento de uma Escola. Ela mudou, assim: eu entrava para dar aula, e era, assim, uma coisa mecânica; eu recebia as minhas crianças, e era como, era mecânico; não tinha aquele preparo, aquela visão, do desenvolvimento maior da criança. Agora, está totalmente integrado: tanto eu entendo a sala de aula, como a administração, e tem que estar voltado para a criança. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 251)

Considera-se de maior valor e está sob a responsabilidade do professor a reflexão sobre as práticas pedagógicas, para constantes decisões: algumas menos significativas, outras de vital relevância para o enfrentamento de situações onde existam possíveis tensões.

Nesta perspectiva, percebemos, nas falas das respondentes, uma reflexão oculta sobre suas práticas em sala de aula. O Suj 2 (ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 251), afirma que sua prática precisa estar voltada para a criança, que antes de iniciar sua formação superior, sua ação era mecânica, não se preparava para a atuação profissional e sua representação era comedida em repetição, sem se preocupar com o ensino-aprendizagem da criança, pois a imagem formada em seu contexto não exigia uma preparação para atuar como crianças de 0 a 03 anos. Fase esta importante para o aprendizado e desenvolvimento da criança, hoje, assim, internalizada como nova representação social. Gimeno Sácristan (1999, p.73) explica sobre essa representação relativa:

Assim como ocorre com a ação das pessoas, a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura.

A ação de refletir sobre sua prática é contínua e inevitável, para uma tomada de decisão. Para isso, Moscovici (2011, p. 09) destaca, também, sobre a importância de refletir sobre a prática explicando que a “mudança depende, sempre, de um posicionamento inquieto, desejante e descontente que questiona a ordem e a uniformidade das normas, condutas e opiniões”. Paulo Freire (2007, p.39) destaca, também, sobre a importância de se refletir sobre a prática: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Observando, assim, a fala do Suj. 07 (QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 203), que expressa sua reflexão sobre a prática, demonstrando que não basta adquirir apenas conhecimento, precisa, também, saber ensiná-los, dando sentido, porque “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” implicando “o pensar certo” (FREIRE, 2007, p.38).

A partir das vivências e das novas experiências que as professoras-estudantes tiveram durante a formação da Pedagogia/Parfor, há alguns aspectos assinalados quanto às suas vivências na sala de aula do contexto de formação, que indicam como as trocas de experiência no contexto de formação colaboram com novas atitudes/posturas no cotidiano escolar, junto às crianças. Entre estes aspectos, elas mencionam: a) o *grau de satisfação com o conhecimento* que está sendo adquirido; e b) a reflexão de como co-construí-lo no ambiente escolar, como indicam os exemplos a seguir:

E a Pedagogia está me dando a base, para eu poder ser um bom professor, não só um professor... Ela mudou totalmente o meu modo de pensar, de ver a criança, de ver os colegas e de ver o funcionamento de uma Escola. Ela mudou, assim: eu entrava para dar aula, e era, assim, uma coisa mecânica; eu recebia as minhas crianças, e era como, era mecânico; não tinha aquele preparo, aquela visão, do desenvolvimento maior da criança. Agora, está totalmente integrado: tanto eu entendo a sala de aula, como a administração, e tem que estar voltado para a criança. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 251)

Meu nome é R. Para mim, o Parfor está sendo assim maravilhoso, porque o meu pensar, antes de educar uma criança na pré-escola, era totalmente diferente. Era uma coisa assim... O magistério deveria ser usado só na escola fundamental, a pré-escola seria só assim um tipo de maternal mesmo. E o Parfor está me ensinando que não, porque, na verdade, a educação começa desde pequenininho mesmo, porque tem que ter a parte pedagógica, a orientação, a formação desse bebê, para poder, quando chegar na fase adulta, ele poder estar bem desenvolvido. Tem que começar desde bem bebezinho. (Suj. 6, Grupo Focal, APÊNDICE IV, p. 208-209).

A maioria das professoras-estudantes demonstra uma grande satisfação com o aprendizado adquirido com a Pedagogia/Parfor. Elas conseguem refleti-lo no ambiente escolar, melhoraram muito suas práticas pedagógicas, utilizam em sala de aula muitas das atividades desenvolvidas na formação inicial, conseguiram ampliar sua visão quanto à educação, aprendizagem e perceberam que estão fazendo a diferença positivamente, com a introdução de inovações.

b) *o grau de pertença* junto aos professores formadores da Pedagogia/Parfor e de seus colegas de formação, tendo em vista: a troca de experiências em sala de aula e em contextos diferentes de aprendizagem (como durante as visitas que fizeram aos museus, exposições etc.); os *estudos de caso* desenvolvidos em aula, trazendo os registros da própria realidade vivenciada no contexto de trabalho; os *portfólios*, que registraram a trajetória de aprendizagem vivenciada por eles; os *fóruns de discussão*, que foram criados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma *Moodle*) da Universidade; e a possibilidade de criação dos *diários de bordo* e das *crônicas pedagógicas*, que foram postadas em um *blog* www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. Além disso, a possibilidade das crônicas, escritas por essas estudantes, estarem em um livro com textos baseados nessas mesmas crônicas. São exemplos que contribuíram para a mudança de postura, como destaca a fala a seguir:

(...) Eu tenho falado até com as meninas. É interessante, porque eu consigo notar a diferença, a maneira como eu pensava antes e como eu penso agora. Em muitas coisas, eu amadureci bastante, e aprendi, assim, no meu serviço, eu, as pessoas, também, têm notado a diferença na minha postura. Eu estou vendo que o meu serviço, ele está sendo mais valorizado. É aquela coisa: você sobe dois degraus, mas demora muito para subir esses dois degraus. Hoje, ainda, a minha superior elogiou o meu trabalho. (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 263)

O panorama descrito evidencia o amadurecimento formativo e profissional dessas professoras-estudantes e, por meio dele, elucida uma satisfação de *ser e estar na profissão* (ABDALLA, 2006). Mesmo que a caminhada seja demorada, elas querem prosseguir nessa formação inicial, e depois, na formação continuada, objetivando melhorar suas práticas profissionais. Freire (2007, p.91) diria que essas professoras-estudantes estão se “firmando” na profissão que escolheram, desejando, de fato, “autoridade”. Observemos as palavras de Freire a seguir:

(...) a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?”. Segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria.

Essas estudantes estão ganhando confiança para atuarem com sabedoria, firmeza, legitimando sua atuação profissional. Para Freire (2007), a autoridade do profissional está ligada a uma grande necessidade profissional: a articulação da teoria e prática.

Explicitando um pouco mais sobre as necessidades profissionais, discutiremos, brevemente, a seguir, a respeito da possibilidade de teorizar sobre a prática. Fenômeno esse importante para a atuação da profissão professor.

4.2.1.2 Possibilidade de teorizar sobre a prática (2ª unidade de sentido)

Imagina. Impossível sem a teoria. Elas caminham juntas e se entrelaçam. Claro que, muitas vezes, na teoria, há muitas coisas que estão na teoria, eu vi que não deu certo, para a minha realidade. Às vezes, naquele momento, com aquela criança, naquele lugar, mas não, naquele contexto não deu certo. Mas eu não vou descartar, porque em outra escola, que eu for trabalhar, com outras crianças que eu vou trabalhar, pode ser que dê certo. (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 246)

Elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como*, do *porquê* e do *para que* da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha. A tarefa, confessamos desde já, é inabarcável, e nossas possibilidades, modestas. (GIMENO SACRISTÁN, 1998 p. 19)

Hoje, está sendo objeto de discussão e reflexão nos cursos de formação, nas escolas e entre os professores, a indissociável articulação da teoria e prática. Essa relação é considerada por muitos autores uma necessidade profissional, fazendo-se necessária a utilização dessa união para inovar as práticas pedagógicas/educativas.

Relacionar, assim, a teoria e prática não é uma tarefa muito fácil de desenvolver, mas possível dentro do contexto educativo. É por meio dessa união que conseguimos explicar e significar nossa prática, como cita Gimeno Sacristán (1998) na epígrafe acima. O autor, também, nos afirma que “nem a teoria, nem a *prática*, nem a relação *teoria-prática* serão, para nós, o que acreditávamos que eram, mas só assim terão mais sentido”(p. 19).

Percebemos, então, que, no julgamento do sujeito, constado na fala acima, a demonstração de uma concepção formada sobre teoria e prática, decorrente das

mudanças ocorridas durante sua formação inicial, agora, está sustentada pela teoria e o caminhar articulado de ambas, *teoria e prática*. É muito importante na sua atuação profissional, mesmo quando não conseguem fazer essa relação ou fazem e não dá certo, mas continuam afirmando positivamente que essa relação alicerça seu exercício profissional, como nas palavras de Libâneo (2001, p. 192): “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”.

No repensar a relação teoria e prática, observamos que quase a maioria destas 37 professoras-estudantes (86%) indica que, profissionalmente, está compreendendo melhor o significado da articulação entre teoria e prática e que isso é extremamente relevante em suas realidades profissionais. Neste sentido compreendem que não basta ter um conhecimento teórico se não conseguem co-construir conhecimentos e fundamentá-los no cotidiano da prática pedagógica.

Percebe, também, a importância de transformar teoria em prática, fazer essa articulação, colocar em sua prática pedagógica a teoria adquirida no curso de formação; e, assim, conseguir também desenvolver novas práticas e/ou experiências apreendidas na Pedagogia/Parfor, tal como foi tratado no item anterior. Seguem alguns exemplos a respeito:

(...) Eu não tenho resposta para tudo ainda. É não consigo relacionar muitas coisas, ainda... Eu só vou encontrar na teoria. E, na teoria, que eu vou estudar, agora, no sétimo e oitavo semestre. Acho que é por isso que eu quero respostas na teoria, que vão auxiliar na prática com o meu aluno. (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 246)

Consegui bastante. Consegui, foi assim... Eu tentei pôr em prática, tudo que eu vim aprendendo aqui. E, no desenvolvimento da criança, do aprendizado deles, tudo que eu fui aprendendo, eu fui tentando pôr em prática lá, e muita coisa eu consegui, e me ajudou muito. Foi o que me ajudou bastante. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 253)

Sim, sim, porque a gente aprende aqui e acaba tendo, na prática, assim, relaciona, relaciona tudo, os teóricos que a gente tem. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 259)

Olha aprender a me fundamentar, porque assim eu não sabia justificar. Eu falava e falava: “Mas por quê?” Eu ficava quieta e não sabia responder o porquê. Hoje em dia, se você me falar: “Piaget, ah... Piaget, fala sobre isso...”. Eu sei, eu aprendi a justificar as minhas atitudes, porque eu ainda não sabia, e me perguntavam: Por que você faz isso? Eu falava: “Não sei”; “ah, porque eles se sentem bem”; “ah, porque deu certo”. Mas não sabia explicar o porquê de tudo aquilo, e

tal... E falava: “Acho que foi isso que eu aprendi”. (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 263)

Constatamos, diante desses depoimentos, que a formação inicial no curso da Pedagogia/Parfor está constituindo elementos para fundamentar a prática pedagógica dessas professoras-estudantes, preparando, assim, o estudante para assumir efetivamente a especificidade humana em sua atuação como professor, educador, atendente e/ou como pajem. Diante disso, destacamos as palavras de Gimeno Sacristán (1998 p. 23), quando especifica que a “interação teoria-prática seja uma interrogação recebida e sobrevinda como consequências das influências que o *teórico* provoca nele, como costuma ocorrer nas atividades de formação [...] para as tarefas profissionais a serem desenvolvidas”.

Assim sendo, podemos constatar, também, que quando nos apropriamos da teoria, estamos nos apropriando da leitura e sentido do mundo; e quando atuamos na prática, nossas ações retratam o manuseio dessa leitura do mundo, conforme diria Paulo Freire (2007).

Para tanto, perguntamos as professoras-estudantes quais tem suas necessidades em relação à Pedagogia/Parfor? E suas respostas foram repetitivas, enfatizando a necessidade de articular teoria e prática, como os exemplos a seguir:

Em relação ao curso, espero ter uma base teórica para poder aperfeiçoar meu trabalho e crescer profissionalmente me realizando também como pessoa. (Suj. 15, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202)

Realmente a questão teórica, pois a prática nós já vivemos. E a falta de tempo para dedicação integral aos estudos. (Suj. 32, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202)

Juntar a teoria à prática docente. (Suj. 37, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202)

Que ele me dê embasamento teórico e de pesquisa. (Suj. 42, QUESTIONÁRIO, APÊNDICE XII, p. 202)

Essas professoras-estudantes já estão atuando na área da educação, tem em seu bojo a prática experiencial, porém distanciada do *por quê? E para quê?* Enfim, por que esse conteúdo ou para que serve essa prática, que, muitas vezes, são repetitivas sem uma inovação ou uma explicação contundente, fundamentada na teoria. Com a formação

inicial, a visão dessas estudantes ampliou-se e suas representações sociais vão em direção de buscar conceitos teóricos para fundamentarem a prática pedagógica no contexto escolar.

No entanto, observamos que nem todo aprendizado dessa formação alcança o entendimento, ou seja, a união teoria e prática, devido a diversos fatores; dentre eles, podemos citar: a falta de preparação dessas estudantes; o contexto onde exercem a função docente; a estrutura do sistema educacional; a falta de condições materiais; e outros. Em suma, vemos que “a relação e o desencontro entre teoria e prática não pode ser entendida nem ser propiciada sem a aproximação entre teóricos e práticos, justamente com seus respectivos âmbitos ou contextos de trabalho, essa relação não é esgotada nessas aproximações” (GIMENO SACRISTÁN, 1998 p. 21).

As representações sociais concebidas por essas estudantes produziram a articulação da teoria, apresentada no campo formativo, com a prática da atuação profissional, mas há muitos desajustes que precisam ser sanados para tal concretude. A maior parte dessas observações nos remete aos desafios da profissionalidade e às relações com o contexto escolar.

Partindo, assim, de uma realidade presumida, cheia de desafios, interpretaremos, a seguir, o enfrentamento das condições de trabalho dessas professoras-estudantes, classificadas no Quadro de Categorias, como necessidades profissionais a serem sanadas.

4.2.1.3 Enfrentamento das condições de trabalho (3ª unidade de sentido)

É, que tem coisa que a gente... É que, no cotidiano, a gente vê muita coisa errada, que você não tem como mudar. Você sabe que, na verdade, você não deveria fazer aquilo, daquele jeito. Ou falar: “ter tal postura”. Mas, na prática, você é obrigado a fazer aquilo. É uma coisa que até meio que choca a gente, porque, às vezes, a gente vai aprender alguma coisa, mas na realidade: “não é assim, professora”(...) Mas não é, é aquela briga. A gente quer mudar o referencial, o PCN, porque fala: “Não. Isso não acontece, porque tem coisa que realmente não acontece, você não tem como bater de frente com a chefia”. (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 264)

(...) os professores enfrentam circunstância de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. (NÓVOA, 1995, p. 97)

A imagem do professor perante a sociedade está denegrida, pois pensam que todas as falhas no sistema de ensino é responsabilidade desse profissional. As professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor apresentaram, até aqui, suas necessidades formativas e profissionais, contudo, ainda enfrentam as condições ou más condições de trabalho. Essa nova necessidade profissional, interpretada por suas falas, apresenta-se como um grande desafio da prática profissional a ser enfrentada no contexto escolar.

As questões arroladas pelas professoras-estudantes vão desde as condições de trabalho até a discussão sobre os planos de carreira; ou melhor, a falta de implementação de um plano de carreira que as valorize como profissionais que são. Também, indicam que a falta de compreensão por parte de alguns gestores (diretores e/ou coordenadores pedagógicos) em relação a esta formação proporcionada pela Política Nacional de Formação (PARFOR) (BRASIL, 2009a), que estão tendo, deixando-as preocupadas com toda a situação, pois alegam que os gestores ainda não incorporaram, de fato, a responsabilidade que têm quanto à formação de seus professores. Sentem uma desvalorização profissional no próprio contexto de trabalho. Ainda, um outro problema é a falta de infraestrutura dos ambientes de trabalho. Por exemplo, nas creches, por exemplo, existe uma superpopulação de bebês para poucos “professores” e/ou “atendentes”; o mesmo, também, em relação às salas do ensino fundamental, que apresentam, ainda, problemas de infraestrutura, entre outras dificuldades.

Essas questões, muitas vezes, obrigam as professoras-estudantes a desenvolverem suas práticas de forma diversa, para, então, satisfazerem a tradição do sistema de ensino, a legislação rígida, os superiores autoritários. Assim, seu trabalho no contexto escolar torna-se mais denso e desestimulante, criando um “conformismo simulado” advindo da influência social, como nos diz Paicheler e Moscovici (1985, p. 178).

Dentro dessa perspectiva, o enfrentamento dessa situação-problema é necessário, porque aceitar as mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão é uma tarefa do professor e da escola. Muitas das professoras-estudantes, ainda, não expressam uma “manifestação explícita”, conforme indicam Paicheler e Moscovici (1985, p. 178), por medo, talvez, de perderem o emprego ou sofrerem alguma revelia. As falas, a seguir, retratam o que pensam a respeito de alguns desafios do cotidiano escolar:

O atendente, ele não é reconhecido como docente. Ele é reconhecido como assistente, assistente de trabalhador. Ah, não sei qual é o nome que eles dão... Então, por isso essa classe de atendente não é reconhecida como docente. Não tem o respaldo assim de salário. Ah, de todas as coisas, assim, que as meninas, que já estão há mais tempo, elas sabem. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 258)

(...) Depois que você faz uma Faculdade, você vê muita coisa errada, que poderia melhorar o andamento da escola e do aprendizado do aluno. Eu acho que seria o maior desafio esse: conseguir mudar a cabeça de quem está ao meu redor, para conseguir fazer um serviço perfeito ou quase perfeito. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 253)

Também, ficaram evidentes, nos depoimentos, que essas professoras-estudantes não são consideradas *professoras*. Com isso, não apresentam um respaldo salarial condizente a sua função, nem mesmo um plano de carreira como enfatiza o Suj. 3, acima citado. O enfrentamento é contínuo no contexto escolar. No entanto, ampliaram sua visão sobre educação com a Pedagogia/Parfor, mas as pessoas do convívio profissional, ainda, permanecem condicionadas ao tradicionalismo do passado. Por isso, o Suj. 2 tende a sugerir mudanças nessa situação, demonstrando uma boa vontade em querer cumprir seu trabalho de forma perfeita, dentro de suas próprias concepções. A questão que se coloca seria: como continuarem firmes na profissão diante de tantas adversidades a serem enfrentadas?

Para tanto, tais aspectos geraram e geram, nestas professoras-estudantes, *expectativas profissionais*, classificadas neste trabalho como 2ª categoria de análise. Então, a seguir, especificaremos melhor essas expectativas profissionais.

4.2.2 Expectativas Profissionais (2ª categoria)

(...) eu espero contribuir com o aprendizado dos alunos (Suj. 1, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 247)

Nesse processo formativo e profissional as expectativas das professoras-estudantes são fundamentais, principalmente porque são mutáveis e estimuladoras da formação e do desenvolvimento profissional.

Nossas expectativas profissionais são influenciadas diretamente pela motivação e pelos desafios encontrados no exercício da profissão professor. As expectativas

transformam-se conforme nossas representações sociais que estão vinculadas ao contexto que situamos: o grupo de convivência e as diversas comunicações. Por isso, é importante lembrarmos do pensamento de Moscovici (1978, p. 77), quando revela que: a “representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”.

Portanto, analisar as expectativas dessas estudantes é compreender o seu querer, sua vontade, o que realmente desejam alcançar. E, também, refletir sobre a constituição da identidade profissional de cada uma delas, pois “a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa (LIBÂNEO, 2001, p.65).

Diante dessa vertente motivadora da identidade profissional, a expectativa eleva o ser humano influenciando suas ações docentes. No entanto, o caráter negativo ou ausente dessa motivação afeta a identidade ou, mais precisamente, a expectativa do profissional, criando, assim, um mal-estar docente, como cita Libâneo (2001, p. 65), a seguir:

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional.

Para isso, fica afirmada a importância de analisar as expectativas profissionais dessas respondentes, objetivada, aqui, na categoria *expectativas profissionais* e divididas em 03 (três) unidades de sentido: *valorização e realização profissional; melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho; e melhoria nas condições de trabalho e planos de carreira.*

4.2.2.1 Valorização e realização profissional (1ª unidade de sentido)

Ah, o diploma, o encerramento do curso, sei lá? Novas expectativas, eu pretendo se Deus quiser. Vou passar aqui no concurso de Santos e eu quero ficar em uma sala de aula, quero experimentar. (Suj. 4, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 266)

Então, e eu quero chegar até o quarto, vitoriosa, como pedagoga de verdade, não com diploma na parede para dizer que a minha filha tem Pedagogia, ela é uma pedagoga, não é? Até porque não dão tanto valor para a profissão. Nossa profissão, eu vi lá no “face”, tem vários tipos de carro e o do professor, era o fusca, e não era o novo, era o antigo.

Então, tipo quem está é porque ama. (Suj. 1, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 235)

Essas professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor revelam, assim, uma oportunidade de valorização, de desenvolvimento e realização profissional, pois acreditam que este Programa cria possibilidades para abrir novos caminhos. Também, a maioria das professoras indica que estar na Pedagogia/Parfor lhes dá motivação e faz com que elas próprias reconheçam e deem valor ao exercício do trabalho que exercem e que possam obter a partir dessa formação. Entretanto, em suas instituições, sentem-se, muitas vezes, desvalorizadas pelos seus gestores, como já mencionamos, pois eles não as consideram como professoras, e não corroboram com esta formação.

Fica, também, evidente, no depoimento do Suj. 4, acima citado, a expectativa de passar no concurso no Município de Santos, trabalhar com uma sala de aula, e ser considerada, realmente, uma professora. O que implica na possibilidade de ser valorizada e realizada profissionalmente.

Reiterando o que já foi colocado, as professoras-estudantes não são consideradas *professoras* dentro das instituições onde trabalham, mas sua função é cuidar de crianças de 0 a 03 anos. Mas, as crianças pequenas necessitam, também, de ensinamentos para desenvolverem-se. Então, podemos concluir que todo momento é um ensinar/cuidando e por que não podem ser consideradas professoras? Será que não perceberam a importância da verdadeira função dessas professoras? Diante disso, constituímos, aqui, um espaço de discussão e reflexão aberto a diferentes interlocutores sobre essa questão *ser ou não ser professor?*

Muitas dessas estudantes desejam encontrar melhores condições para melhorar profissionalmente e as mesmas, conscientemente, sabem que precisam aprender cada vez mais e só dependem delas, para modificarem seu contexto profissional. O fato da valorização e realização profissional atravessa o contexto escolar onde estão inseridas, pois almejam, muitas vezes, assumir um melhor emprego ou uma nova função, como descreve, abaixo, as professoras pesquisadas:

É expectativa, é como que fala, um emprego melhor... Quer dizer, você acaba aprendendo aqui, e futuramente você... todo o mundo quer melhorar profissionalmente. Falando, não continuar nessa mesma função. Essa é uma das minhas expectativas. Sei que eu tenho muito a aprender. Mas isso não vai depender de ninguém, cabe a mim mesma. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 260)

No começo, quando as mães me entregam, no começo do ano, quando eu pego a turma, uma turma nova, a mãe entrega como se tivesse entregando para uma avó, sabe? Elas acham que eu sou avó, que eu vou cuidar direitinho. Elas não acreditam que vai ter aquele desenvolvimento da criança. Quando é o final do ano, elas não querem que tirem a criança de mim, porque elas evoluem muito mais, porque eu já tive crianças especiais, autistas, conseguiram desenvolver, muito mais, com o que eu... Ainda mais depois que eu entrei no Parfor, eu conseguia trabalhar com elas de uma maneira, que faz com que elas progredam... Devagar, mas irem progredindo. Muita mãe mudou esse ponto de vista comigo, não me vê mais como a avó, que vai cuidar do netinho dela lá, mas sim como a professora deles. (Suj. 2, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 252-253)

Diante dessas expectativas profissionais, percebemos que as políticas públicas, o sistema educacional, as instituições de ensino, gestores, pais de alunos e os próprios alunos estão fazendo pouco para valorizar o profissional da educação. E é surpreendente que a realização dessas professoras-estudantes estão associadas com o ensino-aprendizagem dos educandos, quando os mesmos avançam, aprendem, e elas sentem-se importantes e realizadas. Mas é evidente que querem, ainda, a consideração de seu trabalho árduo, e também, melhores condições salariais.

Essas proposições, acima citadas, fazem-nos lembrar das palavras de Moscovici (1978, p. 76), quando destaca que: “qualificar uma representação social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente”. Como no caso da profissão docente, suas representações sociais modificaram-se e o sentido profissional, hoje, baseado na política *socioeconômica* e cultural, estabelece uma profissão pouco valorativa financeiramente.

A valorização profissional pode, também, ser obtida mediante o melhor desempenho e *responsabilização quanto ao trabalho* das professoras-estudantes. Diante disso, teceremos, a seguir, algumas considerações importantes para essa 2ª unidade de sentido.

4.2.2.2 Melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho (2ª unidade de sentido)

Eu acho que assim, então, o método que a Rosana usa com a gente, de fazer a gente pesquisar na “marra”, não é? E a gente acaba pesquisando mesmo, e de fazer, que nem ela fez o portfólio, os artigos e, agora, está fazendo as crônicas e está fazendo a gente pensar um pouco. (Suj. 6, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 212)

Precisamos consistentemente respeitar o desempenho de cada uma dessas professoras-estudantes, pois todas apresentaram, em suas falas, que desejam desempenhar suas funções da melhor forma, e que, para isso, estão se dedicando muito a Pedagogia/Parfor. Também, destacam que a responsabilização de seu trabalho gere uma consciência crítica do “inacabamento” e do “saber que deve respeito à autonomia e à identidade do educando” (FREIRE, 2007, p.53 e 61).

Ainda, comentam sobre a questão de organizar seus saberes, dando relevância a sua trajetória de vida e sua experiência profissional, porque cada docente constrói sua profissionalização de uma forma, considerando sua construção de vida. Com isso, já se consideram que são outras professoras, pois desempenham melhor as atividades pedagógicas em suas instituições e, principalmente, com suas crianças. E, denotam, ainda, que foi ampliado o senso de responsabilização quanto ao seu trabalho, pois esperam ser cada vez mais competentes e comprometidas com a educação que compartilham em seus contextos de trabalho, como depoimento a seguir:

Eu concordo com a R. quanto à estratégia, porque, de início, para todas nós, no primeiro semestre, foi um impacto, não é? O que foi primeiro, o portfólio... Dissertação, depois portfólio. O que foi, até inclusive teve uma polêmica, ... vem em um crescente assim, fazendo com que os alunos se interessem. Inclusive, as crônicas pedagógicas dela são excelentes... (Suj. , GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 212)

As atividades desenvolvidas na Pedagogia/Parfor ajudou-as a melhorar o seu desempenho e criar uma maior responsabilidade quanto à atuação profissional. Atividades essas que inicialmente as assustaram pela possibilidade de não concluírem, os desafios a serem enfrentados. No entanto, foram encorajadas pela professora formadora, que acreditou muito no seu potencial. E, assim, que querem ser, encorajar seus alunos a desenvolverem, utilizando atividades que auxiliem em seus aprendizados. Em relação ao apoio dos gestores, na instituição escolar, ainda, consideram defasados, pois seus pensamentos estão ligados apenas em não terem problemas e não no desenvolvimento da criança.

Depois de mergulharmos nas condições de melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho, seguiremos, então, para a nossa última

unidade de sentido considerada como: *melhoria nas condições de trabalho e planos de carreira*, que será descrita, a seguir.

4.2.2.3 Melhoria nas condições de trabalho e planos de carreira (3ª unidade de sentido)

(...) uma carreira profissional. Essa é a minha expectativa do curso. (Suj. 3, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX, p. 260)

Diante dessa fala do Suj. 3, pudemos observar que a carreira profissional é considerada como uma expectativa profissional para essas professoras-estudantes. A vontade de crescer profissionalmente e adquirir melhores condições de trabalho, remetem-nas a profundarem seus conhecimentos na Pedagogia/Parfor.

Para além das condições de trabalho, que já foram citadas anteriormente, identificamos, ainda, seja em relação ao Questionário e/ou ao Grupo Focal e/ou à Entrevista realizada, que dois destes sujeitos de pesquisa (4,7%) apontam para uma necessidade/expectativa quanto à promoção dentro da carreira. Ou seja, parte destas professoras-estudantes está interessada em uma promoção profissional, capaz de dar uma melhoria em seus salários ou que possam, também, ascender a outros cargos e funções da carreira docente.

O que percebemos, então, é que as *necessidades/expectativas*, tanto pessoais, quanto profissionais, constroem e moldam as identidades, e se pudermos compreendê-las, como o fazem Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1995, 1999), Abdalla (2006, 2008) e Abdalla, Martins e Silva (2012c), talvez, possamos contribuir para melhorar as práticas pedagógicas que acontecem em nossas escolas.

Reiterando o que já foi dito, as *necessidades/expectativas* dessas professoras-estudantes representam uma forma de compreender um pouco melhor quais são as implicações da Pedagogia/Parfor na formação e nas práticas pedagógico-profissionais dessas professoras.

Considerações Finais

Longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes condiciona ou até mesmo responde a elas. Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais *fossilizada* ela se torna. Na minha opinião, a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto. Nenhuma outra disciplina dedica-se a essa tarefa e nenhuma está melhor equipada para isso (MOSCOVICI, 2009, p. 42).

(...) O Parfor só está me fazendo refletir mais sobre o meu trabalho, e no que eu mudei. (Suj. 2, GRUPO FOCAL, APÊNDICE XV, p. 211)

A investigação realizada, neste trabalho, pretendeu colaborar com as discussões acerca dos investimentos na formação de professores, objetivando compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional. Diante disso, esta Dissertação é fruto, inicialmente, das minhas necessidades, de uma trajetória profissional de 15 anos, que gerou muitas inquietações, pois “construir o futuro, no sentido de prevê-lo e de querer que seja um e não outro, só é possível a partir dos significados que as imagens do passado e do presente oferecem-nos” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 38).

Para tanto, formulamos uma questão que nos faz pensar e (re)pensar, a todo momento, em nossa profissão docente: quais as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor frente aos desafios da prática profissional? Para conseguir responder a essa questão e compreender o significado *ancoramos* na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), investigando, assim, as questões de formação relacionadas por meio de suas representações/percepções sociais nos âmbitos profissional e pessoal. E, também, evidenciamos as contribuições que o Programa Emergencial Parfor oferece, não somente para o ambiente de trabalho destas professoras, como juntamente colaborar em ações educativas de suas vidas pessoais.

Para isso, pontuamos, neste trabalho, dois objetivos específicos para compreender os pressupostos da formação inicial e/ou continuada das professoras-

estudantes da Pedagogia/Parfor (sujeitos estes escolhidos para investigação neste trabalho). O primeiro foi identificar elementos representacionais que revelem as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes frente às necessidades profissionais (atuação profissional). Tendo em vista este objetivo, concluímos que essas professoras-estudantes modificaram suas representações/percepções diante da formação inicial, organizando suas práticas pedagógicas/sociais a partir de suas representações sociais. Pudemos perceber, entre outras variáveis, que a identidade social é um elemento importante para que as professoras-estudantes da pesquisa se reconheçam.

O segundo objetivo era analisar suas percepções/representações sociais a respeito das necessidades/expectativas de formação e da prática, para compreender as implicações da Pedagogia/Parfor na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola. O Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR foi instituído com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009a), como mencionamos, com o objetivo de formar professores atuantes na área, mas que não apresentam, ainda, em seu bojo, uma formação inicial, proporcionando, assim, o acesso a ela. Para essas participantes da pesquisa, essa formação está construindo diversas imagens e significados sociais, qualificando-as para o exercício de sua profissão. Neste sentido, hoje, apresentam uma transformação em suas representações sociais.

Com isso, no Capítulo I deste trabalho, buscamos contextualizar as políticas públicas de formação de professores, considerando as transformações ocorridas na sociedade, mais especificamente na educação, como, também, as contribuições da legislação para a melhoria da Educação e da Formação de Professores. Entretanto, faltam ainda muitos elementos para melhorar as condições pedagógicas e de trabalho para a profissão docente. Também, nesse capítulo, discutimos o conceito de *necessidade*, como *desejo*, *anseio* (...), segundo alguns autores como Rodrigues e Esteves (1993) e Abdalla (2006), para concretizarmos e compreendermos nosso objetivo de identificar elementos representacionais dessas respondentes.

Nesse movimento, percebemos a importância de se estudar as necessidades, sejam elas pessoais, profissionais e/ou organizacionais e institucionais (NÓVOA, 1992; ABDALLA, 2006), pois é uma forma de se produzir, como destacam Barbier e Lesne (1986, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.24), “objetivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objetivos indutores de formação”. Nessa perspectiva,

citamos, mais adiante, algumas mudanças ocorridas nessas professoras-estudantes com sua formação na Pedagogia/Parfor.

Como *ancoramos* o nosso trabalho na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), o segundo capítulo, desenvolveu as noções, conceitos e fundamentos das Representações Sociais, para, então, responder a determinada necessidade, ou a falta dela, como menciona Moscovici (2010, p. 54). Estudar as Representações Sociais nos parece ser um caminho promissor para atingir o entendimento das necessidades/expectativas de formação docente frente aos desafios da prática profissional, além de constituir elementos essenciais para analisarmos os dados coletados.

Diante disso, caminhamos ao terceiro capítulo, em que descrevemos todo o processo metodológico, caracterizando a natureza da pesquisa, que é qualitativa, o contexto da pesquisa, seus sujeitos - as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor - e as etapas da pesquisa, que foram delimitadas pela aplicação do Questionário, pela realização do Grupo Focal e das Entrevistas. Lembramos, neste caminho, da importância de pesquisar e como é árdua essa tarefa, que nos exige uma maior reflexão. Com isso, foi importante lembrar, também, das palavras de Freire (2007, p.29), quando ensina que pesquisamos para nos educarmos, e “para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade”.

Salienta-se, ainda, citar o último capítulo, que trata da análise dos dados, em que interpretamos as falas das professoras, por meio de um quadro de dimensões de análise, categorias e unidades de sentido, que elaboramos com base nos dados encontrados. Redirecionamos os dados para duas dimensões de análise: *a formativa e a profissional*, possibilitando uma reflexão a respeito da aprendizagem profissional dessas professoras, tendo em vista as suas condições de trabalho e as suas práticas pedagógicas na Escola. Selecionamos, assim, 04 categorias de análise, nomeadas como: *necessidades de formação, expectativa de formação; necessidades profissionais e expectativas profissionais*, com o objetivo de identificar as necessidades e expectativas formativas e profissionais.

Para cada *necessidade e expectativa*, atribuímos unidades de sentido. Resumindo: para as necessidades de formação, nomeamos as seguintes unidades de sentido: 1ª a própria trajetória de formação; 2ª a falta de preparação anterior e/ou conhecimento; 3ª os problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à “tripla jornada”. Para as expectativas de formação, destacamos como unidades de sentido: 1ª a

realização pessoal; 2ª o processo de crescimento intelectual (adquirindo um maior embasamento teórico); 3ª a valorização pessoal. Em relação às necessidades profissionais, destacamos as seguintes unidades de sentido: 1ª a reflexão sobre as práticas pedagógicas; 2ª a possibilidade de teorizar sobre a prática; 3ª o enfrentamento das condições de trabalho. E quanto às expectativas profissionais: 1ª a valorização e realização profissional; 2ª o melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho; 3ª a melhoria das condições de trabalho e os planos de carreira.

Nesta perspectiva, consideramos, também, as dificuldades atravessadas pelos sujeitos desta pesquisa, no processo de formação antes de ingressarem no Parfor (no caso, a *própria trajetória de formação*). Com isso, podemos identificar, por meio dos relatos pertinentes aos processos de pesquisa, figurados nas entrevistas semiestruturadas e nos encontros do Grupo Focal, elementos representacionais que anunciam que a Pedagogia/Parfor está contribuindo com a aprendizagem profissional dessas professoras-estudantes.

Também é importante enfatizar que uma vez que o professor, inserido no cenário educativo, é formado pela organização que constitui preceitos pedagógicos, ele adquirirá práticas educativas engendradas em suas experiências adquiridas no processo de formação. Essas experiências, aliadas ao conhecimento que ele traz, em sua bagagem de vida, desenvolvido pelas representações/percepções sociais do que ele compreende sobre o que é pedagogia, pode auxiliá-lo a identificar suas próprias necessidades e, assim, buscar a resolução para transformar sua realidade profissional. Dessa forma, podemos entender que a formação é considerada como uma maneira de aproximar conhecimentos adquiridos na formação e antes dela.

Diante disso, podemos citar que as representações sociais dos sujeitos investigados, neste trabalho, foram formadas em diversos contextos sociais, com distintas comunicações e influenciadas pelo coletivo. Seu aprendizado foi se estabelecendo por meio de suas experiências profissionais, pelas relações dentro da sociedade, mas consolidou-se na formação inicial da Pedagogia/Parfor. Como vimos, chegaram à Universidade cheias de medo, querendo, apenas, fundamentação teórica para os seus trabalhos; ou seja, queriam somente acessar ao conhecimento, pois não havia uma visão intrínseca da formação.

Diante disso, ocorreram diversas mudanças significativas nas representações das estudantes como: a necessidade de internalizar uma formação profissional que desse conta de atuarem como professoras, pedagogas e pesquisadoras. Neste sentido podemos

dizer que ressignificaram suas representações e, hoje, diria Moscovici (2001, p. 62), tentam “fazer da representação uma passarela entre o mundo individual e social”, incorporando a realidade de “uma sociedade em transformação”.

Percebemos, então, que as professoras-estudantes desejam adquirir conhecimento teórico. No entanto sua experiência está embasada na prática do dia-a-dia, sem uma ancoragem teórica. Com isso, suas vivências englobam diversas *necessidades/expectativas* que, ora apontam para uma melhor formação e qualificação profissional, e ora indicam o esforço que terão que fazer para conseguir o que desejam. Mas 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.

Os dados, ainda, parecem indicar que os cursos voltados para esse tipo de formação, que é inicial, mas também se trata de uma formação em serviço, poderiam ser mais flexíveis para melhor atender às *necessidades/expectativas* destas professoras, oportunizando a elas um espaço e tempo para refletirem, coletivamente (com o corpo da Escola), sobre as suas práticas e o que estão apreendendo da Pedagogia/Parfor.

Além disso, percebemos que o viés da formação de professores está relacionado com o conjunto de atributos adquiridos ao longo de sua vivência. Atributos estes classificados como conhecimentos teóricos e práticos, especialmente aqueles que têm sido adquiridos nessa nova fase de “formação inicial”, no sentido de fortalecer a relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, registramos, ainda, que a articulação desses atributos é importante na medida em que estes sujeitos têm a oportunidade de melhorar suas práticas pedagógicas. E, mais uma vez, consideramos que as representações sociais sobre as *necessidades/expectativas* dessas profissionais pode ser um caminho para que possamos desvendar a sua realidade e fazê-las enfrentar, com mais compromisso e autonomia, os desafios de suas práticas profissionais.

Com isso, enfatizamos o sentido da afirmação de Abdalla (2006), quando revela que: “o caminho de formação e desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão” (p.110). Nesta perspectiva, consideramos que esta pesquisa fez com que compreendêssemos o quanto é importante, especialmente, o estudo sobre as necessidades pessoais e/ou profissionais dos docentes, sejam elas provenientes do contexto de formação e/ou das práticas pedagógicas/profissionais, pois este caminho pode ser, também, uma das formas que

temos para ressignificar o processo de (re)constituição da identidade profissional, a fim de suprir lacunas no interior da Escola e/ou da sala de aula.

As percepções/representações sociais das professoras-estudantes sobre as suas necessidades formativas são significativas, principalmente porque a prática da dialogicidade com essas professoras possibilitou alargar os conhecimentos sobre as necessidades de formação docente. Entretanto, faltam-nos muito a desmistificar e apreender sobre suas necessidades e expectativas de formação, principalmente, porque as necessidades são relativas e se modificam conforme o tempo e o contexto.

Observamos, então, a importância da reflexão coletiva com essas professoras para compreender suas necessidades e expectativas de formação, de forma a contribuir para ampliar estudos nesta área.

No entanto, ainda, existem muitos desafios a serem enfrentados nesse caminhar, porque atuando, percebem a falta de apoio por parte de seus gestores; além de não conseguirem articular todas as suas atividades com a teoria, mesmo já praticando essa ação, pois seu *status* de professora está condicionado não ao seu trabalho, mas à função que ocupam. Desse modo, seus salários são restringidos, não apresentando uma valorização profissional.

Suas expectativas demonstram muita afetividade com a profissão, porque a maioria pretende permanecer em suas funções e quer dar continuidade a sua formação, buscando cursos que possam sustentar suas práticas pedagógicas. Afinal, a Pedagogia/Parfor tem dado uma motivação e valorização para essas estudantes, que, a cada dia, fomentam mais conhecimento e responsabilização com o seu trabalho. Dessa forma, podemos refletir sobre as palavras de Gimeno Sacristán (1999, p. 31), quando diz que:

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que se age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.

É preciso deixar registrado, também, que, a partir deste estudo, ampliamos o nosso entendimento sobre a prática profissional. Assim, pudemos “compreender criticamente a nós mesmos” e a “nossa profissão”, conforme destaca Abdalla (2000, p. 184).

Sem estabelecer certezas petrificadas, podemos citar, aqui, que essas professoras-estudantes estão muito satisfeitas com sua formação na Pedagogia/Parfor, pois ampliaram seus conhecimentos e sua visão alargou-se totalmente. E, mesmo diante de todos os obstáculos que perpassam sua formação e atuação profissional, elas desejam terminar esse curso, e estão orgulhosas de serem *professoras*.

Tendo em vista as colocações anteriores, enfatizamos, novamente, as palavras de Moscovici (1978, p.78), quando diz que: “a comunicação *modela* (grifo nosso) a própria estrutura das representações”. E, com certeza, essa contribuição dará um novo sentido às nossas representações sobre a profissão docente.

De outro lado, ao que parece, as políticas públicas em educação precisam criar novas estratégias quanto à formação e ao enfrentamento dos desafios da profissão professor.

Após termos analisado e interpretados os dados, aqui elencados, apresentamos algumas proposições sobre a formação na Pedagogia/Parfor:

- 1ª que a formação esteja alinhavada com a prática que se desenvolve nas escolas, dando-se maior sustentação à articulação teoria e prática (o que se aprende no contexto da formação com o que se faz no contexto de atuação profissional);
- 2ª criar novas possibilidades para o enfrentamento dos desafios da prática, refletindo, por exemplo, sobre as condições das “pluri-funções” dos estudantes e/ou professores em formação, permitindo uma maior flexibilidade para o processo de formação;
- 3ª que se tenha uma avaliação contínua dessa formação, e que a mesma seja mais subjetiva e não somente fundamentada em documentos descritivos; e
- 4ª que essa formação se estenda para todas as pessoas que representam o coletivo da Escola, a fim de que possam concretizar o projeto pedagógico que se pretende desenvolver.

Essa é uma realidade do processo formativo da Pedagogia/Parfor da Baixada Santista, pois essa formação é estendida por diversos Estados do Brasil, fomentando formar professores que já atuam na área.

Esperamos, assim, mostrar que a incorporação da discussão das representações sociais sobre as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor pode ampliar o escopo de formação e atuação profissional. Ficam, ainda, algumas perguntas, a serem sempre retomadas e refletidas por todos os que vivenciam a profissão professor: *ser* ou não *ser* professor? Quais as nossas necessidades/expectativas profissionais? E o que fazer para saná-las?

Referências Bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública). **Tese (Doutorado)**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FE-USP, 2000.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doc**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; Santos, M. R. Contexto da educação não-formal: as representações sociais do educador como mediador da cidadania. **XV Encontro Nacional da Anfope e I Colóquio Luso-Brasileiro, CIDInE**. Calda Novas: ANFOPE, 2010.

ABDALLA, M. F. B. Possibilidades e Perspectivas para a Formação e Profissionalização Docente: questões pedagógicas em discussão. **Revista @ambienteeducação**, v. 5, p. 1-13, 2011a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Reformas em movimento: desafios, tensões e possibilidades de mudança para a política de formação de professores da educação básica (Parfor). **Anais do III Seminário de Educação Brasileira**. CEDES, 2011b, p.972-989. Acesso em março de 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/seminario3/anais.pdf>.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Projeto de Pesquisa** “Representações sociais e as políticas de formação de professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”. Santos: UNISANTOS/CIERS-ed/FCC/UNESCO, 2011c.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Collatio**. São Paulo: CEMOROC/EDF/FEUSP; Porto: Universidade do Porto, n. 11, p.23-32, abril-junho, 2012a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. (Coord.). **Das políticas de formação de professores às práticas pedagógicas; implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores**. Projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Núcleo de Pesquisa do PARFOR pelo grupo de pesquisa “Instituições de Ensino e Práticas Pedagógicas”/CNPq. Santos: UNISANTOS, 2012b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; SILVA, Ariane Franco Lopes. Representações sociais em movimento: professores-estudantes

em Curso de Pedagogia o Parfor. **E d u c a ç ã o & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 83-103, jan.-jun. 2012c.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Ana Lúcia Fernandes; SILVA, Ivana de Oliveira Gomes. Formação Docente e práticas pedagógicas nas escolas rurais em Altamira PA: práxis, razão e história, **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**. Campinas: UNICAMP, 2012.

ANFOPE. **Documento Final do XV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília: Anfope, 2010.

ANFOPE, **Anfope em movimento: 2008 – 2010**. Brasília/DF: Líber Livro: Anfope: Capes, 2010.

ARAÚJO, Claudio Romero Pereira; DUARTE, Elandia Ferreira; LIMA, Gercilene Oliveira; SOARES, Virgínia de Moura Ribeiro. Análise crítica do Parfor enquanto propósito e realidade no Cariri Cearense. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**. Campinas: UNICAMP, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARÊA, Fabrícia. **A formação do formador de sujeitos formadores a sujeitos em formação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo: UNICID, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: MEC, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1967.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 101**, de 1993, Institui a Lei de Diretrizes e Base, Senado Federal. Brasília/DF, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, MEC, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 25/02/12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001b**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC, 08/05/ 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional Brasil. Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília/DF: MEC, maio de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 1**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. Brasília/DF: MEC, 2006.

BRASIL. Confederação dos Trabalhadores em Educação. *Piso Profissional Nacional do Magistério: comentários ao projeto de Lei do PSPN*, aprovado em caráter conclusivo pelo Senado Federal, em 2 de julho de 2008. CNTE. Disponível em <www.google.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2008a

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília/DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010b. Disponível:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>.
Acesso em: 25/02/12.

CARENO, Mary Francisca do. **Representações sociais de professores sobre as relações étnico-raciais na escola**. 2010. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

CHAPANI, Daisi Teresinha; SOUZA, Marcos Lopes; SANTOS, Sueli Bianco. Formação e atuação de professores de Ciências (não habilitados) participantes de um curso de licenciatura vinculado ao Parfor. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**. Campinas: UNICAMP, 2012.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação: Documento** – Referência/ (elaborado pelo) Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, (2013).

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DELORES, J. Educação um tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO**, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Simone Chaves. Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí/RJ. **Dissertação (Mestrado)**/Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: UNESA, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; J.E.M.M. Editores. Dicionário Aurélio Básico da língua Portuguesa. 1. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. 2128p.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRANCO, Maria Laura. **Análise do Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas**. São Paulo: EdUnesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. out. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, v.13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina Formação de professores no Brasil: características e problemas . revista Ciência da Educação – **Educação e Sociedade**. Campinas, p. 1355-1379. out./dez.2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 agosto de 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. “Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española”. In: **II Seminário Internacional: Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUCSP, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HELMER, Ester Almeida, A construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: UFSCAR, 2012.

JESUÍNO, J. Um conceito reencontrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, Portugal. In. ALMEIDA, A. M. O., SANTOS, M. F. S. e TRINDADE, Z. A. **Teoria das representações Sociais – 50 Anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2011, p.33-57.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. **Tese (Doutorado)**. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda/EPU, 1986.

SANTOS, Marli dos Reis dos. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS. Representações sociais dos educadores profissionais do programa escola da família sobre as práticas pedagógicas. 2011. **Dissertação (Mestrado)**/Universidade Católica de Santos.Santos: UNISANTOS, 2011.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. **Tese (Doutorado)**.Universidade de São Paulo/USP. São Paulo: FEUSP, 2011.

MIRANDA, Nonato Assis. O PARFOR e a formação continuada de professores na região do Grande ABC. XXVI Simpósio da ANPAE. Recife: UFPE, 2012.

MORAES, Maria Laura Brenner de. Ser estudante sendo docente: por que os docentes se qualificam? **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul: UFPEL, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p.45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social: investigação em psicologia social**. 6.ed. Trad. Pedrinho A. Guareshi. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP. São Paulo: UNESP, 2011.

PAICHELER, G.; MOSCOVICI, S. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos**. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

PRATES, Deise Costa. PARFOR: um espaço de formação carregado de sentimentos e significados a constituir o ser e o fazer docente. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Porto: FURG, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 158 p.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROZA, Jacira Pinto. A prática no processo de formação de professores em Pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para formação de um profissional reflexivo.

Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FRS, 2009.

SÁ, C.P. A construção do objeto de **pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Universidade Católica de Santos. **Projeto Político Pedagógico do Curso da Pedagogia/Parfor**. Santos: UNISANTOS, 2010 (mimeo).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente**. São Paulo: SEE, 2010a.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. Universidade Federal de Grande Dourados. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, Valdirene Gomes. Da formação à prática pedagógica: uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo. Teresina. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal do Piauí. Piauí: UFPI, 2010.

TREVISAN, Anaide. Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação. **Dissertação (Mestrado)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2008.

VALA, Jorge. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J. ; MONTEIRO, M.B. (Orgs). **Psicologia social**. 6. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.

VARGAS, Roberto Lucio. Políticas de currículo: ressignificação no contexto da prática. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina: UNIVALI, 2012.

VERGÊS, P. Os Questionários para análise das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUÏNO, J.C.; NÒBREGA, S. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB,. p. 2001-228.

YAMASHIRO, Carla Regina Calone. Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente - SP. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente: UNESP, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Quadro 1: Estado da Arte: Banco de Dissertações/Teses da Capes

| Ano | Autor (a)/ Instituição | Título | Dissertação/Doutorado | Resumo |
|------|---|--|-----------------------|---|
| 2008 | Anaide Trevisan Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação | Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação. | Dissertação | As mudanças sociais, políticas, econômicas que vêm ocorrendo em nossa sociedade nas últimas décadas têm afetado a educação, as escolas e mais especificamente o trabalho do professor. Os conhecimentos profissionais adquiridos nos cursos de formação inicial se mostram, via de regra insuficiente para responder aos novos desafios que o professor encontra em sua prática docente cotidiana. Torna-se, assim, fundamental a criação de espaços de formação continuada que possibilitem ao professor uma análise fundamentada dos desafios e problemas enfrentados em sala de aula e o delineamento de caminhos para uma prática docente efetiva. Buscando conhecer melhor as contribuições da formação continuada para a atuação dos docentes, esta pesquisa objetivou investigar as necessidades formativas dos professores da rede SESI SP. A metodologia de coleta de dados foi o levantamento do tipo survey. Foi elaborado um questionário com questões fechadas e abertas que foi respondido por 1127 professores, dos quais 656 do ciclo I e 471 do ciclo II, distribuídos por 21 pólos de formação em todo o estado de São Paulo. Os referenciais teóricos que respaldaram as reflexões foram a psicologia sócio-histórica, representada pelo pensamento de Vigotski, estudos sobre os modelos de formação docente e sobre as necessidades formativas. Os dados obtidos na primeira parte do questionário permitiram fazer uma caracterização dos professores com referência a gênero, idade, formação acadêmica e formação em nível de pós-graduação. A grande maioria dos professores é do sexo feminino, encontra-se na faixa etária entre 30-40 anos, tem em média 12 anos de exercício no magistério e já cursou uma especialização, além da graduação. Os dados da segunda parte do questionário foram submetidos a análise de conteúdo e reunidos em três blocos temáticos: formação continuada em geral; Formaprof – a formação continuada da rede SESI SP; e necessidades formativas para uma prática efetiva. Quanto aos aspectos mais gerais da formação continuada, os professores valorizaram os encontros de formação por propiciarem reflexão sobre a prática e aperfeiçoamento docente. Ao falarem sobre o Formaprof, criticam o número insuficiente de encontros por ano, a pauta extensa e sem foco e a falta de continuidade dos assuntos. Elogiam a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas. As necessidades formativas mais apontadas pelos professores são: o estudo das expectativas de aprendizagem e a discussão dos modelos organizativos por eixo de trabalho; conhecimentos sobre como trabalhar com dificuldades de aprendizagem e a inclusão dos alunos |
| 2008 | Carla Regina Calone Yamashiro Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent - Educação | Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental. | Dissertação | Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Política Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” e tem como preocupação investigar sobre as ações de formação contínua de professores e as necessidades formativas docentes, elementos importantes para a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. O problema em pauta nesta pesquisa é como contemplar as necessidades formativas docentes nos projetos de formação contínua de professores, tendo em vista a importância da função docente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta pesquisa pretendeu, então, responder o seguinte questionamento: quais são as necessidades formativas dos professores estaduais, do ciclo I do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente, quando levamos em |

| | | | | |
|------|--|---|-------------|--|
| | | | | <p>consideração os outros aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional docente, além da formação técnica-pedagógica, isto é: as suas condições sócio-econômicas, a sua formação profissional, as suas condições de trabalho e as suas expectativas sobre a função docente e a formação contínua? Tem-se, portanto, como objetivo geral contribuir com a área de formação contínua de professores, considerando a análise de necessidades formativas docentes e, como objetivos específicos, em primeiro lugar, investigar as necessidades formativas dos professores citados, a partir da caracterização das suas condições sócio-econômicas, da sua formação cultural e profissional, das suas condições de trabalho e das suas expectativas sobre a função docente e sobre a formação contínua de professores; em segundo lugar, analisar as necessidades formativas desses profissionais, segundo uma concepção de formação contínua de professores que articula o processo de formação e profissionalização dos docentes no ambiente de trabalho e, finalmente, oferecer indicadores para a planificação de futuros projetos de formação contínua. Para alcançar esses objetivos, desenvolvemos esta pesquisa de caráter quantitativo, cujos procedimentos metodológicos foram o estudo bibliográfico e a aplicação de um questionário para setenta e dois professores. Os principais referenciais teóricos para a elaboração desta pesquisa foram: Tedesco e Singer que discutem o sentido da educação escolar na atualidade; Pérez Gómez, Tardif, Lessard e Roldão que abordam as características específicas da função docente; Imbernón que trata da formação de professores enquanto desenvolvimento profissional e Rodrigues e Esteves que apresentam um aporte teórico sobre a área destinada à análise das necessidades formativas dos professores. Concluímos que a formação de professores deve auxiliar no esclarecimento da função docente a partir das características artística, reflexiva, interativa e compósita da docência e que a análise de necessidades formativas dos professores é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua de professores mais apropriados à construção da identidade crítica e reflexiva do docente. Para tanto, as ações de formação contínua de professores devem ajustar-se às necessidades formativas docentes e inserir-se nos seus contextos profissionais, de modo a contribuir, concomitantemente, para a sua profissionalidade e a sua formação. A pesquisa possibilitou a elaboração de indicadores de necessidades formativas dos professores pesquisados.</p> |
| 2008 | Fabrcia Barêa Universidade Cidade de São Paulo - Educação | A formação do formador de sujeitos formadores à sujeitos em formação. | Dissertação | <p>A tendência contemporânea das políticas educacionais ampliou consideravelmente a oferta de programas de formação em serviço. Visando contribuir com as discussões referentes ao alcance desses programas na prática pedagógica de professores, esse trabalho pretende discutir como tem se dado a formação dos formadores que atuam nos programas de formação, mais especificamente a formação de professores formadores envolvidos em programas oferecidos a professores das séries iniciais da rede pública Estadual de São Paulo. Para isso assume como objetivo: investigar os processos de formação de formadores que de professores passaram a atuar como formadores na rede pública estadual em programas de formação. Foram estabelecidos diálogos teóricos com autores que investigam a formação de professores e de formadores de professores. Entre eles, é importante destacar que a investigação foi realizada à luz dos estudos de Tardif, Furlanetto, Mizukami, Gatti, Libâneo, entre outros. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa que permite captar os sentidos que os sujeitos atribuem aos fenômenos estudados. Selecionou-se como participantes 4 professoras</p> |

| | | | | |
|------|---|--|--------------------|--|
| | | | | <p>formadores da rede pública estadual de São Paulo que atuavam em uma diretoria de ensino que atende a 37 escolas de ensino fundamental, na região Leste da Capital no Projeto “Letra e Vida” Formação de professores alfabetizadores. Os dados foram coletados com base em entrevistas reflexivas. A análise dos dados se referendou na análise de conteúdo. Emergiram alguns eixos de análise que favoreceram a compreensão dos processos vividos pelos professores/formadores. Foi possível perceber a dimensão do papel do formador no processo de formação de professores. O domínio teórico dos conteúdos do curso e da experiência como professora alfabetizadora, ainda que fundamentais, não eram suficientes para atender às expectativas dos professores cursistas que adentravam o curso com um sem-número de dúvidas, queixas e problemas. Neste entrecampo de expectativas versus possibilidades, evidenciaram-se sobremaneira a necessidade de o formador apresentar um olhar crítico e mais afinado sobre as propostas que implementam, principalmente no tocante ao que é factível ou não de se propor aos professores considerando-se a realidade nas quais esses professores estão imersos cotidianamente.</p> |
| 2008 | <p>Maria Laura Brenner de Moraes Universidade Federal de Pelotas - Educação</p> | <p>Ser estudante sendo docente: por que os docentes se qualificam?</p> | <p>Dissertação</p> | <p>Inúmeras exigências, expectativas e mudanças vêm sendo colocadas ao trabalho docente e escolar. O professorado tem sido alvo de uma série de tensões e conflitos, que chegam, até mesmo, a comprometer seu desempenho profissional. De um lado, sente-se comprometido com o ensino e a aprendizagem dos alunos; de outro, submete-se às constantes exigências das políticas públicas em educação. Muitas dessas políticas acabam exigindo dos(as) professores(as) mais esforços para cumprir dignamente sua função. Nesse sentido, este estudo analisa os motivos que levam os docentes a buscar qualificação para o exercício do seu trabalho, a partir de narrativas orais de professoras da Educação Básica, que vivenciam a dupla experiência: docência e formação profissional, em cursos de formação inicial de professores. Tais cursos são oferecidos por uma Universidade particular e comunitária, em dois municípios localizados na zona sul do estado do Rio Grande do Sul ¼ Pelotas e Canguçu. Como referência básica, toma-se a análise de Karl Marx sobre as relações sociais estabelecidas no interior do modo de produção capitalista (1981; 1982; 1989) e os estudos de Lüdke; Boing (2004), Oliveira (2004, 2005), Sampaio; Marin (2004), Vieira (2004), como também os de Apple (1987), Ball (1994, 2001, 2005), Bonafé (1999), Esteve (1995), Hargreaves (1998), Huberman (1995) e Lawn (2001), sobre a natureza das reformas educacionais e mudanças no trabalho docente. Os dados, aqui disponíveis, foram coletados, basicamente, a partir de dois tipos de fontes: questionários individuais, aplicados ao universo de docentes/estudantes regularmente matriculados em duas turmas dos referidos cursos, e entrevistas realizadas com uma pequena amostra de docentes/estudantes, escolhida em função das suas trajetórias e particularidades na ocupação docente, o que permitiu maior aprofundamento dos objetivos da pesquisa, quais sejam: investigar o que incita, motiva professores/as a se qualificarem para o exercício do trabalho docente; examinar como os(as) docentes vêm respondendo as demandas impostas pela dupla experiência: docência e formação profissional. Neste estudo, foram consideradas docentes em busca de qualificação profissional, as que já exerciam trabalho docente, antes mesmo de ingressarem nos cursos de formação inicial, sendo este ingresso representativo de uma iniciativa de qualificação profissional. A pesquisa empírica mostrou que, embora as docentes/estudantes não se considerem desqualificadas para exercerem seu trabalho,</p> |

| | | | | |
|------|---|---|-------------|---|
| | | | | <p>ingressam em cursos de formação inicial devido à naturalização da desqualificação do professorado, promovida pelas políticas reformadoras aplicadas no Brasil e nos demais países latino-americanos, desde os anos 90. Por conta desta naturalização, empenham-se em se adequar às novas exigências formativas. Esta iniciativa, decorrente de outras causas e não de necessidades sentidas desde a experiência docente, evidenciou-se, na maioria dos casos, como mais uma forma de intensificação do trabalho docente, evidenciando que os tempos dedicados para a formação profissional, assim como para a organização da vida privada, dos lazeres e do descanso, são dependentes do tempo disponibilizado para o trabalho.</p> |
| 2009 | Jacira Pinto da Roza Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação | A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para formação de um profissional reflexivo. | Tese | <p>A tese "A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo" investigou como os cursos de Pedagogia estão organizando seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos e quais as estratégias pedagógicas docentes que podem contribuir para o desenvolvimento deste profissional. Fundamentaram basicamente esse estudo os aportes teóricos nacionais de Demo, Anastasiou & Alves e Krahe ; e Schön, Alarcão e Tardif como internacionais. A coleta de dados foi realizada em duas Universidades (privada e federal) tendo como foco principal o curso de Pedagogia presencial. O instrumento para coleta dos dados junto às coordenações e docentes dos cursos foi a entrevista semi-estruturada. Trata-se de um estudo de caráter exploratório-descritivo e utilizamos o método de análise de conteúdo para tratamento dos dados. Este estudo constatou que: os cursos de Pedagogia se configuram como estruturas institucionais de apoio à gestão e implementação de propostas de aprendizagem inovadoras com base em concepções ético-políticas emancipatórias; a análise dos dados dos docentes e coordenação do curso de Pedagogia evidenciou que a articulação entre IES, Curso de Pedagogia e práticas docentes se faz necessária na formação dos profissionais reflexivos, que a organização curricular deve abarcar institucionalmente objetivos, princípios e ações para que as estratégias empregadas nos espaços pedagógicos transcendam iniciativas. Constatou-se que na IES pública, a articulação se manifesta com maior veemência nos depoimentos docentes. Quanto ao perfil do professor reflexivo os docentes demonstraram conhecimentos sobre o assunto e algumas competências são apresentadas para a necessária imbricagem entre o ensino e a prática da pesquisa para a formação deste profissional. Foram relatadas estratégias vivenciadas na prática pedagógica que podem contribuir neste processo e destacadas que, fundamentalmente, nenhuma delas dará conta desta formação se os conhecimentos não estiverem articulados às práticas sociais dos educandos. Este estudo concluiu que há muito mais a ser pesquisado nesta área se desejamos a formação de profissionais competentes, conscientes de seus desafios enquanto permanentes pesquisadores de suas próprias ações.</p> |
| 2010 | Valdirene Gomes de Sousa Fundação Universidade Federal do Piauí - Educação | Da formação à prática pedagógica: um reflexo sobre a formação matemática do pedagogo. | Dissertação | <p>As mudanças sociais, políticas e econômicas do contexto atual têm exigido dos educadores em geral e, dos educadores matemáticos em particular, um repensar sobre a Educação Matemática, que torne possível a garantia de uma formação docente mais abrangente que considere o desenvolvimento de posturas educacionais que levem à autonomia e criticidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de forma que venha atender a complexidade da vida cotidiana atual. Em vista dessa</p> |

| | | | | |
|------|------------------|---|----------|--|
| | | | | <p>realidade e do nosso contexto de atuação profissional, o interesse pela temática aqui pesquisada surgiu com o objetivo de investigar como se efetiva a formação matemática do pedagogo no contexto da Universidade Federal do Piauí, a partir do olhar de formadores e egressos do Curso de Pedagogia da referida instituição e sua influência na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, definimos a seguinte questão-problema: Como se constitui a formação inicial em Matemática no contexto do curso de Pedagogia da UFPI e qual a influência dessa formação na prática pedagógica dos egressos desse curso que atuam na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina. Na realização do presente trabalho tomamos como referencial teórico as reflexões de autores que discutem a formação docente (IMBERNÓM, 2002; MENDES SOBRINHO, 1998, 2002, 2006; TARDIF, 2002), a formação matemática dos professores dos anos iniciais (CURI, 2004, 2005, 2008; PONTE, 1998, 2003; GOMES, 2002), e a prática pedagógica (BRITO, 2006; RODRIGUES, 2005), entre outros. No que concerne aos procedimentos metodológicos, o presente estudo situa-se na abordagem qualitativa, permitindo a compreensão do real a partir da aproximação do investigador com o contexto do problema pesquisado. Para tanto, o contexto empírico de nossa investigação ocorreu no Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI e em sete escolas da rede pública municipal de Teresina, dentre as quais, uma localizada na zona rural da cidade. Constituíram-se sujeitos da pesquisa cinco formadores do Curso de Pedagogia que ministram e/ou ministraram disciplinas área foco do estudo e dez egressos do referido Curso que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina. Para a coleta dos dados, utilizamos a aplicação do questionário a um número maior de sujeitos numa primeira etapa do estudo, para definirmos o perfil da amostra que iria compor a etapa subsequente da pesquisa. Nesta etapa, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada e da análise documental para subsidiar os dados relatados. A análise e interpretação dos dados desenvolveram-se a partir de três categorias (formação inicial, formação matemática do pedagogo e prática pedagógica), cada uma delas contemplando subcategorias de análises. A partir dos dados produzidos, percebemos que na concepção da maioria dos interlocutores, a formação matemática do pedagogo formado no contexto da UFPI tem se apresentado ainda como um processo permeado por limitações, em decorrência de diversos fatores, dentre os quais destacamos: o pouco tempo destinado à formação matemática no Curso, o que pode contribuir para que as concepções negativas dos alunos em relação à Matemática oriundas da sua escolaridade básica permaneçam inalteradas; o processo formativo ainda privilegia os aspectos teóricos, mantendo-se distante de um paradigma de unicidade entre teoria e prática, o que decorre uma atividade docente com Matemática na escola em desafio a ser enfrentado cotidianamente, numa busca desenfreada para a superação das dificuldades que permeiam o fazer pedagógico do professor. Assim, essa reflexão exige uma tomada de posição que direcione a uma mudança epistemológica no Curso de Pedagogia que venha aproximar a realidade específica da Matemática escolar ao contexto formativo na referida instituição.</p> |
| 2011 | Daniele Ramos de | A | formação | <p>Apresentam-se, nesta dissertação, os resultados de pesquisa vinculada à linha "Infância e Educação" do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", câmpus de Presidente Prudente-SP. Com o objetivo geral de</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--------------------|--|
| | <p>Oliveira Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent - Educação</p> | <p>continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico.</p> | <p>Dissertação</p> | <p>compreender a relação entre as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e os aspectos presentes e ausentes nas ações de formação continuada que a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP tem desenvolvido, foram formulados os seguintes objetivos específicos: investigar se as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília-SP são as mesmas apontadas pela literatura científica até o momento ou se apresentam características singulares, explicitando-as; caracterizar as dificuldades e tendências detectadas entre os professores participantes do estudo; verificar se as dificuldades e tendências do trabalho desenvolvido por esses professores são consideradas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação ao proporem ações formativas; investigar se há relação entre as ações de formação continuada e a manutenção ou superação das dificuldades e tendências pedagógicas demonstradas pelos professores e analisar as necessidades formativas dos docentes de primeiro ano. Mediante a perspectiva do estudo de caso, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica realizada em periódicos, em teses e dissertações, em textos publicados em eventos científicos nacionais e em livros; pesquisa documental por meio de localização, reunião, seleção e análise de fontes documentais (legislação federal, estadual e orientações elaboradas pelo MEC); questionário com uma amostra de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e coordenadores das escolas municipais; entrevista reflexiva com uma amostra desses professores e com o gestor da Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP. Os documentos publicados pelo MEC propõem a reformulação da proposta pedagógica por parte das escolas e sistemas de ensino ao implantar o Ensino Fundamental de nove anos, atentando-se, no que diz respeito aos anos iniciais, para a importância da ludicidade, do respeito à infância e das diversas expressões, incluindo o desenvolvimento do letramento e da alfabetização. No entanto, os professores investigados apresentam crenças e conhecimentos que dificultam o atendimento dessas dimensões. Os docentes investigados mostraram-se hesitantes ao notarem como principais problemas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o fato de não se envolverem em atividades desvinculadas das brincadeiras, assim como características da família da criança. No município investigado, a Proposta Curricular tem sido formulada pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação e apresentada aos professores em capacitações. Esse processo foi iniciado com a formulação da Proposta Curricular para o primeiro ano em 2009 e terá prosseguimento até 2012, quando serão divulgados documentos referentes ao quarto e quinto anos. Coaduna-se, portanto, como uma perspectiva “clássica” de formação, em que o objetivo principal parece ser a atualização dos professores, a partir de um ensino ministrado sobre técnicas pedagógicas. Os dados revelaram uma concepção de formação continuada por parte dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de nível informativo e prescritivo. Esta visão condiciona a prática de cursos isolados e pontuais que não favorece a formação de professores que já estão em exercício profissional nem a implantação de uma política oficial, como o Ensino Fundamental de nove anos. A forma como se faz a (in) formação dos coordenadores por parte da equipe da Secretaria Municipal de Marília é muito próxima à forma como eles (in) formam os professores, numa visão mecânica e transmissiva, que considera que, se</p> |
|--|---|---|--------------------|--|

| | | | | |
|------|--|---|------|--|
| | | | | o outro teve acesso à informação, tem toda condição de aplicá-la, o que gera dificuldades no trabalho pedagógico. |
| 2011 | Amanda Cristina Teagno Lopes Universidade de São Paulo - Educação | A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. | Tese | Trata-se de uma pesquisa de doutorado que tem por objeto o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil e visa a responder à seguinte questão: De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação? Tem como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação, e como objetivos específicos a) identificar e analisar experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil; b) compreender as possibilidades decorrentes do registro como cultura organizacional e como cultura pedagógica para a Educação Infantil; c) refletir sobre o processo de construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil; d) indicar elementos a serem considerados por políticas públicas para a Educação Infantil. Como procedimento metodológico, foi realizado estudo de caso coletivo (STAKE, 1994, 1999), ou estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), no qual foram investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha) que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo. A investigação pautou-se na concepção de criança como pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura, e de infância como categoria social (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002). No campo da Educação Infantil, partimos do reconhecimento da função social de creches e pré-escolas, concretizado em um projeto político-pedagógico apto a conferir identidade a essa etapa educacional e pautado na promoção de múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades da criança pequena (KRAMER, 1986, 1997). Partimos, ainda, do conceito de documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas (PASQUALE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, 2002; BENZONI, 2001, entre outros), atividade que se relaciona ao planejamento, à avaliação e à reconstrução do projeto político-pedagógico. Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos institucionais em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação pedagógica, portanto, relaciona-se ao projeto político-pedagógico institucional, e configura-se em diferentes modalidades, não se podendo falar em um único modo de fazer, por se tratar de uma postura ou concepção. O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação às famílias, o que pode ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais. Em última instância, há que considerar o registro e a documentação como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas a partir da consideração das reais necessidades de cada contexto. |
| | | Políticas públicas | | A presente pesquisa analisa a formação continuada |

| | | | | |
|------|--|---|-------------|--|
| 2012 | Simone Chaves Dias Universidade Estácio de Sá - Educação | de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí. | Dissertação | dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino em Itaguaí, no Rio de Janeiro, a fim de observar de que forma o município implementou as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2001-2010. A pesquisa é qualitativa, interpretativa e foi desenvolvida por meio de estudo de caso. O corpo do trabalho retoma uma breve retrospectiva histórica da formação dos professores no Brasil, aborda as políticas contemporâneas de formação continuada executadas na última década, apresenta os conceitos de formação continuada e algumas abordagens atuais, analisando as tensões apresentadas por vários autores da área. O centro Educacional de Itaguaí e o centro de estudos do CIEP 496 municipalizado Maestro Francisco Mignome foram os locus da pesquisa realizada por meio de análise documental, observação das ações de formação continuada, questionários e entrevistas. Os resultados mostraram a potencialidade da política de formação continuada executadas no município com concepções diversas, mas utilizando com maior incidência a multiplicativa nas formações dinamizadas pelos coordenadores de áreas, focadas no desenvolvimento do currículo e orientada para que os professores aperfeiçoem a prática docente de modo que os alunos melhorem o desempenho escolar; comprovaram as condições de infraestrutura e apoios didático-pedagógico que os profissionais da educação têm a disposição para realizar a docência, mas apontam, ainda, grandes desafios a serem vencidos pelo governo local. |
| 2012 | Roberto Lucio de Vargas Universidade do Vale do Itajaí - Educação | Políticas de currículo: resignificação no contexto da prática. | Dissertação | Como professor inquieto-me a concepção de currículo subjacente à políticas curriculares e sua interpretação na escola, notadamente aquela que privilegia apenas o conhecimento objetivo, fragmentado, distante da realidade do aluno. Como resposta a esse desafio, a presente investigação vinculada à linha de pesquisa Políticas para Educação Básica e Superior e ao grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação, teve como propósito analisar as políticas curriculares dos anos finais do ensino fundamental, na rede municipal de Itajaí e sua resignificação no contexto da prática. A pesquisa de caráter qualitativo - documental e de campo - utiliza como fonte de dados os professores, supervisor e gestor escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Itajaí. O referencial teórico fundamentou-se na abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e Bowe; e nos autores que aprofundam as discussões sobre currículo, entre eles: Goodson, Tyler, Lopes e Silva. Atuando como professor do ensino fundamental desde a década de 1990, acompanhei as mudanças significativas que o currículo vem sofrendo ao longo da história da educação, e por essa razão, na presente pesquisa busquei compreender o processo de implantação das políticas de currículo e a sua recriação no interior da escola. De modo mais específico detive-me a: identificar as tendências curriculares dos documentos orientadores da política no nível do município e da escola, e examinar os processos de interpretação e resignificação dos professores, supervisor e gestor dos anos finais do ensino fundamental, em relação às políticas curriculares. Os resultados do estudo indicaram que nos documentos curriculares municipais há indicativos da adoção de pressupostos histórico cultural, apesar de haver alguns conceitos vinculados à epistemologia construtivista. O professor desconhece a abordagem adotada nos documentos oficiais e/ou repete fragmentos desse discurso, de maneira superficial, dado esse que pode estar vinculado a falta de discussão e formação continuada sobre o currículo. Do mesmo modo, no que se refere a seleção e a organização do conteúdo observou-se que o ponto de partida de alguns professores são os |

| | | | | |
|------|---|--|------|---|
| | | | | conhecimentos prévios do aluno, ou ainda, os conceitos delimitados no livro didático. Seus propósitos direcionam-se ao fomento do senso crítico nos alunos e seus anseios às mudanças na política curricular municipal. |
| 2012 | Ester Almeida Helmer Universidade Federal de São Carlos - Educação | A construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. | Tese | <p>A presente investigação centra-se no estudo de aspectos da profissionalidade docente entendida como um processo dinâmico que demanda um conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem saberes específicos do ser professor. Tais saberes se constroem, no decorrer da trajetória pessoal e profissional, no exercício da docência e, não menos importante, por meio de conhecimentos teóricos da profissão que fundamentam a pesquisa e a prática reflexiva. Com base neste entendimento, nos propomos a compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em um contexto de construção identitária vivenciado atualmente pela instituição. Consideramos que o desenvolvimento profissional da docência do professor da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem como principal característica a atuação na Educação Básica de nível técnico e na Educação Superior. No desenvolvimento deste trabalho investigativo, trilhamos os pressupostos da abordagem quanti-qualitativa de pesquisa para construirmos o itinerário investigativo e alcançarmos os objetivos delineados. Assim, dividimos os processos de coleta e análise de dados em três momentos distintos: o primeiro, centrado na caracterização do quadro docente do IFSP que, por meio de um questionário autoaplicável de perguntas fechadas, abarcou a análise sobre o perfil pessoal, acadêmico, formativo e profissional, aspectos considerados importantes para iniciarmos o trabalho de conhecimento do corpo docente do IFSP; no segundo momento da pesquisa, por meio de um questionário autoaplicável de perguntas abertas, buscamos aprofundar as discussões sobre a escolha da carreira, os conhecimentos necessários para ser professor, os desafios encontrados no magistério, a organização da aula, a relação com os alunos e as vivências na profissão docente desenvolvidas no IFSP; no terceiro e último momento da investigação, utilizamos a entrevista narrativa para identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor da Educação Profissional e Tecnológica. A relevância de investirmos no estudo do percurso de vida/formativo dos professores é o fato de acreditarmos que o desenvolvimento profissional está relacionado com as dimensões pessoal e político-social do professor, portanto, é preciso conhecê-las e considerá-las no processo de compreensão de suas profissionalidades. Enfocamos nesta investigação o estudo teórico sobre a educação profissional, de modo a apresentar o nosso entendimento sobre esta modalidade formativa. Verificamos também que os dilemas e as dificuldades vivenciadas pelo corpo docente da Educação Profissional e Tecnológica se aproximam das constatações advindas de produções científicas realizadas na área da Educação Superior, sobretudo as que tangem à questão da identidade docente; a aprendizagem para a docência, o percurso formativo e a necessária mudança de paradigma. Esperamos que as reflexões realizadas sobre as condições profissionais dos docentes que atuam no IFSP possibilitem iniciativas voltadas à formação profissional, entendida como política pública fundamental a um processo educativo com qualidade. Pretendemos também contribuir com novas reflexões e novas discussões, ampliando os conhecimentos produzidos sobre Educação Profissional e Tecnológica no Brasil a partir de conhecimentos já produzidos sobre a aprendizagem da docência.</p> |

APÊNDICE II

Quadro A: Pesquisas relacionadas ao Parfor

| Ano | Autor | Título | Mestrado/Doutorado | Resumo |
|------|---------------------------------|--|---|--|
| 2011 | Maria de Fátima Barbosa Abdalla | Possibilidades e perspectivas para a formação e profissionalização docente: questões pedagógicas em discussão. | UNISANTOS | Este texto tem por objetivo refletir sobre as possibilidades e perspectivas de um programa emergente de formação (Pedagogia/PARFOR), em uma instituição de educação superior comunitária. Pretende, a partir dos resultados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, junto a 43 professores-estudantes, tecer uma reflexão sobre a formação e profissionalização docente, repensando as questões pedagógicas que estão por detrás desse processo. Destaca três dimensões de análise: o conhecimento profissional para e sobre o ensino; a instituição formadora e a escola como contextos de produção docente; e as questões pedagógicas em torno das práticas de ensino, dos suportes didáticos e da construção metodológica e em relação à alfabetização profissional perante o trabalho, a formação e a profissionalização docente |
| 2011 | Elisângela Alves da Silva Scaff | Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. | Universidade Federal de Grande Dourados | 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. |
| 2011 | Maria de Fátima Barbosa Abdalla | Reformas em movimento: desafios, tensões e possibilidades de mudança para implementar a política de formação de professores da Educação Básica (Parfor). | Centro de Estudos Educação e Sociedade | É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível (grifos do autor), que vamos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 1997, p. 88) A história tem demonstrado que as mudanças pedagógicas não se fazem por decretos, normas e portarias. São processuais e se constituem, no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças possam ocorrer). Pensar nessa articulação é necessário, na medida em que cada pessoa, em sua condição de sujeito, pode interferir na objetividade do mundo, não para adaptar-se, mas para mudar, como afirma Paulo Freire. Sob essa ótica, este texto pretende compreender os desafios, tensões e possibilidades de mudança na implementação da Política de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destacando, primeiro, as mudanças no contexto de formação e desenvolvimento profissional. Segundo, indicar, nesse quadro, alguns dos aspectos introduzidos pelo PARFOR (BRASIL, 2009a), no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. E, terceiro, anunciar e/ou denunciar os III Seminário de Educação Brasileira Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, 28 de fevereiro, 01 e 02 de março de 2011 Ano I / Publicação I desafios, tensões e possibilidades de mudança desta reforma em movimento, tendo em vista o papel do Fórum paulista neste processo. Por fim, são tecidas algumas considerações no sentido de se repensar o compromisso do Estado, da Universidade e da Escola com o estabelecimento de políticas que possam, efetivamente, melhorar as condições trabalho, de formação e profissionalização docente. |
| | | | | O Plano Nacional de Formação de Professores - |

| | | | | |
|------|--|--|----------------------|--|
| 2012 | Cláudio Romero Pereira da Araújo, Elandia Ferreira Duarte, Gercilene Oliveira de Lima, Virgínia de Moura Ribeiro Soares. | Análise crítica do Parfor enquanto propósito e realidade no Cariri cearense. | XVI ENDIPE - UNICAMP | <p>PARFOR foi criado para contribuir com a formação no ensino superior de professores da educação básica. O Ministério da Educação e Cultura - MEC instituiu a política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em cumprimento ao Decreto 6.755/09 e delegou à</p> <p>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR. Em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES estão sendo realizados, em âmbito nacional, os cursos nas modalidades de 1ª e 2ª. licenciaturas. O estudo aqui apresentado tem como objeto a análise da implementação, em seis municípios da região do Cariri cearense, do Curso de Pedagogia, através do PARFOR. Nesse artigo analisamos as condições de realização e contribuição do mesmo para a região. A abordagem metodológica de cunho qualitativo utilizou entrevistas estruturadas e filmagens com alunos e professores do referido curso em vários municípios. Como resultado obtivemos o reconhecimento da relevância que este representou para os alunos. Ainda que este estudo mereça uma análise mais acurada do processo nas instâncias profissionais e sociais do programa reconhecemos que a avaliação já oferece subsídios para nortear ações e procedimentos, que poderão vir a contribuir para a melhoria da qualidade do programa, com ganhos na dimensão formativa docente e discente a curto, médio e longo prazo. É, portanto, a avaliação crítica um componente imprescindível à qualidade de todas as ações e, sobretudo, das educativas. Neste sentido, este estudo pretende oferecer elementos para uma reflexão capaz de nortear o processo de construção e reconstrução permanente dos conteúdos e ações que consubstanciam as práticas pedagógicas do docente formador e do professor-aluno com vistas ao aperfeiçoamento permanente do programa e da educação como um todo.</p> |
| 2012 | Daisi Teresinha Chapani, Marcos Lopes de Souza, Sueli Bianco Santos | Formação e atuação de professores de ciências (não habilitados) participantes de um curso de Licenciatura vinculado ao PARFOR. | XVI ENDIPE - UNICAMP | <p>Nas escolas de educação básica brasileira ainda há educadores ministrando aulas no ensino fundamental II e ensino médio, porém sem habilitação específica conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Em virtude disso, no ano de 2009 houve a implantação, pelo governo federal, de um programa nacional para formação desses professores. Nessa direção, este trabalho objetivou discutir a formação e atuação de professores não titulados, ministrantes de aulas de ciências naturais com residência e local de trabalho em municípios do interior da Bahia. Para a coleta de dados utilizou-se de um questionário de autopsiquiometria respondido por 28 professores participantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, vinculado ao PARFOR. Constatou-se que o grupo é formado, em sua maioria, por mulheres, com idade entre 31 e 40 anos, com tempo e experiência docente diversificados, predominantemente de escolas municipais e com formação específica em magistério de nível médio. A maior parte dos cursistas leciona mais de uma disciplina, outros trabalham em mais de uma escola e alguns desenvolvem outras atividades profissionais contribuindo para uma jornada de trabalho alta. A maioria leciona a disciplina de ciências naturais pela afinidade e o grau de interesse com a área, todavia alguns assumiram as aulas por falta de professor na escola em que atuam. Os conhecimentos desses educadores sobre o ensino de ciências foram construídos por meio de suas práticas docentes e da participação em cursos de atualização. Espera-se que os resultados colaborem com as discussões sobre formação de professores em exercício.</p> |

| | | | | |
|------|---|---|---------------------------|--|
| 2012 | Ana Lúcia Fernandes Almeida, Ivana de Oliveira Gomes e Silva. | Formação Docente e práticas pedagógicas nas escolas rurais em Altamira PA: práxis, razão e história. | XVI ENDIPE - UNICAMP | Com o objetivo de investigar a relação contraditória entre o universal e o particular nos apelos de valorização das minorias, no interior do mundo globalizado, no que diz respeito à formação e semiformação, desvelando uma possível ideologia de ocultação (intencional) do universal em prejuízo da formação cultural humanizada, partimos da análise da realidade da educação no campo no eixo Transamazônica-Xingu, para verificar e analisar os impactos da formação docente em serviço nas práticas (práxis) dos professores que atuam na educação em áreas rurais, bem como verificar como as reflexões proporcionadas pelos cursos de formação de professores demandados pelo Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR se mostram como componentes impulsionadores de mudanças no âmbito profissional ou não. A atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque, envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. O professor, antes de executar seu processo de ensino, projeta-o e antecipa seus resultados. Entretanto, não basta que a atividade docente seja intencional e planejada, pois assim o professor não cumpriria o seu papel de agente social de mudança, que ao transformar uma dada realidade, transforma a si próprio e aos outros, nesse sentido Vásquez (2007, p. 226) afirma que toda atividade prática “é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social [...]. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, [...] não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente”. Para isso, compreender, distinguir e caracterizar os diferentes níveis da práxis é de fundamental importância para aprofundar análises acerca das relações que ocorrem na prática pedagógica do professor e que acima foram explicitadas. De acordo com Vásquez, ocorre “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciada no produto de sua atividade prática” (idem, p. 265). No concernente ao trabalho dos docentes da educação do campo, as especificidades da vida no ambiente rural, não raro conferem uma precarização escandalosa ao exercício de suas funções. |
| 2012 | Deise Costa Prates | PARFOR: um espaço de formação carregado de sentimentos e significados a constituir o ser e o fazer docente. | FURG | O estudo apresentado buscou compreender os sentidos e significados construídos pelas professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública vinculado à Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica - PARFOR – oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. O referencial teórico desta investigação se embasou em diferentes autores como Louro (1989), Nóvoa (1995), Tardif (2002), Anadon (2004), entre outros, que vem investindo nos estudos em relação à formação docente. A metodologia aplicada é a abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram à observação, o registro e a aplicação de um questionário que envolveu questões fechadas acerca de alguns dados pessoais, sociais, culturais e profissionais e quatro questões semi-estruturadas. Os sujeitos foram 19 professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR. Após a leitura do material de coleta algumas categorias de análise foram organizadas o que contribuiu para aprofundar nas análises, apontando para novas perspectivas de pesquisas nesse campo. |
| | | O PARFOR e a | Universidade Municipal de | O objetivo desse texto é relatar a experiência de formação continuada de professores na região do Grande ABC desenvolvida por meio do PARFOR da |

| | | | | |
|------|--|--|--------------------------------------|--|
| 2012 | Nonato Assis de Miranda | formação continuada de professores na região do grande ABC. | São Caetano do Sul | Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Trata-se de um curso de extensão ofertado na modalidade semipresencial que utilizou-se da plataforma Moodle como ferramenta de ensino. Um dos maiores obstáculos enfrentados pela gestão do curso foi garantir o quantitativo de professores formados. De um total de 419 professores inscritos, 284 confirmaram suas matrículas dos quais, 228 concluíram o curso. Acredita-se que isso ocorreu em decorrência das dificuldades enfrentadas pelos professores em conciliar o trabalho e a formação continuada simultaneamente. |
| 2012 | Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Angélica Rodrigues Martins; Ariane Franco Lopes da Silva. | Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia do Parfor. | E d u c a ç ã o & Linguagem | Este texto tem como objetivo compreender as representações sociais dos professores-estudantes de um programa emergencial, implementado pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (BRASIL, 2009), sobre a constituição de suas identidades profissionais. Como procedimento metodológico, utilizou-se um instrumento trifacetado, fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS, MOSCOVICI, 1978), aplicado a 43 professores-estudantes e composto por questões de perfil para explorar a inserção social, profissional e acadêmica; associação livre de palavras e questões abertas. Os resultados ancoram as representações sociais desses sujeitos em três dimensões: identitária, pedagógica e política. Essas representações sociais em movimento possibilitam definir objetos pertinentes para se pensar a formação, as práticas pedagógicas e a identidade profissional do professor. Palavras-chave: Política de formação (Parfor); Representações sociais; Identidade profissional; Práticas pedagógicas; Formação de Professores. |
| 2012 | Maria de Fátima Barbosa Abdalla | Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas | CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto | Este texto traz reflexões sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/PARFOR no âmbito das políticas de formação de professores. Destaca o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, e coloca o acento nos desafios e nas perspectivas de mudança a serem implementadas para que se promova a melhoria da qualidade da educação brasileira. |

APÊNDICE III

Quadro 2: Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia da UNISANTOS

| UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS | | |
|---|--|---|
| Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia | | |
| Campus Dom Idílio José Soares | Campus Dom David Picão | Campus Boqueirão |
| CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, ARTES E HUMANIDADES | | |
| Cursos | | |
| Ciências Biológicas; Ciências da Computação; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Petróleo; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica com ênfase em Sistemas de Energia; Engenharia Portuária; Filosofia; História; Jornalismo (Comunicação Social); Letras Português/Inglês; Matemática; Música; Publicidade e Propaganda (Comunicação Social); Química Tecnológica; Redes de Computadores; Relações Públicas (Comunicação Social); Sistemas de Informação; Tradução e Interpretação. | Pedagogia | Arquitetura e Urbanismo; Design de Interiores |
| CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E SAÚDE | | |
| Cursos | | |
| Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Enfermagem; Farmácia; Gastronomia; Nutrição; Psicologia; Relações Internacionais; Serviço Social | Comércio Exterior; Gestão Portuária; Logística | ----- |
| FACULDADE DE DIREITO | | |
| Cursos | | |
| ----- | ----- | Direito |

Fonte: Universidade Católica de Santos. Disponível em: <<http://www.unisantos.br>>. Acesso em: agosto de 2013

APÊNDICE IV

QUADRO 3: Faixa etária das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor

| | Idade | Quantidade de professores-estudantes | % |
|---------------|------------------------|---|---------------|
| Faixa | 17 a 19 anos | 0 | 0% |
| Etária | 20 a 23 anos | 0 | 0% |
| | 24 a 30 anos | 08 | 18,6 % |
| | 31 a 40 anos | 18 | 41,9 % |
| | 41 anos ou mais | 17 | 39,5 % |
| Total | ----- | 43 | 100% |

Fonte: Dados do Questionário aplicado

APÊNDICE V**QUADRO 4: Município da residência das professoras-estudantes**

| Município | Quantidade | % |
|---------------------|-------------------|-------------|
| Cubatão | 02 | 4,6 |
| Guarujá | 06 | 14 |
| Mongaguá | 01 | 2,3 |
| Praia Grande | 17 | 39,5 |
| Santos | 11 | 25,6 |
| São Vicente | 06 | 14 |
| Total | 43 | 100 |

Fonte: Dados do Questionário aplicado

Apêndice VI

Quadro 5: Carga horária de trabalho das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor

| Carga horária semanal de trabalho | Quantidade de horas | Sujeitos investigados | % |
|--|----------------------------|------------------------------|--------------|
| | 50 h | 03 | 7% |
| | 40 h | 08 | 18,6% |
| | 30h | 29 | 67,4% |
| | 20h | 03 | 7% |
| Total | ----- | 43 | 100% |

Fonte: Dados do Questionário aplicado

Apêndice VII

Quadro 6: Perfil Socioeconômico

| | | | |
|----------------------------|---------------------|------------------|--------------|
| Local de residência | Santos | 11 | 25,6% |
| | São Vicente | 06 | 14 % |
| | Cubatão | 02 | 4,6% |
| | Praia Grande | 17 | 39,5% |
| | Guarujá | 06 | 14% |
| | Mongaguá | 01 | 2,3% |
| | | | |
| Estado Civil | Solteiro | 12 | 27,9% |
| | Casado | 18 | 41,9% |
| | União E. | 04 | 9,3% |
| | Separado | 08 | 18,6% |
| | Viúvo | 01 | 2,3% |
| Número de Filhos | 14 | 01 | -- |
| | 12 | 02 | -- |
| | 08 | -- | -- |
| | 06 | 03 | -- |
| | 03 | Não resp. | -- |
| | | | |

Fonte: Dados do Questionário aplicado

Apêndice VIII

Quadro 7: Instrumentos de coleta de dados

| Instrumentos de Pesquisa | Objetivos | Fundamentação teórico-metodológica |
|---|--|---|
| Questionário de perfil dos sujeitos/ palavras de evocação | <p>*Coletar dados do perfil do sujeito: idade, município que trabalha e reside, estado civil, idade, número de filhos, grau de instrução, e outros.</p> <p>*Compreender o sentido das palavras indutoras, formação profissional necessidades/expectativas.</p> | <p>TRS (MOSCOVICI, 1978); Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).</p> |
| Grupo Focal | <p>*Coletar dados em grupo com o foco nas necessidades/expectativas de formação/atuação profissional.</p> | <p>TRS (MOSCOVICI, 1978); Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).</p> |
| Entrevista | <p>*Coletar dados, por meio de um roteiro semiestruturado para aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores.</p> | <p>TRS (MOSCOVICI, 1978); Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).</p> |

Apêndice IX

Quadro 8: Das dimensões de análise, categorias e unidades de sentido

| Dimensões de Análise | Categorias de Análise | Unidades de Sentido |
|------------------------------|------------------------------|--|
| 1ª Dimensão: Formativa | Necessidades de formação | 1ª Própria trajetória de formação; 2ª Falta de preparação anterior e/ou conhecimento – embasamento teórico; 3ª Problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à “tripla jornada”. |
| | Expectativas de formação | 1ª Realização pessoal; 2ª Processo de crescimento intelectual adquirindo um maior embasamento teórico; 3ª Valorização pessoal. |
| 2ª Dimensão: Profissional | Necessidades profissionais | 1ª Reflexão sobre as práticas pedagógicas; 2ª Possibilidade de teorizar sobre a prática; 3ª Enfrentamento das condições de trabalho. |
| | Expectativas profissionais | 1ª Valorização e realização profissional; 2ª Melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho; 3ª Melhoria das condições de trabalho nos planos de carreira. |

APÊNDICE X

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Questionário

Título da Pesquisa: “As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional”.

Instrumento de Pesquisa: Aplicação de Questionário

Nome do(s) Pesquisador (s): Cristina Pereira Carvalho

Você está sendo convidado (a) a colaborar com esta pesquisa. Ao participar deste estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para compreensão do objeto de estudo em questão e não terá nenhum prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador (a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Santos, _____ de _____ de _____.

Apêndice XI

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DAS PROFESSORAS- ESTUDANTES

(Pesquisa exploratória)

**PROJETO: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
(PARFOR)**

Apresentação

Este instrumento de pesquisa compõe-se de três partes e objetiva levantar dados e informações gerais que subsidiem o grupo de pesquisa, os gestores e os docentes do Programa na condução de seus trabalhos.

Trata-se de um instrumento trifacetado ou triplo, aberto por questões de associação livre de palavras, seguido de um relato a ser completado e concluído por questões de perfil.

Parte 1. Associação de palavras

Antes de completar os espaços a, b, c e d abaixo, fique atento(a) às palavras do(a) aplicador (a) e preencha os espaços demarcados com as quatro primeiras palavras que lhe vierem à mente quando você ouve Chocolate.

Exemplo _____() _____() _____() _____()

a) _____() _____() _____() _____()

b) _____() _____() _____() _____()

c) _____() _____() _____() _____()

d) _____() _____() _____() _____()

Palavras/expressões indutoras:

- a) Expectativas e necessidades na formação;
- b) Desafios da realidade profissional;
- c) Aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno;
- d) Identidade do professor

Parte 2. A história de Paula

A professora Paula, depois de muitos anos na profissão docente, foi promovida ao cargo de coordenadora de sua Escola. Dentre várias responsabilidades, tinha como atribuição apresentar um **plano de trabalho** que fosse ao encontro às **expectativas e necessidades de professores e alunos**. A coordenadora, depois de conversar com eles, identificou que as expectativas e necessidades mais frequentes dos **professores** eram _____

e dos alunos eram _____

Ao decidir com o corpo docente sobre o quadro curricular a ser desenvolvido, a coordenadora destacou a importância de se refletir sobre o **atendimento aos desafios da realidade institucional e de formação dos alunos**. Pediu, então, aos professores que definissem quais seriam os principais aspectos que deveriam ser considerados:

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola foi também considerada a preocupação dos professores com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Eles comentaram com a coordenadora que suas preocupações giravam em torno de _____

Por fim, disposta a compreender um pouco mais sobre o que seus professores consideram necessário aprender para melhor desempenhar a profissão docente, a coordenadora pediu para que eles apontassem um profissional que mais pudesse se assemelhar ao professor e que justificassem suas escolhas. Os professores escolheram como profissional o (a) _____, e, ao justificarem suas escolhas, disseram que: _____

Parte 3. Questões de Perfil

Nesta parte do instrumento encontram-se três tipos de questões:

- 1- Aquelas para as quais você assinala apenas uma alternativa;
- 2- As que você assinala uma ou mais alternativas; e
- 3- As questões avaliativas, nas quais basta assinalar um dos caracteres, de 4 a N, conforme o seu grau de concordância ou discordância em relação à afirmação analisada, de acordo com a escala em que **4 significa concordo plenamente** e **1 significa discordo totalmente**. Nas questões sobre as quais você não tem informações ou não são adequadas ao seu Curso, assinale a **letra N**.

1. Qual a sua faixa de idade?

- a. 17 a 19 anos
- b. 20 a 23 anos
- c. 24 a 30 anos
- d. 31 a 40 anos
- e. 41 anos ou mais

2. Em que município você reside?

- a. Santos
- b. São Vicente
- c. Cubatão
- d. Praia Grande
- e. Guarujá
- f. Bertioga
- g. Mongaguá
- h. Itanhaém
- Peruíbe
- São Paulo e ABCD
- Outro

3. Qual o seu estado civil?

- a. Solteiro(a)
- b. Casado (a)
- c. União estável
- d. Separado(a)/ desquitado(a)/ divorciado(a)
- e. Viúvo(a)
- f. Outro

4. Caso tenha assinalado a alternativa b., responda à questão abaixo:

Qual a situação de seu marido relativa ao trabalho?

- a. Trabalha atualmente
- b. Está desempregado
- c. É aposentado
- d. É falecido
- e. Outra situação

5. Número de filhos:

a. Nenhum

b. Um

c. Dois

d. Três

e. Quatro ou mais

6. Você tem religião?

a. Sim. Qual?_____

b. Não

7. Que tipo de Ensino Médio você concluiu? (Assinale a(s) alternativa(s) em que você melhor se enquadre.)

a. Comum ou de educação geral, no ensino regular

b. Profissionalizante técnico, no ensino regular

c. Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular

d. Supletivo

e. Outro

8. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

a. Todo em escola pública

b. Todo em escola particular

c. Maior parte em escola pública

d. Maior parte em escola particular

9. Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

a. Todo no diurno

b. Todo no noturno

c. Maior parte no diurno

d. Maior parte no noturno

10. Além do Ensino Fundamental e Médio, fez outro(s) curso(s)? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa.)

- a.Não
- b.Informática
- c.Língua Estrangeira
- d.Artes em geral (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas, etc.)
- e.Outro curso de nível médio
- f.Outro curso superior
- g.Pós-Graduação (em nível de especialização)

11. Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

- a.Até 2 anos
- b.3 a 6 anos
- c.7 a 10 anos
- d.Mais que 10 anos

12. Qual o grau de instrução do seu pai?

- a.Nenhum
- b.Ensino Fundamental incompleto
- c.Ensino Fundamental completo
- d.Ensino Médio incompleto
- e.Ensino Médio completo
- f.Superior incompleto
- g.Superior completo
- h.Pós-Graduação

13. Qual o grau de instrução da sua mãe?

- a.Nenhum
- b.Ensino Fundamental incompleto

- c. Ensino Fundamental completo
- d. Ensino Médio incompleto
- e. Ensino Médio completo
- f. Superior incompleto
- g. Superior completo
- h. Pós-Graduação

14. Como você ocupa seu tempo fora da Universidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. Trabalho profissional
- b. Atividades domésticas
- c. Estudo
- d. Internet
- e. Lazer
- f. Atividade de cunho religioso
- g. Prática esportiva
- h. Prática artística
- i. Trabalho voluntário
- j. Atividade político partidária
- k. Academia de ginástica (atividade física)
- l. Programas culturais (cinema, teatro, museu,...)
- m. Outra situação

15. Na Universidade (UniSantos), você participa de: (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca.)

- a. Trabalho comunitário junto a populações menos favorecidas
- b. Pastoral Universitária
- c. Grupos de Estudo ou Pesquisa

- d. Movimento Estudantil
 - e. Projeto Cultural (orquestra, corais, teatro)
 - f. Projetos de extensão (NECOM, Estágios, Clínicas, Escritório, etc.)
 - g. Projetos acadêmicos e/ou de pesquisa (na Universidade ou fora dela)
 - h. Outros Projetos. Quais? _____
-

16. Qual a denominação de sua função na escola?

17. Quais atividades você exerce nessa função?

18. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (Em horas de 60 minutos)

19. Em qual(is) município(s) você trabalha?

- a. Santos
- b. São Vicente
- c. Cubatão
- d. Praia Grande
- e. Guarujá
- f. Bertioga
- g. Mongaguá
- h. Itanhaém

i. Peruíbe

j. São Paulo e ABCD

l. Outro

20. Qual o meio que você mais utiliza para se dirigir à Universidade:

a. carro

b. moto

c. bicicleta

d. ônibus

e. carona

f. pé

g. táxi

21. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula na Universidade?

a. Nenhuma, apenas assisto as aulas

b. Uma a duas

c. Três a cinco

d. Seis a oito

e. Mais de oito

22. Como você participa da vida econômica da família?

a. Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas

b. Trabalha, é responsável pelo seu sustento

c. Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família

d. Trabalha e sustenta a família

23. Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?

a. Não tenho computador

b. Meu computador não tem conexão com a Internet

- c. Meu computador é conectado por linha discada
- d. Meu computador é conectado por banda larga (Speedy, NetVirtual, etc.)

24. Para que finalidade você utiliza o computador? (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

- a. Não utilizo o computador
- b. Entretenimento
- c. Trabalhos escolares
- d. Trabalhos profissionais
- e. Comunicação (E-mail, Skipe, MSN, etc.)
- f. Operações bancárias e/ou transações financeiras
- g. Compras eletrônicas
- h. Relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter, Blogs etc.)
- i. Busca de informações (Google, Wikipédia etc.)

25. Você tem domínio/fluência (fala, lê e escreve) em língua(s) estrangeira(s)?

(Assinale conforme escala abaixo.)

- 4 – Excelente
- 3 – Bom
- 2 – Regular
- 1 – Fraco
- 0 - nenhum

a) Inglês ()

b) Francês ()

c) Espanhol ()

d) Outra (s) (). Qual? (Quais?) _____

26. Qual o meio que você mais utiliza para se informar dos conhecimentos do mundo contemporâneo? (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito

frequentemente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca).

- a. Jornal impresso
- b. *Sites* da Internet
- c. Rádio
- d. Televisão
- e. Revistas de informações
- f. Revistas de entretenimento

27. Se assinalou *sites* de Internet, na questão anterior, assinale qual(is) o(s) meio(s) mais usado(s) para se manter informado.

- a. Jornal on-line (O Estado de São Paulo, A Tribuna, Folha de São Paulo, etc.)
- b. Sites de conteúdo (iG, UOL, etc.)
- c. Blogs
- d. Twitter
- e. Orkut
- f. Facebook
- g. Outros

28. De que atividades você gosta e/ou pratica?

- a. Leitura
- b. Música
- c. Cinema
- d. Televisão
- f. Teatro
- g. Dança
- h. Esporte
- i. Outras

29. Você lê, por vontade própria:

- a. Pelo menos um livro por mês
- b. Pelo menos um livro por trimestre
- c. Pelo menos um livro por semestre
- d. Pelo menos um livro por ano
- e. Nenhuma das respostas anteriores

30. Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de estudo e/ou pesquisa para as disciplinas do curso? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. O acervo da biblioteca do meu curso e/ou da UniSantos
- b. O acervo da biblioteca de outra Instituição
- c. Livros ou periódicos de minha propriedade
- d. A Internet
- e. Não realizo/realizei estudos e/ou pesquisas no meu curso

31. Se assinalou a Internet, especifique: (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

- a. Wikipédia etc.
- b. Sites de instituições de ensino e/ou pesquisa
- c. Bases de dados (SciELO, JSTOR, IOB, IEEE, CAPES etc.)
- d. Outros

32. Com que frequência você utiliza as bibliotecas da Universidade e/ou de seu Campus?

- a. Nunca utilizo
- b. Utilizo raramente
- c. Utilizo com razoável frequência
- d. Utilizo muito frequentemente
- e. O curso não requer uso de biblioteca

33. Por que você decidiu fazer este Curso?

34. Atualmente, quais têm sido suas necessidades/expectativas em relação a este Curso?

35. Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na Escola?

APÊNDICE XII

TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Parte 3 – Questões do Perfil

Tabela 1 - Qual a sua faixa etária?

| | 17 a 19 anos | 20 a 23 anos | 24 a 30 anos | 31 a 40 anos | 41 anos ou mais |
|-----|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| S1 | | | | X | |
| S2 | | | | | X |
| S3 | | | | X | |
| S4 | | | | | X |
| S5 | | | X | | |
| S6 | | | | X | |
| S7 | | | X | | |
| S8 | | | | X | |
| S9 | | | | | X |
| S10 | | | | X | |
| S11 | | | | | X |
| S12 | | | | | X |
| S13 | | | | | X |
| S14 | | | X | | |
| S15 | | | | X | |
| S16 | | | | X | |
| S17 | | | | X | |
| S18 | | | | X | |
| S19 | | | | | X |
| S20 | | | | X | |
| S21 | | | | X | |
| S22 | | | | X | |
| S23 | | | | | X |
| S24 | | | | X | |
| S25 | | | | X | |
| S26 | | | X | | |
| S27 | | | | | X |
| S28 | | | | | X |
| S29 | | | | X | |
| S30 | | | | X | |
| S31 | | | X | | |
| S32 | | | X | | |
| S33 | | | | | X |
| S34 | | | | | X |
| S35 | | | | X | |
| S36 | | | | | X |
| S37 | | | | | X |
| S38 | | | | X | |
| S39 | | | | | X |
| S40 | | | X | | |
| S41 | | | | | X |
| S42 | | | X | | |
| S43 | | | | | X |

- Não há ninguém na faixa etária de 17 a 19 anos e 20 a 23 anos.

- Na faixa etária de 24 a 30 anos há 8 estudantes; na faixa etária de 31 a 40 anos há 18 estudantes e na faixa etária de 41 anos ou mais há 17 estudantes.

Tabela 2 - Em que município você reside?

| | Santos | São Vicente | Cubatão | Praia Grande | Guarujá | Bertioga | Mongaguá |
|-----|--------|-------------|---------|--------------|---------|----------|----------|
| S1 | | | X | | | | |
| S2 | | | | | X | | |
| S3 | | X | | | | | |
| S4 | | | | X | | | |
| S5 | X | | | | | | |
| S6 | | | | X | | | |
| S7 | X | | | | | | |
| S8 | | | | X | | | |
| S9 | | | | X | | | |
| S10 | | | | X | | | |
| S11 | | | | | X | | |
| S12 | | | | X | | | |
| S13 | | | | X | | | |
| S14 | X | | | | | | |
| S15 | | | | | X | | |
| S16 | | | | | X | | |
| S17 | | | | X | | | |
| S18 | | | | X | | | |
| S19 | | | | X | | | |
| S20 | | | | X | | | |
| S21 | | X | | | | | |
| S22 | | | | | | | X |
| S23 | | X | | | | | |
| S24 | | X | | | | | |
| S25 | | | | X | | | |
| S26 | | | | X | | | |
| S27 | X | | | | | | |
| S28 | | | X | | | | |
| S29 | | X | | | | | |
| S30 | | | X | | | | |
| S31 | | | | X | | | |
| S32 | | | X | | | | |
| S33 | | | X | | | | |
| S34 | | | | X | | | |
| S35 | X | | | | | | |
| S36 | X | | | | | | |
| S37 | X | | | | | | |
| S38 | X | | | | | | |
| S39 | X | | | | | | |
| S40 | | | | X | | | |
| S41 | | X | | | | | |
| S42 | X | | | | | | |
| S43 | X | | | | | | |

- 17 estudantes moram em Praia Grande; 11 moram em Santos; 6 moram em São Vicente; 6 moram em Guarujá; 2 moram em Cubatão e 1 estudante mora em Mongaguá.

Tabela 3 - Qual o seu estado civil

| | Solteiro (a) | Casado (a) | União estável | Separado(a) desquitado(a) divorciado (a) | Viúvo(a) | Outro |
|------------|--------------|------------|---------------|--|----------|-------|
| S1 | | | | X | | |
| S2 | | X | | | | |
| S3 | | X | | | | |
| S4 | | X | | | | |
| S5 | | | | X | | |
| S6 | | | X | | | |
| S7 | X | | | | | |
| S8 | | X | | | | |
| S9 | | | | | X | |
| S10 | X | | | | | |
| S11 | | X | | | | |
| S12 | X | | | | | |
| S13 | | X | | | | |
| S14 | X | | | | | |
| S15 | | | X | | | |
| S16 | X | | | | | |
| S17 | | | | X | | |
| S18 | | | X | | | |
| S19 | | X | | | | |
| S20 | X | | | | | |
| S21 | | X | | | | |
| S22 | | X | | | | |
| S23 | | X | | | | |
| S24 | | X | | | | |
| S25 | X | | | | | |
| S26 | X | | | | | |
| S27 | | | | X | | |
| S28 | | X | | | | |
| S29 | X | | | | | |
| S30 | | | | X | | |
| S31 | X | | | | | |
| S32 | | | | X | | |
| S33 | | X | | | | |
| S34 | | X | | | | |
| S35 | | X | | | | |
| S36 | | | X | | | |
| S37 | | X | | | | |
| S38 | | X | | | | |
| S39 | | | | X | | |
| S40 | X | | | | | |
| S41 | | | | X | | |
| S42 | | X | | | | |
| S43 | X | | | | | |

- 18 estudantes são casados; 12 solteiros; 4 união estável; 8 separados; 1 viúvo.

Tabela 4 - Qual situação do seu marido relativo ao trabalho?

| | a) Trabalha atualmente | b) está desempregado | c) É aposentado | d) Outra situação |
|-----|------------------------|----------------------|-----------------|-------------------|
| S1 | | | | não respondeu |
| S2 | (a) | | | |
| S3 | (a) | | | |
| S4 | | | | (d) |
| S5 | | | | não respondeu |
| S6 | (a) | | | |
| S7 | | | | não respondeu |
| S8 | (a) | | | |
| S9 | | | | não respondeu |
| S10 | | | | não respondeu |
| S11 | (a) | | | |
| S12 | | | | não respondeu |
| S13 | (a) | | | |
| S14 | | | | não respondeu |
| S15 | | (b) | | |
| S16 | | | | não respondeu |
| S17 | | | | não respondeu |
| S18 | (a) | | | |
| S19 | | (b) | | |
| S20 | | | | não respondeu |
| S21 | (a) | | | |
| S22 | (a) | | | |
| S23 | | | (c) | |
| S24 | (a) | | | |
| S25 | | | | não respondeu |
| S26 | | | | não respondeu |
| S27 | | | | não respondeu |
| S28 | (a) | | | |
| S29 | | | | não respondeu |
| S30 | | | | não respondeu |
| S31 | | | | não respondeu |
| S32 | | | | não respondeu |
| S33 | (a) | | | |
| S34 | | | | (d) |
| S35 | (a) | | | |
| S36 | (a) | | | |
| S37 | (a) | | | |
| S38 | (a) | | | |
| S39 | | | | não respondeu |
| S40 | | | | não respondeu |
| S41 | | | | não respondeu |
| S42 | (a) | | | |
| S43 | | | | não respondeu |

- 17 estudantes trabalham atualmente; 2 estão desempregados; 2 estão em outra situação; 1 aposentado; 21 não responderam.

Tabela 5 - Número de filhos

| | Nenhum | Um | Dois | Três | Quatro ou mais |
|------------|-------------|----|------|------|----------------|
| S1 | | | | X | |
| S2 | | | | X | |
| S3 | | X | | | |
| S4 | | | X | | |
| S5 | | X | | | |
| S6 | | | X | | |
| S7 | n.respondeu | | | | |
| S8 | | X | | | |
| S9 | | | | X | |
| S10 | n.respondeu | | | | |
| S11 | X | | | | |
| S12 | n.respondeu | | | | |
| S13 | | X | | | |
| S14 | | X | | | |
| S15 | X | | | | |
| S16 | | | | X | |
| S17 | | X | | | |
| S18 | X | | | | |
| S19 | | X | | | |
| S20 | X | | | | |
| S21 | | | X | | |
| S22 | | X | | | |
| S23 | | | X | | |
| S24 | | X | | | |
| S25 | | | X | | |
| S26 | | X | | | |
| S27 | | X | | | |
| S28 | | | X | | |
| S29 | | | X | | |
| S30 | | | | X | |
| S31 | X | | | | |
| S32 | | X | | | |
| S33 | | | X | | |
| S34 | | | X | | |
| S35 | | | | X | |
| S36 | | | X | | |
| S37 | X | | | | |
| S38 | | X | | | |
| S39 | | | X | | |
| S40 | X | | | | |
| S41 | | | X | | |
| S42 | X | | | | |
| S43 | | X | | | |

- 14 estudantes tem um filho; 12 tem dois filhos; 8 não tem filhos; 6 tem três filhos e 3 não responderam.

Tabela 6- Você tem religião?

| | Sim. Qual? | Não |
|-----|-----------------------|-----|
| S1 | Testemunha de Jeová | |
| S2 | Evangélica | |
| S3 | Católica | |
| S4 | Católica | |
| S5 | | X |
| S6 | | X |
| S7 | Evangélica | |
| S8 | Católica | |
| S9 | Espírita | |
| S10 | Protestante | |
| S11 | | X |
| S12 | Não disse qual | |
| S13 | Católica | |
| S14 | Evangélica | |
| S15 | Espírita | |
| S16 | Protestante afastada | |
| S17 | Evangélica | |
| S18 | Católica | |
| S19 | Cristã | |
| S20 | Evangélica | |
| S21 | Católica | |
| S22 | Católica | |
| S23 | Espírita Kardecista | |
| S24 | | X |
| S25 | Cristã evangélica | |
| S26 | Católica | |
| S27 | Espírita Kardecista | |
| S28 | Católica | |
| S29 | Católica | |
| S30 | Católica | |
| S31 | Evangélica | |
| S32 | Qual não fez | |
| S33 | Evangélica | |
| S34 | Evangélica | |
| S35 | Kardecista (espírita) | |
| S36 | Católica | |
| S37 | | X |
| S38 | Católica | |
| S39 | Católica | |
| S40 | Espírita | |
| S41 | Espírita | |
| S42 | Católica | |
| S43 | | X |

- 15 estudantes são católicos; 8 são evangélicos; 6 não tem religião; 4 são kardecista; 2 são protestante e um deles se afastou da religião; 1 é cristão evangélico; 1 testemunha de Jeová.

Tabela 7 - Que tipo de ensino médio você concluiu? Assinale a(s) alternativas em que você melhor se enquadre

| | Comum ou de educação geral, no ensino regular | Profissionalizante técnico, no ensino regular | Profissionalizante magistério (curso normal), no ensino regular | Supletivo | Outro |
|-----|---|---|---|-----------|-------|
| S1 | X | | | | |
| S2 | X | | | | |
| S3 | | | X | | |
| S4 | X | | | | |
| S5 | | | X | | |
| S6 | | | X | | |
| S7 | | | X | | |
| S8 | X | | | | |
| S9 | | | X | | |
| S10 | | | X | | |
| S11 | | | X | | |
| S12 | | | X | | |
| S13 | | X | | | |
| S14 | X | | | | |
| S15 | | | X | | |
| S16 | X | | | | |
| S17 | | | X | | |
| S18 | | | X | | |
| S19 | | | X | | |
| S20 | | X | | | |
| S21 | | | X | | |
| S22 | X | | X | | |
| S23 | | | X | | |
| S24 | | X | X | | |
| S25 | | | X | | |
| S26 | | | X | | |
| S27 | | | | X | |
| S28 | | | X | | |
| S29 | Não fez | | | | |
| S30 | X | | X | | |
| S31 | | | X | | |
| S32 | | | | X | |
| S33 | | X | | | |
| S34 | X | | | | |
| S35 | | | X | | |
| S36 | | | X | | |
| S37 | | | | X | |
| S38 | | | X | | X |
| S39 | | | | | |
| S40 | X | | | | |
| S41 | | | X | | |
| S42 | | | X | | |
| S43 | | X | X | | |

- 10 assinalaram (comum ou de educação geral, no ensino regular); 5 profissionalizante técnico, no ensino superior; 27 profissionalizante magistério (curso normal), no ensino regular; 4 supletivo; 1 assinalou 'outro' e 1 estudante não fez.

**Tabela 8 - Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?
Se fez mais de um curso considere o último curso concluído**

| | Todo em escola pública | Todo em escola particular | Maior parte escola pública | Maior parte em escola particular |
|------------|------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| S1 | X | | | |
| S2 | | | X | |
| S3 | X | | | |
| S4 | X | | | |
| S5 | X | X | | |
| S6 | X | | | |
| S7 | X | | | |
| S8 | X | | | |
| S9 | X | | | |
| S10 | X | | | |
| S11 | X | | | |
| S12 | X | | | |
| S13 | X | | | |
| S14 | X | | | |
| S15 | X | | | |
| S16 | X | | | |
| S17 | X | | | |
| S18 | X | | | |
| S19 | X | | | |
| S20 | X | | | |
| S21 | | X | X | |
| S22 | X | | | |
| S23 | X | | | |
| S24 | X | | | |
| S25 | X | | | |
| S26 | X | | | |
| S27 | X | | | |
| S28 | X | | | |
| S29 | X | | | |
| S30 | X | | | |
| S31 | X | | | |
| S32 | X | | | |
| S33 | X | | | |
| S34 | X | | | |
| S35 | X | | | |
| S36 | X | | | |
| S37 | | X | | |
| S38 | | | X | |
| S39 | X | | | |
| S40 | X | | | |
| S41 | X | | | |
| S42 | X | | | |
| S43 | X | | | |

- 38 todos em escola pública;
3 todos em escola particular;
2 maior parte em escola pública.

**Tabela 9 - Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele?
(Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)**

| | Todo no diurno | Todo no noturno | Maior parte no diurno | Maior parte no noturno |
|-----|----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|
| S1 | | | | X |
| S2 | | | X | |
| S3 | | | X | |
| S4 | | X | | |
| S5 | X | | | |
| S6 | | | X | |
| S7 | X | | | |
| S8 | X | | | |
| S9 | | X | | |
| S10 | | | X | |
| S11 | | X | | |
| S12 | | | X | |
| S13 | X | | | |
| S14 | X | | | |
| S15 | X | | | |
| S16 | | X | | |
| S17 | X | | | |
| S18 | | X | | |
| S19 | | | X | |
| S20 | X | | | |
| S21 | | X | | |
| S22 | | X | | |
| S23 | X | | | |
| S24 | X | | | |
| S25 | X | | | |
| S26 | | X | | |
| S27 | | X | | |
| S28 | | X | | |
| S29 | | | | X |
| S30 | | X | | |
| S31 | X | | | |
| S32 | | | | X |
| S33 | | | | X |
| S34 | | | | X |
| S35 | X | | | |
| S36 | | | | X |
| S37 | | | | X |
| S38 | X | | | |
| S39 | | | | X |
| S40 | | X | | |
| S41 | X | | | |
| S42 | X | | | |
| S43 | | X | | |

- 16 assinalaram (do no diurno); 13 todo no noturno; 6 maior parte no diurno; 8 maior parte no Noturno.

Tabela 10 - Além do Ensino Fundamental e Médio, fez outro(s) curso(s)? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

| | Não | Informática | Língua estrangeira | Artes em geral (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas, etc). | Outro curso de nível médio | Outro curso superior | Pós-Graduação em nível de especialização |
|-----|-------|-------------|--------------------|--|----------------------------|----------------------|--|
| S1 | X | | | | | | |
| S2 | X | | | | | | |
| S3 | X | | | | | | |
| S4 | | | | | X | | |
| S5 | | | | X | | X | |
| S6 | X | | | | | | |
| S7 | | X | | | | X | |
| S8 | X | | | | | | |
| S9 | X | | | | | | |
| S10 | | | | | X | | |
| S11 | X | | | | | | |
| S12 | | X | | | X | | |
| S13 | | | | | X | | |
| S14 | | X | | | | | |
| S15 | | X | | | | | |
| S16 | | X | | X | | | |
| S17 | | X | | | X | | |
| S18 | | X | | | | | |
| S19 | | | X(Libras- | X | | | |
| S20 | | X | | X | | | |
| S21 | X | | | | | | |
| S22 | | | | | X | | |
| S23 | | X | | | | | |
| S24 | X | | | | | | |
| S25 | | | | X | | | |
| S26 | X | | | | | | |
| S27 | | | | X (teatro e pintura) | | | |
| S28 | | X | | | | | |
| S29 | | X | | | | | |
| S30 | | X | | | | | X |
| S31 | | | | | | | X |
| S32 | X | | | | | | |
| S33 | | X | | | | | |
| S34 | | X | | | | | |
| S35 | | X | | | | | |
| S36 | | X-básica | | | | | |
| S37 | | | | | | | X |
| S38 | | | X | | | | X |
| S39 | X | | | | | | |
| S40 | | X | | | X | | |
| S41 | | X | | | | | X |
| S42 | | | | | | X | X |
| S43 | n.fez | | | | | | |

- 12 assinalaram não; 18 informática; 4 língua estrangeira; 8 artes em geral; 9 outro curso de nível médio; 8 curso superior; 2 Pós-Graduação em nível de especialização; 1 não fez.

Tabela 11 - Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio? (Se fez considere o último curso concluído)

| | Até 2 anos | 3 a 6 anos | 7 a 10 anos | Mais que 10 anos |
|-----|------------|------------|-------------|------------------|
| S1 | | | X | |
| S2 | | | | X |
| S3 | | | | X |
| S4 | | | X | |
| S5 | X | | | |
| S6 | | | | X |
| S7 | | X | | |
| S8 | | | X | |
| S9 | | | | X |
| S10 | | | | X |
| S11 | | X | | |
| S12 | | | | X |
| S13 | | X | | |
| S14 | | | X | |
| S15 | | | | X |
| S16 | | | | X |
| S17 | X | | | |
| S18 | | X | | |
| S19 | | X | | |
| S20 | | | | X |
| S21 | | | | X |
| S22 | | X | | |
| S23 | | | | X |
| S24 | | | | X |
| S25 | | | | X |
| S26 | | X | | |
| S27 | | | X | |
| S28 | | | | X |
| S29 | n.feiz | | | |
| S30 | | | | x |
| S31 | | x | | |
| S32 | | x | | |
| S33 | | | | x |
| S34 | | x | | |
| S35 | | | | x |
| S36 | | | | x |
| S37 | | | | x |
| S38 | | | | x |
| S39 | x | | | |
| S40 | | x | | |
| S41 | | | | x |
| S42 | | | | x |
| S43 | | x | | |

- 22 estudantes mais que 10 anos; 12 de 3 a 6 anos; 5 de 7 a 10 anos; 1 não fez.

Tabela 12 - Qual o grau de instrução do seu pai?

| | Nenhum | Ensino Fund. Incomp. | Ensino Fund. completo | Ens.Médio incompleto | Ens.Médio completo | Sup. Incomp | Sup. Compl. | Pós-Graduação |
|-----|------------|----------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|-------------|-------------|---------------|
| S1 | | X | | | | | | |
| S2 | | X | | | | | | |
| S3 | X | | | | | | | |
| S4 | | X | | | | | | |
| S5 | | | | | | | X | |
| S6 | X | | | | | | | |
| S7 | | | X | | | | | |
| S8 | X | | | | | | | |
| S9 | S/resposta | | | | | | | |
| S10 | | | | x | | | | |
| S11 | X | | | | | | | |
| S12 | X | | | | | | | |
| S13 | | X | | | | | | |
| S14 | | | | | | | X | |
| S15 | | | X | | | | | |
| S16 | | | | X | | | | |
| S17 | | X | | | | | | |
| S18 | | X | | | | | | |
| S19 | X | | | | | | | |
| S20 | | X | | | | | | |
| S21 | | | | | X | | | |
| S22 | | | X | | | | | |
| S23 | | | X | | | | | |
| S24 | | | | X | | | | |
| S25 | | X | | | | | | |
| S26 | | X | | | | | | |
| S27 | | X | | | | | | |
| S28 | | | X | | | | | |
| S29 | Não fez | | | | | | | |
| S30 | | X | | | | | | |
| S31 | | X | | | | | | |
| S32 | | X | | | | | | |
| S33 | | X | | | | | | |
| S34 | | X | | | | | | |
| S35 | | | | | | | X | |
| S36 | | X | | | | | | |
| S37 | | | X | | | | | |
| S38 | | | | | X | | | |
| S39 | X-ñ sei | | | | | | | |
| S40 | | | X | | | | | |
| S41 | | | X | | | | | |
| S42 | | | | | X | | | |
| S43 | | | | X | | | | |

- 16 estudantes marcaram ensino fundamental incompleto; 8 ensino fundamental completo; 7 nenhum; 4 ensino médio incompleto; 3 ensino médio completo; 2 superior completo; 1 superior incompleto.

Tabela 13- Qual o grau de instrução da sua mãe?

| | Nenhum | Ens. Fund. Incomp. | Ens. Fund. Completo | Ens. Médio Incomp. | Ens. Médio Completo | Sup. Incomp. | Sup. Comp. | Pós-Graduação |
|-----|--------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------|------------|---------------|
| S1 | | X | | | | | | |
| S2 | | X | | | | | | |
| S3 | | X | | | | | | |
| S4 | | X | | | | | | |
| S5 | | | | | | | X | |
| S6 | X | | | | | | | |
| S7 | | | | | | | X | |
| S8 | | X | | | | | | |
| S9 | | X | | | | | | |
| S10 | | | | X | | | | |
| S11 | | X | | | | | | |
| S12 | | X | | | | | | |
| S13 | | | | | X | | | |
| S14 | | | | | | | X | |
| S15 | | | X | | | | | |
| S16 | | | X | | | | | |
| S17 | | X | | | | | | |
| S18 | | | X | | | | | |
| S19 | X | | | | | | | |
| S20 | | X | | | | | | |
| S21 | | | | | X | | | |
| S22 | | X | | | | | | |
| S23 | | X | | | | | | |
| S24 | | | X | | | | | |
| S25 | | X | | | | | | |
| S26 | | X | | | | | | |
| S27 | X | | | | | | | |
| S28 | | | X | | | | | |
| S29 | | X | | | | | | |
| S30 | | X | | | | | | |
| S31 | | X | | | | | | |
| S32 | | X | | | | | | |
| S33 | X | | | | | | | |
| S34 | | X | | | | | | |
| S35 | | | | | | | | X |
| S36 | | X | | | | | | |
| S37 | | X | | | | | | |
| S38 | | | | | | X | | |
| S39 | X | | | | | | | |
| S40 | | | | | X | | | |
| S41 | | X | | | | | | |
| S42 | | | | | X | | | |
| S43 | | X | | | | | | |

- 23 estudantes marcaram ensino fundamental incompleto; 5 ensino fundamental completo; 5 nenhum; 4 ensino médio completo; 3 superior completo; 1 ensino médio incompleto; 1 pós-graduação; 1 superior incompleto.

Tabela 14-Como você ocupa seu tempo fora da Universidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa

| | Trabalho profissional | Atividade-domesticas | Estudo | Internet | Lazer | Atividade de cunho religioso | Prática esportiva | Prática artística | Trabalho voluntário | Atividade político partidária | Academia de ginástica (atividade física) | Programas culturais | Outra situação |
|----|-----------------------|----------------------|--------|----------|-------|------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------------------|--|---------------------|----------------|
| 1 | X | X | X | | | | | | | | | | |
| 2 | X | X | X | | X | X | | | | | | | |
| 3 | X | X | | X | X | X | | | | | | | |
| 4 | X | X | X | | | | | | | | | | |
| 5 | | X | X | X | X | | | | | | | X | |
| 6 | | X | X | X | X | | | | | | | X | |
| 7 | X | | X | X | X | X | | | | | | | |
| 8 | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| 9 | X | X | X | | | X | | | X | | | | |
| 10 | X | X | X | | X | X | | | | | | X | |
| 11 | X | | | | | | | | | | | | |
| 12 | X | X | | X | | | | | | | | | X |
| 13 | X | X | | | | | | | | | | | |
| 14 | X | X | | X | | | | | | | | | |
| 15 | X | X | X | X | | X | | X | | | | | |
| 16 | X | X | X | X | X | | | | | | | X | |
| 17 | | X | X | X | X | X | | | | | | X | |
| 18 | X | X | X | X | X | | | | | | | X | |
| 19 | | X | | | | X | | | | | | | |
| 20 | X | X | X | | X | | | | X | | | | |
| 21 | X | X | | | X | | | | | | | | |
| 22 | X | X | X | X | | X | | | | | | | |
| 23 | X | X | X | | | X | | | | | | X | |
| 24 | X | X | X | X | X | | | X | | | | X | |
| 25 | X | X | X | X | X | X | | | | | | | |
| 26 | X | X | X | | | X | | | | | | | |
| 27 | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| 28 | X | X | X | X | X | | | | | | | X | |
| 29 | X | | | | | | | | | | | | |
| 30 | X | | | | | | | | | | | | |
| 31 | X | X | X | X | X | X | | | | | | X | |
| 32 | X | | | | | | | | | | | | |
| 33 | X | X | X | X | X | X | | | | | | | |
| 34 | X | X | | | | | | | | | | | |
| 35 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X |
| 36 | X | | X | X | X | | | | | | | | |
| 37 | X | X | X | X | X | | X | X | | | | X | |
| 38 | X | X | | X | X | | X | | | | X | X | |
| 39 | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| 40 | X | X | X | X | X | | | X | | X | | X | |
| 41 | X | X | X | X | | X | | | X | | | X | |
| 42 | X | | X | X | | | | | | | | | |
| 43 | X | | | | | | | | | | | | |

39 estudantes assinalaram (trabalho profissional); 34 estudantes assinalaram (atividades domésticas); 30 estudantes assinalaram (estudo); 26 estudantes assinalaram (internet); 21 estudantes assinalaram (lazer); 16 estudantes assinalaram (atividade de cunho religioso); 3 estudantes assinalaram (prática esportiva); 5 estudantes assinalaram (prática artística); 4 estudantes assinalaram (trabalho voluntário); 2 estudantes assinalaram (atividade político partidária); 1 estudante (academia de ginástica (atividade física)); 15 estudantes assinalaram (programas culturais (cinema, teatro, museu, ...)); 2 estudantes assinalaram (outra situação).

Tabela 15 - Na Universidade (UniSantos), você participa de: (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca)

| | Trabalho comunitário junto a populações menos favorecidas | Pastoral universitária | Grupos de estudo ou pesquisa (CONTINUA) | Movimento estudantil | Projeto cultural (orquestra, corais, teatro) | Projetos de extensão (NECOM, estágios, clínicas, escritório, etc). | Projetos acadêmicos e/ou de pesquisa (na Universidade ou fora dela) | Outros projetos. Quais? |
|------|---|------------------------|---|----------------------|--|--|---|-------------------------|
| S 1 | | | 3 | | | | | |
| S 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| S 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 4 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| S 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| S 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| S 7 | Não fez. | | | | | | | |
| S 8 | Não fez. | | | | | | | |
| S 9 | | | | | | 3 | | |
| S 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| S 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Palestra/ |
| S 12 | Não fez. | | | | | | | |
| S 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | |
| S 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| S 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 18 | Não fez. | | | | | | | |
| S 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 21 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| S 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 24 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | |
| S 25 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| S 26 | 2 | | | | | | | |
| S 27 | Não fez. | | | | | | | |
| S 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 29 | Não fez. | | | | | | | |
| S 30 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | |
| S 31 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | |
| S 32 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| S 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 34 | Não fez. | | | | | | | |
| S 35 | Não fez. | | | | | | | |
| S 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 37 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 38 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | |
| S 39 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | |
| S 40 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| S 41 | Não fez. | | | | | | | |
| S 42 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 4 | |
| S 43 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

14 estudantes escreveram o número 1 em todas as alternativas.

9 estudantes não fizeram.

Tabela 16 – Qual é a denominação de sua função na escola?

| | | |
|------|--|--|
| S 1 | Pajem. | |
| S 2 | Pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil. | |
| S 3 | Atendente de Educação II. | |
| S 4 | Atendente de Educação II. | |
| S 5 | Professora de Educação Básica I (Polivalente). | |
| S 6 | Atendente de Educação II. | |
| S 7 | Professora substituta de Educação Infantil. | |
| S 8 | Atendente de Educação. | |
| S 9 | Atendente de Educação. | |
| S 10 | Atendente (cuidar da criança e ensiná-la (parte pedagógica)). | |
| S 11 | Professor. | |
| S 12 | Atendente de Educação. | |
| S 13 | Atendente de Educação, especificamente inclusão. | |
| S 14 | Pajem. | |
| S 15 | Pajem. | |
| S 16 | Pajem. | |
| S 17 | Atendente de Educação. Apoiar as atendentes com turma na sala. | |
| S 18 | Atendente de Educação. | |
| S 19 | Atendente de Educação II. | |
| S 20 | Atendente de Educação 2. | |
| S 21 | Atendente de Educação II. | |
| S 22 | Atendente de Educação II. | |
| S 23 | Atendente de Educação II. | |
| S 24 | Atendente de Educação II. | |
| S 25 | Atendente de Educação II. | |
| S 26 | Atendente de Educação - cuidar e exerce funções pedagógicas. | |
| S 27 | Pajem. | |
| S 28 | Dirigir/coordenar. | |
| S 29 | Atendente de educação. | |
| S 30 | Atendente de Educação - Praia Grande. | |
| S 31 | Professora de primeira infância. | |
| S 32 | Atendente de Educação. | |
| S 33 | Atendente de Educação. | |
| S 34 | PEB II. | |
| S 35 | Pajem (creche). | |
| S 36 | Professor de Ensino Básico I. | |
| S 37 | Professor de Educação Básica II - História. | |
| S 38 | Professora de Educação Básica I. | |
| S 39 | Pajem. | |
| S 40 | Atendente de Educação e Professora. | |
| S 41 | Coordenadora Administrativa. | |
| S 42 | Professora substituta de Ensino Fundamental I e Infantil. | |
| S 43 | Professor de Ensino Fundamental. | |

- 22 estudantes são Atendentes de Educação; 8 estudantes são pajem.

Tabela 17 - Quais as atividades você exerce nessa função?

| | |
|------|--|
| S 1 | Cuidar, educar, atividades pedagógicas. |
| S 2 | Tratar da higiene, alimentação, atividades pedagógicas. |
| S 3 | Cuidado, higiene, alimentação e recreação. |
| S 4 | Atualmente estou na recreação. Atividades de música, dança, brincadeiras. |
| S 5 | Todas as atividades burocráticas de uma sala de aula (Diário, relatório, seminários...). Aulas para |
| S 6 | Sou recreacionista e também cuido das crianças de 3 anos. |
| S 7 | Como professora regente de classe sou responsável pelo cumprimento do currículo escolar, tanto |
| S 8 | Fazer a parte pedagógica, banho. |
| S 9 | Atividades pedagógicas; cuidar e zelar pela higiene da criança e de seus respectivos objetos, bem como |
| S10 | Cuidar da criança e aplicar à parte pedagógica (obs.). E tratar com muito amor e respeito. |
| S 11 | Auxiliar na alimentação, atividades pedagógicas como : auxiliar coordenação motora, estimular a |
| S 12 | Cuidar das crianças, trabalhar a parte pedagógica. |
| S 13 | Como disse a palestrante trabalho com a criança atividades voltadas para sua maior dificuldade no meu |
| S 14 | Cuidar do bem estar e dar noções de aprendizagem escolar à crianças de 0 a 4 anos. |
| S 15 | Cuidar e educar de crianças de 0 a 5 anos em creche. |
| S 16 | Trabalhar os diversos eixos temáticos, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, |
| S 17 | Este ano fiquei dando banho nas crianças e auxílio na sala. |
| S 18 | Auxiliar o professor, cuidar do aluno na sua higienização e alimentação. |
| S 19 | Faço a parte pedagógica, banho, alimento os bebes, higienização do ambiente e dos objetos. |
| S 20 | Aplico atividades enviadas pelo Seduc. |
| S 21 | Desenvolvimento pedagógico do aluno, alimentação, higiene, socialização, interação e autonomia, ou |
| S 22 | Recreação, crianças de 0 a 5 anos; higiene pessoal (banho/ troca fralda); auxílio na alimentação e na |
| S 23 | Cuidar e parte pedagógica. |
| S 24 | Recreação, Banho, Limpeza do ambiente. |
| S 25 | Zelar pelo bem estar do educando, auxiliando no seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. |
| S 26 | Funções Pedagógicas. |
| S 27 | Trabalhos pedagógicos, banho, brincadeiras, cuidados gerais. |
| S 28 | - Organização e funcionamento da escola; - Rotina e atividades pedagógicas; - Reuniões com os pais e |
| S 29 | O cuidar das crianças e a parte lúdica. |
| S 30 | Cuidar das crianças e do local (ambiente) onde elas ficam e aplicar atividades durante o período de |
| S 31 | *Pedagógicas; *Higiene; *Cuidados em geral. |
| S 32 | Atividades recreativas, cuidados com higiene. |
| S 33 | Todas relativa a Educação infantil; Recreação e o cuidar em geral. |
| S 34 | Ministro aulas de Língua Portuguesa EF e EM. |
| S 35 | Além dos cuidados básicos, aplicação de eixos pedagógicos, diários, planejamentos. |
| S 36 | Alfabetização. |
| S 37 | História, Sociologia e Geografia. |
| S 38 | Ensino crianças desde o infantil III (3 anos) até o 5ºano; polivalente. |
| S 39 | Atividades pedagógicas, banho, escovação, trocas de fraldas, alimentação, brincar, etc... |
| S 40 | Como atendente de educação cuido de atividades recreativas e de higiene pessoal e como Professora |
| S 41 | Digitar ofícios, coord. os estagiários, elaboração de ofícios, decretos, Instruções Normativas, etc. |
| S 42 | Regência como titular de sala, planejamento, reunião de professores (HTP). |
| S 43 | Atividades relativas a função. |

Tabela 18 - Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (Em horas de 60 minutos)

| | |
|------|--|
| S 1 | 40 horas semanais. |
| S 2 | 30 horas. |
| S 3 | 30 horas. |
| S 4 | 30 horas. |
| S 5 | 25 horas semanais (160 mensal). |
| S 6 | 30 horas. |
| S 7 | 30 horas. |
| S 8 | 30 horas semanais com 6 horas diárias. |
| S 9 | 30 horas semanais. |
| S 10 | 30 horas. |
| S 11 | 30 horas. |
| S 12 | 30 horas. |
| S 13 | 6 horas por dia, 30 horas por semana. |
| S 14 | 30 horas/ semanais. |
| S 15 | 30 horas. |
| S 16 | 30 horas semanais. |
| S 17 | 30 horas semanais. |
| S 18 | 30 horas. |
| S 19 | 6 horas por dia, 40 horas semanais. |
| S 20 | 30 h. |
| S 21 | 30 horas semanais. |
| S 22 | 30 horas. |
| S 23 | 30 horas. |
| S 24 | 30 horas. |
| S 25 | 30 horas semanais. |
| S 26 | 6 horas diária, 30 horas semanais. |
| S 27 | 30 h. |
| S 28 | 40 h sem. |
| S 29 | 30 hs. |
| S 30 | 50 hs/semana. |
| S 31 | 32 h. |
| S 32 | 30 hs. |
| S 33 | Minha carga horária são de 30 horas. |
| S 34 | 40 horas semanais. |
| S 35 | 40 horas. |
| S 36 | 20 horas semanais. |
| S 37 | 30 horas. |
| S 38 | 40 horas. |
| S 39 | 8 horas por dia e 40 horas semanais. |
| S 40 | 55 horas semanais entre os 2 empregos. |
| S 41 | 8 horas por dia (40 semanal). |
| S 42 | Nos dois cargos 11 horas. |
| S 43 | 50 hs. |

- 2 estudantes têm carga horária de 50 horas; 6 têm carga horária de 40 horas e 25 estudantes têm carga horária de 30 horas.

Tabela 20 - Qual o meio que você mais utiliza para se dirigir à Universidade?

| | Carro | Moto | Bicicleta | Onibus | Táxi | Carona | A pé |
|------|-------|------|-----------|--------|------|--------|------|
| S 1 | | | | X | | | |
| S 2 | | | | X | | | |
| S 3 | | | | X | | | |
| S 4 | | | | X | | | |
| S 5 | | | | X | | | |
| S 6 | | | | X | | | |
| S 7 | X | | | | | | |
| S 8 | | | | X | | | |
| S 9 | | | | | | | X |
| S 10 | | | | X | | | |
| S 11 | | | | X | | | |
| S 12 | | | | X | | | |
| S 13 | | | | X | | | |
| S 14 | | X | | X | | X | |
| S 15 | | | | X | | | |
| S 16 | | | | X | | | |
| S 17 | | | | X | | | |
| S 18 | | | | X | | | |
| S 19 | | | | X | | | |
| S 20 | | | | X | | | |
| S 21 | | X | | | | | |
| S 22 | | | | X | | | |
| S 23 | | | | X | | | |
| S 24 | | | | X | | | |
| S 25 | | | | X | | | |
| S 26 | | | | X | | | |
| S 27 | | | | X | | | |
| S 28 | | | | X | | | |
| S 29 | | | | X | | | |
| S 30 | | | | X | | | |
| S 31 | | X | | | | | |
| S 32 | | | | X | | | |
| S 33 | | | | X | | | |
| S 34 | | | | X | | | |
| S 36 | | | | X | | | |
| S 37 | | | X | | | | X |
| S 38 | X | | | | | | |
| S 39 | | | | X | | | |
| S 40 | | X | | | | | |
| S 41 | | | | X | | | |
| S 42 | | | | | | | X |
| S 43 | | | | X | | | |

- 34 estudantes vão de ônibus para a faculdade; 4 de moto para a faculdade; 2 de carro para a faculdade; 3 vão a pé para a faculdade; 1 vai de bicicleta para a faculdade; 1 estudante vai de carona para a faculdade.

Tabela 21 - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula na Universidade?

| | Nenhuma, apenas assisto as aulas | Uma a duas | Três a cinco | Seis a oito | Mais de oito |
|------|----------------------------------|------------|--------------|-------------|--------------|
| S 1 | | | X | | |
| S 2 | | X | | | |
| S 3 | | | X | | |
| S 4 | | X | | | |
| S 5 | | | | X | |
| S 6 | | | X | | |
| S 7 | | X | | | |
| S 8 | | X | | | |
| S 9 | | X | | | |
| S 10 | | | X | | |
| S 11 | | | X | | |
| S 12 | | | | | X |
| S 13 | | X | | | |
| S 14 | | X | | | |
| S 15 | | | | | X |
| S 16 | | | X | | |
| S 17 | | X | | | |
| S 18 | | | X | | |
| S 19 | | | X | | |
| S 20 | | | X | | |
| S 21 | | | X | | |
| S 22 | | | | | X |
| S 23 | | X | | | |
| S 24 | | | | X | X |
| S 25 | | X | | | |
| S 26 | | X | | | |
| S 27 | | | X | | |
| S 28 | | X | | | |
| S 29 | Não fez. | | | | |
| S 30 | | | | X | |
| S 31 | | X | | | |
| S 32 | Não fez. | | | | |
| S 33 | | | X | | |
| S 34 | | X | | | |
| S 35 | | X | | | |
| S 36 | | | X | | |
| S 37 | | X | | | |
| S 38 | | | X | | |
| S 39 | | X | | | |
| S 40 | | X | | | |
| S 41 | | | X | | |
| S 42 | | | X | | |
| S 43 | X | | | | |

- 18 estudantes estudam de uma a duas por semana; 16 estudam de três a cinco por semana; 3 estudam de seis a oito por semana; 4 estudam mais de oito por semana e 1 estudante assinalou (nenhuma, apenas assisto as aulas).

Tabela 22 - Como você participa da vida econômica da família?

| | Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas | Trabalha, é responsável pelo seu sustento | Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família | Trabalha e sustenta a família. |
|------|---|---|--|--------------------------------|
| S 1 | | X | X | |
| S 2 | | | X | |
| S 3 | | | X | |
| S 4 | | | X | |
| S 5 | | X | | X |
| S 6 | | | X | |
| S 7 | X | | | |
| S 8 | | | X | |
| S 9 | | | X | |
| S 10 | | | X | |
| S 11 | | | X | |
| S 12 | | X | | |
| S 13 | | | | X |
| S 14 | | | | X |
| S 15 | | | X | |
| S 16 | | X | | |
| S 17 | | X | | |
| S 18 | | | X | X |
| S 19 | | | | X |
| S 20 | | | X | |
| S 21 | | | X | |
| S 22 | X | | | |
| S 23 | | | X | |
| S 24 | X | | | |
| S 25 | | | | X |
| S 26 | | X | | X |
| S 27 | | X | | |
| S 28 | | | X | |
| S 29 | | | X | |
| S 30 | | | | X |
| S 31 | | X | | |
| S 32 | Não fez | | | |
| S 33 | X | | | |
| S 34 | | | X | |
| S 35 | | | | X |
| S 36 | X | | | |
| S 37 | | | X | |
| S 38 | | | X | |
| S 39 | | | X | |
| S 40 | | | X | |
| S 41 | | | X | |
| S 42 | X | | | |
| S 43 | | | | X |

- 6 estudantes trabalham, mas recebem ajuda financeira da família ou de outras pessoas; 8 trabalham, e são responsáveis pelo seu sustento; 22 trabalham, e são responsáveis pelo seu sustento e contribuem para o sustento da família; 10 trabalham e sustentam a família e 1 estudante não fez.

Tabela 23 - Em sua casa, você tem computador conectado à internet?

| | Não tenho computador | Meu computador não tem conexão com a internet | Meu computador é conectado por linha discada | Meu computador é conectado por banda larga (Speedy, Net Virtual, etc) |
|------|----------------------|---|--|---|
| S 1 | | | | X |
| S 2 | | | | X |
| S 3 | | | | X |
| S 4 | | | | X |
| S 5 | | | | X |
| S 6 | | X | | |
| S 7 | | | | X |
| S 8 | | | | X |
| S 9 | | | | X |
| S 10 | | | X | |
| S 11 | | | | X – Faz um mês que coloquei a |
| S 12 | | | | X |
| S 13 | | | X | |
| S 14 | | | | X |
| S 15 | | | | X |
| S 16 | | | | X |
| S 17 | | | | X |
| S 18 | | X | | |
| S 19 | | | X | |
| S 20 | | X | | |
| S 21 | | | | X |
| S 22 | | | | X |
| S 23 | | | | X |
| S 24 | | | | X |
| S 25 | | | | X |
| S 26 | | | | X |
| S 27 | | | | X |
| S 28 | | | | X |
| S 29 | | | | X |
| S 30 | | | | X |
| S 31 | | | | X |
| S 32 | | | | X |
| S 33 | | | | X |
| S 34 | | | | X |
| S 35 | | | | X – Net Virtual. |
| S 36 | | | | X |
| S 37 | | | | X |
| S 38 | | | | X |
| S 39 | | | | X |
| S 40 | | | | X |
| S 41 | | | | X |
| S 42 | | | | X |
| S 43 | X | | | |

- 36 estudantes (tem computador conectado por banda larga (Speedy, Net Virtual, etc); 3 tem computador conectado por linha discada; 3 tem computador que não tem conexão com a Internet; 1 não tem computador.

**Tabela 24 - Para que finalidade você utiliza o computador?
(Pode assinalar mais de uma alternativa)**

| | Não utilizo o computador | Entretenimento | Trabalhos escolares | Trabalhos profissionais | Comunicação (E-mail, Skipe, MSN, etc) | Operações bancárias e/ ou transações financeiras | Compras eletrônicas | Relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter, Blogs etc) | Busca de informações (Google, Wikipédia etc) |
|------|--------------------------|----------------|---------------------|-------------------------|---------------------------------------|--|---------------------|--|--|
| S 1 | | | X | | | | | | X |
| S 2 | | | X | X | | | | | X |
| S 3 | | | X | | X | | | | X |
| S 4 | | | X | | X | | | X | X |
| S 5 | | X | X | X | X | | | X | X |
| S 6 | | X | X | X | X | | | X | X |
| S 7 | | X | X | X | X | | | X | X |
| S 8 | | | X | | | | | | X |
| S 9 | | | X | | | | | | X |
| S 10 | | | X | | | | X | | X |
| S 11 | | | X | | X | | | | X |
| S 12 | | | X | | X | | | | X |
| S 13 | | | X | | X | | | | X |
| S 14 | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| S 15 | | | X | X | X | | X | X | X |
| S 16 | | X | X | X | X | | X | X | X |
| S 17 | | X | X | X | X | | | X | X |
| S 18 | | X | X | X | X | | X | X | X |
| S 19 | | | X | | X | | | | X |
| S 20 | | X | X | X | X | | | X | X |
| S 21 | | | X | X | X | | | | X |
| S 22 | | | X | X | X | X | | X | X |
| S 23 | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| S 24 | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| S 25 | | X | X | | X | X | X | X | X |
| S 26 | | | X | | | | | | |
| S 27 | | | X | X | | | X | X | X |
| S 28 | | | X | X | X | X | | X | X |
| S 29 | | X | X | | | | | | |
| S 30 | | X | X | X | X | X | | X | X |
| S 31 | | X | X | X | X | | X | X | X |
| S 32 | | X | X | | X | X | X | X | X |
| S 33 | | | X | | | | | X | X |
| S 34 | | | X | X | X | | | X | X |
| S 35 | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| S 36 | | | X | X | | X | | | X |
| S 37 | | | X | X | X | | | X | X |
| S 38 | | X | | X | X | | X | X | X |
| S 39 | | | X | X | X | | | | X |
| S 40 | | X | X | X | X | X | | X | X |
| S 41 | | X | X | X | X | X | | X | X |
| S 42 | | | X | X | X | | | X | X |
| S 43 | | X | X | | | | | | X |

**Tabela 25-Você tem domínio/fluência (fala, lê e escreve) em língua(s) estrangeira(s)?
(Assinale conforme escala abaixo)**

| | 4- Excelente | 3- Bom | 2- Regular | 1- Fraco | 0- nenhum | a) Inglês | b) Francês | c) Espanhol | d) Outra(s) Qual? (Quais?) |
|-----|-----------------|-----------|---------------|-------------|--------------|--------------|---------------|----------------|-------------------------------|
| S 1 | | | | | X | | | | |
| S 2 | | | | | X | | | | |
| S 3 | | | | | X | | | | |
| S 4 | | | | | X | 0 | 0 | 0 | |
| S 5 | | | | X | | X | | | |
| S 6 | | | | | X | | | | |
| S 7 | | | | | X | | | | |
| S 8 | | | | | X | | | | |
| S 9 | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | X | | X | | | |
| S | | | | X | | X | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | X | | | X | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | X | | X | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | | 0 | 0 | 0 | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | | 0 | 0 | 0 | |
| S | | | | | | 1 | 0 | 0 | |
| S | | | X | | | X | | X | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | X | | | | X | |
| S | | | | | | 3 | 1 | 2 | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | | X | | | | |
| S | | | | X | | | | X | |
| S | | | | | X | 0 | 0 | 0 | |
| S | | | | | X | | | | |

Tabela 26 - Qual meio que você mais utiliza para se informar dos acontecimentos do mundo contemporâneo? (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 represente com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca).

| | Jornal impresso | Sites da internet | Rádio | Televisão | Revistas de informações | Revistas de entretenimento |
|------|-----------------|-------------------|-------|-----------|-------------------------|----------------------------|
| S 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | | |
| S 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| S 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| S 4 | Não fez | | | | | |
| S 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| S 6 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| S 7 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| S 8 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| S 9 | 2 | 1 | | 3 | 4 | |
| S 10 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| S 11 | | | | 4 | | |
| S 12 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| S 13 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 |
| S 14 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 |
| S 15 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| S 16 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| S 17 | | X | X | X | | |
| S 18 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| S 19 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| S 20 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| S 21 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 |
| S 22 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| S 23 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| S 24 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| S 25 | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 |
| S 26 | | | | 4 | | |
| S 27 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| S 28 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 6 |
| S 29 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| S 30 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| S 31 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| S 32 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| S 33 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 |
| S 34 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| S 35 | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| S 36 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| S 37 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| S 38 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| S 39 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| S 40 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| S 41 | | 4 | 4 | 3 | 4 | |
| S 42 | 2 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| S 43 | | | | 4 | | |

Tabela 27 - Se assinalou *sites* de Internet, na questão anterior, assinale qual(is) o(s) meio(s) mais usado(s) para se manter informado

| | Jornal on-line (O Estado de São Paulo, A Tribuna, Folha de São Paulo etc | Sites de conteúdo (IG, UOL) etc. | Blogs | Twitter | Orkut | Facebook | Outros |
|------|--|----------------------------------|-------|---------|-------|----------|----------|
| S 1 | | | | | | | X |
| S 2 | X | | | | X | | |
| S 3 | | X | | | | | X |
| S 4 | Não fez | | | | | | |
| S 5 | X | X | | | | | |
| S 6 | X | X | | | X | X | |
| S 7 | X | X | | | | X | X |
| S 8 | X | X | | | | | |
| S 9 | Não fez | | | | | | |
| S 10 | | | | | | | X |
| S 11 | Não fez | | | | | | |
| S 12 | X | | | | | | X |
| S 13 | | X | | | | | |
| S 14 | X | X | | | X | X | |
| S 15 | X | X | | | | | |
| S 16 | X | X | | X | | | |
| S 17 | | | | | | | X |
| S 18 | X | X | | | | X | X |
| S 19 | X | | | | | | |
| S 20 | X | | | X | X | | |
| S 21 | X | | | | | | |
| S 22 | | X | | | | | |
| S 23 | X | X | | | X | X | X |
| S 24 | | X | | | X | X | X -yahoo |
| S 25 | | X | | | X | X | X |
| S 26 | Não fez | | | | | | |
| S 27 | | | | | | | X |
| S 28 | X | X | | | | | |
| S 29 | Não fez | | | | | | |
| S 30 | X | X | | | | | |
| S 31 | X | X | | | X | X | |
| S 32 | | X | | | | | |
| S 33 | X | | | | X | | |
| S 34 | X | X | | | | X | X |
| S 35 | | X | | X | X | X | X |
| S 36 | X | X | | | | | |
| S 37 | | X | | | | X | X |
| S 38 | | X | | | | | |
| S 39 | X | | | | | | X |
| S 40 | | X | | | | | |
| S 41 | | X | | | | | |
| S 42 | X | X | | | | | |
| S 43 | Não fez | | | | | | |

- 22 estudantes assinalaram (Jornal on-line (O Estado de São Paulo, A Tribuna, Folha de São Paulo etc); 26 assinalaram (Sites de conteúdo (IG, UOL,etc); 3 (Twitter); 10 assinalaram (Orkut); 11 estudantes assinalaram (Facebook) e 15 assinalaram (Outros).

Tabela 28 - De que atividades você gosta e/ou pratica?

| | Leitura | Música | Cinema | Televisão | Teatro | Dança | Esporte | Outras |
|------|---------|--------|--------|-----------|------------------|---------------|---------|--------|
| S 1 | | | | X | | | X | |
| S 2 | X | | X | | | | | X |
| S 3 | | X | X | X | | | | |
| S 4 | Vazio | | | | | | | |
| S 5 | X | X | | | X | | | |
| S 6 | X | X | X | X | | X | | |
| S 7 | X | X | | X | | | X | |
| S 8 | X | | | | | | | |
| S 9 | | X | | | X | | | |
| S 10 | X | X | X | X | X | | | X |
| S 11 | | X | X | X | | X | | |
| S 12 | | | X | X | | X + ñ pratico | | |
| S 13 | | | | | X - mais raro ir | | | |
| S 14 | | X | | X | | | | |
| S 15 | X | X | X | | | | | |
| S 16 | X | X | X | X | X | X | | |
| S 17 | X | X | X | X | X | | | X |
| S 18 | | X | X | X | | X | X | X |
| S 19 | X | | | | | | | |
| S 20 | X | | | | | | | X |
| S 21 | X | X | X | X | | | | X |
| S 22 | | X | X | | X | | | |
| S 23 | X | X | X | X | X | | X | |
| S 24 | | X | X | X | X | | | |
| S 25 | X | X | X | X | X | X | | |
| S 26 | | X | X | X | | | | |
| S 27 | X | X | | X | X | | | |
| S 28 | X | | X | X | X | X | | |
| S 29 | | | | X | | X | | |
| S 30 | | X | X | | X | | | |
| S 31 | | X | X | X | | | | |
| S 32 | | X | | | | | X | |
| S 33 | | X | | | | | | |
| S 34 | X | | | | | | | |
| S 35 | X | X | X | X | X | X | X | X |
| S 36 | X | X | | X | | | | |
| S 37 | X | X | | | X | | X | |
| S 38 | X | X | X | X | | | X | |
| S 39 | X | X | X | X | | X | | |
| S 40 | X | X | X | X | X | X | | |
| S 41 | X | | X | | | | | |
| S 42 | X | | X | X | | | | |
| S 43 | X | X | | X | | | | |

- 26 estudantes assinalaram (Leitura); 30 assinalaram (Música); 25 assinalaram (Cinema); 27 assinalaram (Televisão); 1 assinalaram (Teatro); 11 estudantes (Dança); 8 estudantes (Esporte); 7 estudantes (Outras).

Tabela 29 – Você lê por vontade própria?

| | Pelo menos um livro por mês | Pelo menos um livro por trimestre | Pelo menos um livro por semestre | Pelo menos um livro por ano | Nenhuma das respostas anteriores |
|------|-----------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| S 1 | | | X | | |
| S 2 | | | X | | |
| S 3 | | | X | | |
| S 4 | Sem resposta. | | | | |
| S 5 | X | | | | |
| S 6 | X | | | | |
| S 7 | | | X | | |
| S 8 | | | X | | |
| S 9 | | | X | | |
| S 10 | | X | | | |
| S 11 | | | | | X |
| S 12 | | X | | | |
| S 13 | | | | X | |
| S 14 | | | | X | |
| S 15 | | X | | | |
| S 16 | | X | | | |
| S 17 | | | | X | |
| S 18 | | | | | X |
| S 19 | X | | | | |
| S 20 | | | | X | |
| S 21 | | X | | | |
| S 22 | X | | | | |
| S 23 | | | | X | |
| S 24 | | | | X | |
| S 25 | | | | X | |
| S 26 | | | | X | |
| S 27 | X | | | | |
| S 28 | | | X | | |
| S 29 | | | X | | |
| S 30 | | | X | | |
| S 31 | | | | | X |
| S 32 | | | | | X |
| S 33 | | | | | X |
| S 34 | X | | | | |
| S 35 | X | | | | |
| S 36 | | | | | X |
| S 37 | X | | | | |
| S 38 | | | | | X |
| S 39 | | X | | | |
| S 40 | | | | X | |
| S 41 | | X | | | |
| S 42 | | | | X | |
| S 43 | | | | | X |

- 8 estudantes assinalaram (Pelo menos um livro por mês); 7 pelo menos um livro por trimestre; 9 pelo menos um livro por semestre; 10 assinalaram pelo menos um livro por ano; 8 assinalaram (Nenhuma das respostas anteriores).

Tabela 30 - Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de estudo e/ou pesquisa para as disciplinas do curso? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

| | O acervo da biblioteca do meu curso e/ou da Unisantos | O acervo da biblioteca de outra Instituição | Livros ou periódicos de minha propriedade | A Internet | Não realizo/realizei estudos e/ou pesquisas no meu curso |
|------|---|---|---|------------|--|
| S 1 | X | | | X | |
| S 2 | X | | | X | |
| S 3 | X | | | X | |
| S 4 | Não fez. | | | | |
| S 5 | X | | X | X | |
| S 6 | X | | | X | |
| S 7 | | | X | X | |
| S 8 | X | | X | X | |
| S 9 | X | | X | | |
| S 10 | X | | X | X | |
| S 11 | X | | | | |
| S 12 | X | | | X | |
| S 13 | X | | | X | |
| S 14 | X | | | X | |
| S 15 | X | | | X | |
| S 16 | X | | | X | |
| S 17 | X | | | X | |
| S 18 | X | X | X | X | |
| S 19 | X | | | X | |
| S 20 | X | | X | X | |
| S 21 | X | | | | |
| S 22 | X | | X | X | |
| S 23 | X | | | X | |
| S 24 | X | | | X | |
| S 25 | X | | | X | |
| S 26 | X | | | X | |
| S 27 | X | | | X | |
| S 28 | X | | | X | |
| S 29 | | | X | X | |
| S 30 | X | | | X | |
| S 31 | X | | | X | |
| S 32 | X | | | X | |
| S 33 | X | | | X | |
| S 34 | X | | X | X | |
| S 35 | X | | | X | |
| S 36 | X | | | X | |
| S 37 | X | | X | X | |
| S 38 | X | | | X | |
| S 39 | X | | | X | |
| S 40 | X | | | X | |
| S 41 | | | | X | |
| S 42 | | | | X | |
| S 43 | | | | X | |

- 37 estudantes assinalaram (O acervo da biblioteca do meu curso e/ou da Unisantos); 1 assinalou (O acervo da biblioteca de outra Instituição); 11 assinalaram (Livros ou periódicos de minha propriedade); 39 estudantes assinalaram (A Internet).

Tabela 31 - Se assinalou a Internet, especifique: (Pode assinalar mais de uma alternativa)

| | Wikipédia etc. | Sítes de instituições de ensino e/ou pesquisa | Bases de dados (SciELO, JSTOR, IOB, IEEE, CAPES etc.) | Outros |
|------|----------------|---|---|--------|
| S 1 | X | | X | X |
| S 2 | | X | | |
| S 3 | | X | X | |
| S 4 | Não fez. | | | |
| S 5 | X | X | X | |
| S 6 | | | X | |
| S 7 | X | X | X | |
| S 8 | X | X | | |
| S 9 | Não fez. | | | |
| S 10 | | X | | |
| S 11 | Não fez. | | | |
| S 12 | X | | | X |
| S 13 | X | X | | |
| S 14 | X | | X | X |
| S 15 | X | X | | |
| S 16 | X | X | | X |
| S 17 | X | | | X |
| S 18 | X | X | X | X |
| S 19 | | | X | |
| S 20 | X | X | | X |
| S 21 | Não fez. | | | |
| S 22 | X | X | X | |
| S 23 | X | X | | |
| S 24 | X | | | |
| S 25 | X | X | | |
| S 26 | | X | | |
| S 27 | X | X | X | X |
| S 28 | | X | X | X |
| S 29 | | X | | |
| S 30 | | X | X | |
| S 31 | X | X | X | X |
| S 32 | | X | X | |
| S 33 | X | X | | |
| S 34 | X | X | X | X |
| S 35 | X | X | X | X |
| S 36 | X | X | | |
| S 37 | | X | X | |
| S 38 | X | | X | X |
| S 39 | X | | X | |
| S 40 | | X | X | |
| S 41 | X | X | X | |
| S 42 | X | | X | |
| S 43 | | X | | |

- 26 estudantes assinalaram (Wikipédia etc); 29 assinalaram (Sítes de instituições de ensino e/ou pesquisa); 22 assinalaram (Bases de dados (SciELO, JSTOR, IOB, IEEE, CAPES etc.); 13 assinalaram (Outros).

Tabela 32 - Com que frequência você utiliza as bibliotecas da Universidade e/ou de seu Campus?

| | Nunca utilizo | Utilizo raramente | Utilizo com razoável frequência | Utilizo muito frequentemente | O curso não requer o uso de biblioteca |
|------|---------------|-------------------|---------------------------------|------------------------------|--|
| S 1 | | | X | | |
| S 2 | | | X | | |
| S 3 | | | X | | |
| S 4 | | X | | | |
| S 5 | | | | X | |
| S 6 | | | X | | |
| S 7 | | X | | | |
| S 8 | | | X | | |
| S 9 | | | X | | |
| S 10 | | | X | | |
| S 11 | | | X | | |
| S 12 | | X | | | |
| S 13 | | X | | | |
| S 14 | | X | | | |
| S 15 | | | | X | |
| S 16 | | | | X | |
| S 17 | | X | | | |
| S 18 | | X | | | |
| S 19 | | | X | | |
| S 20 | | | X | | |
| S 21 | | | X | | |
| S 22 | | | | X | |
| S 23 | | X | | | |
| S 24 | | | | X | |
| S 25 | | | | X | |
| S 26 | | | X | | |
| S 27 | | | X | | |
| S 28 | | X | | | |
| S 29 | | X | | | |
| S 30 | | | | X | |
| S 31 | | | X | | |
| S 32 | | | X | | |
| S 33 | | | X | | |
| S 34 | | | X | | |
| S 35 | | | X | | |
| S 36 | | | X | | |
| S 37 | | | X | | |
| S 38 | | X | | | |
| S 39 | | | X | | |
| S 40 | | X | | | |
| S 41 | | X | | | |
| S 42 | | | X | | |
| S 43 | Não fez. | | | | |

7 estudantes utilizam a biblioteca da faculdade muito frequentemente ----- 16,27%

22 estudantes utilizam a biblioteca da faculdade com razoável frequência -----51,16%

13 estudantes utilizam a biblioteca da faculdade raramente ----- 30,23%

01 não respondeu ----- 02,32%

Tabela 33- Por que você decidiu fazer este Curso?

| | |
|-----|--|
| S1 | Porque é o meu objetivo para desenvolver meu papel na educação com capacidade e eficiência |
| S2 | Para melhor desenvolver o meu trabalho |
| S3 | Sinceramente porque é um curso gratuito e é o único meio de fazer uma faculdade. |
| S4 | Oportunidade de desenvolvimento cultural e profissional. |
| S5 | Para tornar meu trabalho mais eficiente. |
| S6 | Quero me preparar para depois trabalhar com adolescentes ou até mesmo adultos. |
| S7 | Porque gosto do que faço. O magistério (curso normal) oferece a prática educativa, porém a teoria |
| S8 | Qualificação profissional |
| S9 | Na realidade, foi pela oportunidade em ganhar a bolsa, apesar. |
| S10 | Por amar trabalhar com crianças. |
| S11 | Para a realização de sonho, realização profissional para suprir todas as defasagens do passado pois |
| S12 | Primeiramente pela oportunidade e depois para o seu crescimento profissional, intelectual. |
| S13 | Na realidade não decidi, me escrevi e passei, mas era algo que no fundo gostaria de fazer e me |
| S14 | Por necessidade no serviço. |
| S15 | Para me aperfeiçoar, melhorar o meu trabalho e por gostar do que eu faço. |
| S16 | Por ser um desejo antigo e para adequar-me à LDB, e para fazer concurso público e tornar-me |
| S17 | Oportunidade, consegui a bolsa resolvi aproveitar. |
| S18 | Porque vejo a necessidade de ter uma qualificação melhor. |
| S19 | Porque eu gosto de estudar e porque eu quero crescer profissionalmente ser melhor mais aperfeiçoada. |
| S20 | Porque quero me aperfeiçoar e assumir uma sala de aula. |
| S21 | Amo Pedagogia. |
| S22 | Primeiramente para uma melhor qualificação profissional, para obter mais conhecimento sobre a |
| S23 | Por eu trabalhar já na área e perceber que meu conhecimento era pouco, senti necessidade de |
| S24 | Decidi fazer o curso de Pedagogia para desenvolver as habilidades como docente. |
| S25 | Além de um sonho, busco a realização profissional. |
| S26 | Por trabalhar na área, resolvi me qualificar. |
| S27 | Para trabalhar com crianças especiais. |
| S28 | "Oportunidade" de Formação Superior. |
| S29 | Sempre quis ser professora, então foi um meio de realizar o meu desejo. |
| S30 | Primeiramente fui selecionada para fazer o vestibular após inscrição, a principio não estava muito |
| S31 | Para obter melhores conhecimentos e aperfeiçoar minha prática em sala de aula. |
| S32 | Sempre sonhei em cursar uma faculdade, mas nunca tive condições financeiras. Depois da Plataforma, enfim, consegui! |
| S33 | Para me sentir realizada profissionalmente. |
| S34 | Porque pretendo ser diretora e supervisora ou qualquer outra profissão que exige pedagogia. |
| S35 | Foi oferecida a oportunidade junto a minha prefeitura e eu quero aproveitá-la ao máximo. |
| S36 | Sempre sonhei ser professora e ter ensino superior (matemática). Mas com a oportunidade de |
| S37 | Atualização profissional. |
| S38 | Achei que era uma oportunidade "de ouro" para ficar a par de novas formas/conceitos de ensino. |
| S39 | Porque me foi dada a oportunidade e a vi como única chance de me tornar um profissional melhor. |
| S40 | Para me aperfeiçoar e evoluir em minha profissão. |
| S41 | Para adquirir uma formação superior. |
| S42 | Pela oportunidade que for oferecida e a vontade de ir para a supervisão. |
| S43 | Não fez. |

Tabela 34 - Atualmente, quais têm sido suas necessidades/ expectativas em relação a este Curso?

| | |
|------|---|
| S 1 | Necessidade de formação, muitas leituras, adaptação de tempo, e etc. Expectativas. Muitas chegou ao fim com a |
| S 2 | A minha necessidade é de mais tempo para estudar e de ajuda de custo. |
| S 3 | Minha maior expectativa é conseguir chegar ao fim do curso. |
| S 4 | Entender todo o processo de aprendizagem que proporciona uma melhora na minha vida pessoal, profissional. |
| S 5 | Estou feliz com o curso porém sinto dificuldade em relacionar minhas inúmeras jornadas diárias. (Sou mãe, |
| S 6 | Minha sala está cada vez mais, com poucos alunos. Este horário é o melhor para (...). Tenho medo que feche nossa |
| S 7 | Aprimorar a prática e adquirir conhecimento para a melhora da mesma. Estou sempre aprendendo, sempre procuro |
| S 8 | Esse semestre foi importante principalmente em relação aos seminários, através dos mesmos ficou fácil assimilar a |
| S 9 | Minhas necessidades são de acompanhar o ritmo do curso, tenho algumas limitações em meu desempenho diário |
| S 10 | Minha expectativa é conseguir chegar (...) no fim com uma boa bagagem pedagógica sabendo aplicar aos outros. |
| S 11 | Crescimento profissional, adquirir qualidades profissionalmente, buscar conhecimentos. |
| S 12 | De se tornar boa profissional uma pessoa mais ativa, crítica e transformada. |
| S 13 | Minha maior necessidade é me organizar meu tempo para me dedicar mais ao curso tempo trabalho, faculdade, |
| S 14 | Adquirir mais conhecimento e ter mais troca de experiência. |
| S 15 | Em relação ao curso espero ter uma base teórica para poder aperfeiçoar meu trabalho e crescer profissionalmente me realizando também como pessoa. |
| S 16 | Adquirir maior conhecimento, e me tornar um profissional mais realizado. |
| S 17 | O curso corresponde as minhas expectativas, gosto de estudar. |
| S 18 | *Tempo é uma necessidade principal por não ter tempo suficiente para estudar. |
| S 19 | Chegar até o fim. |
| S 20 | Me formar. |
| S 21 | Acredito numa ótima formação e capacitação para o futuro. |
| S 22 | A minha maior necessidade é o "tempo", que não estou tendo. Não consigo me dedicar mais, porque preciso ser |
| S 23 | Espero me tornar uma pedagoga que possa fazer a diferença. |
| S 24 | Espero sempre melhorar e conhecimento e utilizá-los na área profissional. |
| S 25 | O gosto e apreciação pela leitura em geral pesquisa e aperfeiçoamento da pratica pedagógica. |
| S 26 | Tempo, me tornar um profissional muito bem qualificado (preparado). |
| S 27 | Ser uma boa professora e aprender sempre mais. |
| S 28 | (Conhecimento Profissional) |
| S 29 | Não fez. |
| S 30 | Aprendi a gostar tanto do curso, que no momento tenho aproveitado ao máximo, após o curso superou minhas |
| S 31 | Minha maior dificuldade é lidar com o tempo; gostaria de ter mais tempo para me dedicar aos estudos. |
| S 32 | Realmente a questão teórica, pois a prática nós já vivemos. E a falta de tempo para dedicação integral aos estudos. |
| S 33 | - As minhas necessidades atualmente seria mais tempo para me dedicar aos estudos, e a expectativa são as melhores |
| S 34 | Adquirir mais conhecimento e domínio. |
| S 35 | Tenho aprendido muito com ele e quero mais. Só que como estou muito tempo parada em relação aos estudos e falta |
| S 36 | Aprimorar o conhecimento. |
| S 37 | Juntar a teoria a prática docente. |
| S 38 | Tempo para realizar as tarefas; vencer o cansaço. |
| S 39 | Conseguir assimilar as matérias e vencer o cansaço. |
| S 40 | As expectativas são que o curso se mostre mais próximo de nossa realidade profissional pois o acho muito "teórico", |
| S 41 | Na realidade o curso está fluindo dentro das minhas expectativas. |
| S 42 | Que ele me dê embasamento teórico e de pesquisa. |
| S 43 | Não fez. |

Tabela 35 - O que você acrescentaria ou retiraria dele? Por quê?

| | |
|------|--|
| S 1 | Nada. Porque ele está atendendo minhas expectativas com relação as disciplinas, professores, e local |
| S 2 | Não acrescentaria mais nada, pois ele é completo. Os professores são ótimos. |
| S 3 | Retiraria as aulas de sábado e também diminuiria os semestres, afinal a maioria que está aqui já fez o |
| S 4 | Aulas aos sábados, dificuldade de condução, organização das tarefas domiciliar. |
| S 5 | Retiraria as aulas eletivas de sábado por falta de tempo. Durante a semana passo apenas 4 horas |
| S 6 | Acrescentaria mais laboratório e tiraria mais conteúdo desnecessário. |
| S 7 | Didática. Acredito que a didática de ensino é a parte mais importante do processo. Não basta ter conteúdo se não souber ensinar e o nosso objetivo é aprender a ensinar. |
| S 8 | Não fez. |
| S 9 | Acredito que esta de acordo com objetivo do curso na Universidade, eu que preciso me empenhar |
| S 10 | Acho o curso completo. |
| S 11 | Mudaria o horário, pois trabalho distante sempre chego atrasada. |
| S 12 | Não fez. |
| S 13 | Retiraria tanto seminário e pesquisas, e colocaria mais aulas explicativas, na realidade escolar em que |
| S 14 | Retiraria as aulas de sábado, porque nos temos uma vida muito atarefada e quase não temos tempo |
| S 15 | Uma maior flexibilidade em entregas de trabalhos pois só temos à noite ou fim de semana para |
| S 16 | As aulas aos sábados. |
| S 17 | As aulas de sábado, porque com o trabalho se torna muito difícil. Acrescentaria passeios, mais palestras |
| S 18 | Um curso de inglês. Visando a necessidade do mercado. |
| S 19 | Para mim eu gostaria de tivesse menos Xerox. Em tirar. |
| S 20 | Retiraria "alguns" professores que não têm paciência (não gosta) de explicar a matéria mais de uma |
| S 21 | Nada. |
| S 22 | Na minha opinião não tenho nada a acrescentar e nem a retirar, estou achando um curso maravilhoso |
| S 23 | Para mim o curso está bom, não mudaria nada. |
| S 24 | Não acrescentaria e nem retiraria pois acredito que está na medida certa. |
| S 25 | Nada. O curso é completo. |
| S 26 | Trabalho comunitário. (os alunos não levam a disciplina a sério.) |
| S 27 | Não fez. |
| S 28 | Maravilhoso... Nota 10... |
| S 29 | Não fez. |
| S 30 | Não fez. |
| S 31 | Retiraria as aulas de sábado, pois não temos tempo para realizar as atividades profissionais, pessoais e |
| S 32 | Acredito que o curso está sendo de valiosa importância e muito prazeroso. Cansativo, porém |
| S 33 | Não fez. |
| S 34 | Acrescentaria mais ênfase na leitura dos artigos pedagógicos, leis que abordem tudo a respeito da |
| S 35 | Mais aulas de ILP (Instrumentação de Língua Portuguesa e Metodologia, por eu achar que estas |
| S 36 | Eu acrescentaria "Libras" porque nas escolas estaduais tem inclusão de deficientes auditivos e poucos |
| S 37 | Acrescentaria aulas voltadas para a prática docente dentro da realidade do Ensino fundamental e |
| S 38 | Até o presente momento, não retiraria nada. |
| S 39 | Acrescentaria aulas específicas para tratar de inclusão. |
| S 40 | Acrescentaria mais atividades dinâmicas e retiraria as aulas eletivas aos sábados pois as aulas de |
| S 41 | Acho que ainda é cedo p/ acrescentar ou retirar (mais a apresentação do TCC seria uma boa retirada). |
| S 42 | Retiraria a idéia que percebo estar acontecendo de tentar compreender a correria de todos e facilitar |
| S 43 | Não fez. |

Tabela 36 - Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na Escola?

| | |
|------|---|
| S 1 | Conciliação do horário de Faculdade e trabalho, e também estudo. |
| S 2 | Desenvolver as experiências já aprendidas. |
| S 3 | O maior desafio é encontrar pessoas comprometidas com a educação. |
| S 4 | Integração dos pais com a educação dos alunos que não interagem ajudando a melhorar a situação do aluno. |
| S 5 | Meu grande desafio é o comprometimento dos pais em relação a tudo que diz respeito a seus filhos. Outro grande |
| S 6 | Tenho pouca prática na profissão docente. |
| S 7 | A didática, mais uma vez. Com o pulo de etapas e a queima de um período letivo inteiro nossas crianças estão |
| S 8 | Não fez. |
| S 9 | Meu desafio profissional é de superar e acreditar que sou capaz, que não só mais uma, sem rumo e direcionamento. |
| S 10 | Buscar desempenhar minhas atividades cada dia melhor, sem virar rotina. |
| S 11 | Trabalhar com a família, relacionamento com os colegas de trabalho. |
| S 12 | Não fez. |
| S 13 | Ver que o que é ensinado não é praticado, que aquilo que esta no papel não é aplicado palavras bonitas são ditas mas |
| S 14 | Ter espaço dentro da unidade a qual trabalho para exercer meus novos conhecimentos. |
| S 15 | Lidar com a carência familiar e o excesso de estímulos para crianças de 0 a 4 anos. |
| S 16 | Lidar com os demais profissionais, a falta de apoio e solidariedade de outros colegas. Além de conciliar minhas |
| S 17 | O maior desafio está no reconhecimento profissional. |
| S 18 | Companheiros e reconhecimento do trabalho do profissional. |
| S 19 | E levar tudo que eu aprendi na universidade para dentro da escola que trabalho. |
| S 20 | Poder escolher as atividades para aplicar na turminha. Eu estou com eles todos os dias e eu sei quais as dificuldades e |
| S 21 | O reconhecimento quanto a importância do meu cargo, ou seja, sou professora e não reconhecem. |
| S 22 | Maior reconhecimento e valorização da minha função. |
| S 23 | Colocar em prática o que eu aprendo, pois infelizmente a realidade não é igual a teoria. |
| S 24 | São inúmeras visto a há uma grande desvalorização desse profissional. |
| S 25 | Dificuldade para realização de trabalhos que estão relacionados com a escola, ou seja, quando alguns temas ou |
| S 26 | Saber lidar com a coordenação, colocar o trabalho em prática, pois nem sempre é possível, não temos apoio. |
| S 27 | Não fez. |
| S 28 | Não tenho em relação ao meu trabalho na escola. |
| S 29 | Falta de tempo para fazer os trabalhos. |
| S 30 | Não fez. |
| S 31 | Trabalhar sem uma boa estrutura escolar e obter melhor participação dos responsáveis na vida escolar de seus filhos. |
| S 32 | A referência que temos no curso, quando nos deparamos com o dia-a-dia, realmente ficamos um pouco desiludidos. |
| S 33 | Não fez. |
| S 34 | Ser dinâmica e criativa. |
| S 35 | Tenho idéias e não posso passá-las. |
| S 36 | Saber lidar com a maneira com que os alunos tratam os educadores. |
| S 37 | Conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo com poucos recursos financeiros. |
| S 38 | O grande número de alunos a serem alfabetizados e a falta de uma equipe pedagógica multidisciplinar. |
| S 39 | Ter o apoio dos superiores, também de lidar com tantas crianças em um único espaço, e lidar com os pais em caso de |
| S 40 | Meu grande desafio é alfabetizar, mas quero que sempre seja assim, um desafio, para que eu nunca perca o estímulo. |
| S 41 | Tempo p/ uma melhor dedicação. |
| S 42 | Continuar acreditando na minha importância e na possibilidade de fazer a diferença na vida das crianças. |
| S 43 | Não fez. |

Apêndice XIII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

GRUPO FOCAL

Título da Pesquisa: “As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional”.

Instrumento de Pesquisa: Grupo Focal / Parfor

Nome do(s) Pesquisador (s): Cristina Pereira Carvalho

Você está sendo convidado (a) a colaborar com esta pesquisa. Ao participar deste estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para compreensão do objeto de estudo em questão e, não terá nenhum prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador (a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

| NOME | TEL/ E-MAIL | ASSINATURA |
|------|-------------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Santos, ____ de _____ de 2012.

APÊNDICE XIV

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Questões/ Grupo Focal

- 1) A formação do Parfor tem contribuído para seu desejo em continuar atuando na Educação Infantil?
- 2) O curso tem atendido as necessidades de formação do professor da Educação Infantil?
- 3) Você tem observado alguma mudança na maneira de conceber a educação infantil e o profissional que atua com esse nível de ensino, após ter iniciado o curso de Pedagogia do Parfor?
- 4) O que a formação do Parfor tem contribuído para o seu aprendizado e sua prática pedagógica?
- 5) Que subsídios teóricos servem de suporte para sua prática em música?
- 6) Você tem conseguido inovar sua prática a partir das questões trabalhadas no Parfor?
- 7) O que o curso de pedagogia do Parfor tem contribuído para a formação da sua cidadania ambiental e da sua prática em Educação Ambiental?
- 8) Quais questões o Parfor tem colaborado na formação de valores dos professores da formação inicial?
- 9) Sobre seu ponto de vista qual a relação das questões éticas com a prática docente?

Apêndice XV

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Grupo Focal

F-Vou pedir um termo de consentimento para vocês assinarem, porque tudo o que vocês falarem irá servir não com o seu nome e nem para ser publicado na mídia, mas para ser usado, com ética, por nosso Grupo de pesquisa, para melhorar. Em nome da Universidade Católica, porque eu falei em nome da ANFOPE e falo em nome da Universidade Católica e do nosso grupo, nós estamos interessados, especialmente, que vocês se tornem pesquisadores e professores melhores que já são, não é? As que já são, darão um maior significado para o que a gente faz. Então, a partir de agora, eu gostaria que vocês se apresentassem. Eu vou passar por aqui, então, fala o nome e se é pesquisadora, em que escola trabalha e desde quando está por aqui... Então, vamos lá, comece por aqui.

R-Eu sou a Rita, estou fazendo agora o término da defesa do meu mestrado, sou orientada da professora Maria de Fátima e o meu trabalho...o tema é sobre música.

S-Meu nome é Sandra, eu estou no quarto semestre, e trabalho como atendente de educação no Edílio Petit Karat.

S5-Eu sou a Regina, trabalho em Praia Grande como atendente da educação, e na escola Municipal Vila Tupiri. Estou, também, no quarto semestre na sala da Sanny.

S3 -Bom, eu sou Marilu, sou atendente de educação, e também trabalho em Praia Grande. Estou no quarto semestre.

S4- Sou Maria Flávia, sou atendente de educação e trabalho na escola Doutora Ana Maria Valdete e sou aluna do quarto semestre também.

S6- Sou a Rosemeire, também trabalho na Praia Grande e, também, sou aluna do quarto semestre. Acho que é só isso.

S1-Eu sou a Cláudia. Também trabalho na Praia Grande, na Escola Edílio Petit Karat. Por enquanto, porque já passei em Santos e logo irei trabalhar na Prefeitura de Santos, e é só.

S2-Eu sou a Ellen, sou atendente de educação na Praia Grande. Estou no quarto semestre da Pedagogia/PARFOR, e é isso aí.

D -Eu sou Denise sou aluna do curso de Mestrado e orientada pela Profa. Maria de Fátima. Minha pesquisa é sobre o PARFOR, e sobre as implicações da formação inicial, para a reconstituição da identidade profissional das professoras que atuam com educação infantil, sejam atendentes, professoras, pajens. Enfim, quem está hoje atendendo especialmente crianças de 0 a 3 anos. Então, é o meu interesse da pesquisa, essa população, essas meninas, que são vocês, que eu vi que é a grande maioria, e todas trabalham com educação infantil.

C -Meu nome é Cristina, ingressei agora no Mestrado. Meu tema está focado com a prática pedagógica, mas com ensino e aprendizagem, e também estou no Grupo do PARFOR.

T-Meu nome é Thaís, também estou no segundo semestre do mestrado, e eu também estou fazendo parte do grupo do PARFOR agora.

F -E o tema da sua pesquisa?

T -Música.

F –Também, são duas de Música. Eu, por enquanto, estou aqui coordenando esse grupo. Esse Grupo de Pesquisa/ PARFOR, mas, especialmente, estando aqui contribuindo com a política pública e a implementação de política pública. Bom, na verdade, a gente vai ter que pensar o seguinte: por que estamos aqui? O que estamos fazendo aqui? O tema de hoje, a gente vai ver, é uma forma não só de capacitá-las, para estar fazendo pesquisas, mas, para estar debatendo um pouquinho mais a fundo, durante uns quarenta minutos, por aí, sobre a questão: o que é fazer o PARFOR? E como a gente se forma no PARFOR? O que o PARFOR está contribuindo para a nossa formação? O que a Pedagogia da Unisantos está contribuindo para que a gente possa fazer melhor que a gente faz lá na escola? Porque, na verdade, a gente às vezes lamenta o tempo que a gente perde...o que a gente vem, faz todo um esforço, sai da escola correndo.... Eu imagino, porque eu passei por tudo isso, e de repente você faz....Eu participei da programação da educação continuada, aqui em Santos, sendo professora da FEUSP, e de repente você chega e encontra com uma série de professores, que estão batalhando e, de repente, você vê e quando você volta para a escola, muita coisa você quer fazer e não consegue, não é?Porque tem outras travas... Então, é um pouquinho isso, não tem assim parada, a gente coloca o tema. O tema, então, a primeira coisa que eu quero que a gente pense, e quem precisar escrever pode escrever, pode usar essa folhinha não tem problema nenhum,mas a primeira coisa que a gente vai pensar, o foco é assim: O que o PARFOR está trazendo enquanto contribuição para a minha vida aqui no PARFOR? E a minha vida lá na escola?Então, a conversa é nossa, podem entrar assim, só peço o seguinte: para falar devagar, e as minhas pupilas aqui que vão conduzindo o gravador, porque na hora da transcrição vocês vão receber todo o material, que a gente for fazer, vocês vão receber... E quem quiser aquele material que a gente fez o feedback para vocês no final do ano,quem quiser o material é só pedir para mim, que eu mando o material para vocês... Então, a conversa é mais de vocês do que nossa.Afinal,no que o PARFOR está ajudando? Está contribuindo na minha formação, ou não está? E porque, e aí vocês também, vão me ajudando, se faltar alguma coisa. Vamos lá, agora, a fala é de vocês, só que na hora de falar, fale o nome primeiro para a gente anotar.

S1-Meu nome é Cláudia.O PARFOR, para mim, ele está abrindo novos horizontes, digamos assim, não é?Porque hoje eu consigo ver as coisas de outra forma. Isso é bom e, ao mesmo tempo, é ruim.Ele é bom, porque a gente consegue entender a criança melhor, o sistema melhor. E é ruim, porque a gente fica muito triste com o sistema mesmo, de querer fazer certas coisas e não poder, de querer fazer o certo, o que a gente aprende na faculdade, e chega na prática, a gente vê que não é aquilo.Então, dá um pouco de conflito. Mas o que eu posso dizer? Que o PARFOR, para mim, está sendo uma coisa muito boa.

F-Mas é melhor ainda ter conflito do que não ter, não é?

S1-Isso é sinal de que eu estou conseguindo pensar, enxergar o certo e o errado, não é? Que a gente é como antigamente, que era sempre como se tivesse os olhos fechados, e obedecesse tudo, não é?

F -E vocês estão aqui há pouco tempo, há um ano e meio, não é isso?

S1 -Isso.

F -Um ano e meio de vida aí, que fez bastante diferença. Eu vi pelos textos de vocês, porque eu tive contato.

S6 - Meu nome é R. Para mim, o PARFOR está sendo assim maravilhoso, porque o meu pensar, antes de educar uma criança na pré-escola era totalmente diferente.Era uma coisa assim... O magistério deveria ser usado só na escola fundamental, a pré-escola seria só assim um tipo de maternal mesmo. E o PARFOR está me ensinando que não, porque, na verdade,a educação começa

desde pequenininho mesmo, porque tem que ter a parte pedagógica, a orientação, a formação desde bebê, para poder, quando chegar na fase adulta, ele poder estar bem desenvolvido. Tem que começar desde bem bebezinho.

F-Eu vou fazer uma pergunta, não só para Cláudia, mas para a Rose. Mas qualquer uma pode responder. Na verdade, assim, hoje voltando, porque não é fácil lidar com bebês, não é? Porque a gente sabe que eles...Hoje, eu vejo pela minha neta, finge que não entende, mas está entendendo tudo, não é? Escolha aí, vocês acham que, por exemplo, é fácil conviver...Vocês que estão fazendo um curso de formação, para ficar, para continuar com ele ou para fazer outra coisa, ou ir para gestão, o que passa pela cabeça de vocês? Vocês querem amadurecer e ser melhor professor junto, ou melhor. Enfim, eu quero colocar essa “batata quente”, porque, normalmente, quando a gente vai fazer um negócio, você faz um programa, se você quiser falar, e de repente é isso que a gente estava debatendo hoje cedo, não é?

D -Na verdade assim, o meu interesse passa pela minha....Eu acho que eu já falei para vocês, a minha situação atual que é de gestora de uma creche, e aí a gente acaba sentindo todos os conflitos, todos os entraves, todas as situações difíceis, pelo que a própria educação infantil tem passado, e, especialmente, os profissionais, que trabalham diretamente com essa criança pequena. Então, eu tenho muita curiosidade em saber de vocês: se a partir do momento, que vocês vieram procurar o curso de Pedagogia do PARFOR, e tudo que vocês têm visto, têm estudado, e a fala da professora agora, mais ou menos, mostrou isso em relação à importância da educação, do pedagógico desde pequenos....Vocês aqui têm o interesse, já sabem disso, já conseguem definir, de pós-formada... Vocês têm interesse em continuar como profissionais, como professoras da educação infantil, especialmente, trabalhar com crianças de zero a três, ou não? Quem quiser pode responder. Despertaram para outro nível de ensino, ou vocês acham que não, que vão continuar. Lógico que possivelmente, não na mesma função de atendente, mas pretendem fazer concurso, pretendem continuar com esse nível de ensino, ou tem gente aqui, já pensando que não?

S8-Eu pretendo continuar com a educação infantil, porque eu acho que se todo o mundo se formar e sair para outro lugar, quem é que vai continuar educando eles?

S8 -Eu quero continuar na educação infantil. Eu fiz o concurso em Santos para educação infantil, porque eu gosto, mesmo fazendo agora aqui, eu penso, assim, poxa, porque eu penso em mudar de vez em quando, porque não é valorizado o professor da educação infantil.

S8 -Isso é verdade.

S8 -Não é! Não tem valor, mas, por outro lado, eu vejo que a culpa é nossa mesmo, que a gente não se valoriza.

F-Por quê? Como assim?

S8 -Na aula de sábado, a professora Roseane falou uma coisa, que é verdade. Eu acho que foi de um livro, e eu acho que é da senhora, até não me lembro, que estava falando lá sobre a greve. Todo o professor faz greve, porque educação infantil não faz greve, porque todo o mundo corre, requer os seus direitos, e a educação infantil nunca fala. É conhecida como tia, é a tia... A gente se trata como tia. Eu não tenho nenhum problema que os alunos me chamem de tia. Eu não me importo, até falo assim: deixa eles chamarem, porque, às vezes, é o único carinho que eles têm, é com a gente. É o único momento que eles têm é com a gente, o único momento de entender o que é o amor, é com a gente mesmo, porque muitos não têm isso, não têm essa afeição, não têm. Então, a gente, na creche, faz esse trabalho também, de passar o carinho para as crianças. Então, não tenho nenhum problema em fazer isso. Mas os pais da educação infantil não veem a gente como professora, veem a gente como a tia.

S8-Babá.

S8-É alguém que está lá para cuidar.

S8-É então. E a própria diretora não reconhece a gente como professora, a própria diretora, não vê. Só que eu vejo que assim, porque por muitos anos a educação infantil era só magistério e acabou. Não precisava, quem fazia a faculdade, ia para um outro lugar, não ficava na educação infantil. Então, eu entendo assim, eu penso assim, que isso já é um ciclo que vem há muito tempo. E a gente, agora, tem a oportunidade de quebrar isso. Não é porque eu vou me formar, que eu vou virar as costas para a educação infantil, eu posso continuar na educação infantil e mostrar que sou uma professora, sim, e que estou aqui para dar o meu respeito, para ser respeitada. E eu não vou só brincar com as crianças, eu vou desenvolver atividades com as crianças.

F -Então, você acha que o curso do PARFOR mudou alguma coisa em você?

S8 -Mudou.

S8-Como professora?

S8-Mudou, mudou. Porque quando eu entrei na Praia Grande, eu não entrei como magistério, quando eu entrei no concurso, não era para quem tinha magistério. Você entrava lá, porque queria se livrar, que, no meu caso, eu queria sair do serviço que eu estava, que era comércio. Aí, falaram assim para mim: você vai cuidar de crianças. E eu falei: beleza, eu gosto de crianças. Fiz o concurso, passei e fui, só que assim, minha visão era de mãe: eu cuidava das crianças, como cuidaria dos meus filhos.

F- O cuidar.

S8-Quando eu fiz o magistério, eu comecei a entender que era diferente, que tem um significado, uma brincadeira. Tem um motivo, cada coisa, tem um porquê.

S8-A personalidade.

P-E, hoje, aqui na Pedagogia, a gente ficou mais firme ainda, que tem a diferença sim. Tem como você dar o carinho. Mas você também pode educar, não é só o brincar, é o brincar, mas o brincar com responsabilidade, com motivo, com o porquê. Então, o PARFOR mudou totalmente o meu modo de pensar.

S8 -De pensar e agir lá na prática.

S8-Também.

S8-Mudou muito, todas nós mudamos até na prática.

F-Vocês têm alguma atitude diferente hoje, na prática?

S8-Com as crianças, temos.

S8-Até em relação a gestão aos outros professores?

S8-A gente questiona mais, pelo menos dá para perceber tentar.

M -Minha atitude mudou tanto, pelo seguinte: que eu passei a incomodar as pessoas lá. Tanto que agora me tiraram a minha turma. Eu sou, assim, me apego com as crianças, adoro fazer projetos. Eu escolho um tema e trabalho ele a semana inteira com eles. Sempre gostei de fazer isso, e, de uma semana para cá, eu estou incomodando as pessoas mesmo, tanto que me tiraram da minha turma. Vão fazer dois meses que eu estou sem turma, me colocaram no apoio, só fico no banho, que é para não dar atividade.

S8 -A sua turma era de que idade?

S3 -Era infantil I. Esse ano eu estava com o Infantil I. E, no ano passado, eu estava com o Ciclo dois, de quatro a cinco anos, porque depois eles vão para o primeiro ano, porque a sala, são de cinco, seis turmas.

F -Marilu, porque eles te mandaram para outra turma?

S3 -Porque, então, incomoda o fato de eu fazer vários projetos. E, às vezes, porque assim as salas são geralmente cinco, seis turmas numa mesma sala. A gente faz quadrados com colchão no chão, e, em algumas atividades, as meninas têm que

participar também, porque as crianças ficam olhando, dispersão e,então,ninguém estava a fim de fazer, de trabalhar... Era só eu, entendeu, às vezes, eu ficava com duas turmas, fazia atividade, porque a outra não queria dar, não queria trabalhar. Então a gente passa a incomodar mesmo, às vezes, tem que pedir material para a direção, e a direção não quer fornecer. Tem que se colocar do próprio bolso. Mas por que você vai fazer isso?Mas não precisa, isso não tem necessidade.

S8-Se você faz um pouco diferente...

F-Qual o teu nome?

S2-**Eu penso um pouco diferente. O PARFOR, eu já tenho uma faculdade, então, assim, o PARFOR só está me fazendo refletir mais sobre o meu trabalho, e no que eu mudei.**Eu mudei assim... O que eu aprendo mais aqui, porque como eu já estudei, já aprendi, e estou aprendendo mais, trabalho e tenho prática na educação infantil.E eu aprendi, assim, eu passo para as minhas companheiras de trabalho, quando eu vejo as atitudes, assim. Aí, eu falo: gente,não é assim, igual aquele documento que fala, como é que fala?Quando as crianças vão fazer adaptação, que mostra que é muito importante adaptação, eu acho que todo mundo, aqui, vê que, no nosso trabalho, se uma criança não chorou hoje, a mãe diz: “pode ficar”. E fica o dia inteiro. E a gente aprendeu, no semestre passado, a importância da adaptação para a criança. Aí,eu fui lá. Então, o que eu aprendo aqui, eu acabo falando lá, para os meus colegas de trabalho. Então, é esse lado que eu reflito:a prática com a criança. Eu sempre tive atitude de educadora, por mais que eu seja atendente, eu cuido, dou carinho. Mas a minha mente é de educadora, então, eu não penso que eu sou, posso ser tratada como babá. Mas eu penso como educadora. E o PARFOR? Essa experiência, para mim,é a reflexão do meu aprendizado. E isso, eu faço com conversas com as minhas colegas de trabalho.Eu converso muito com elas, e tento colocar na prática. O que eu aprendo, aqui, tento passar para elas, ou porque elas não têm oportunidade, ou porque elas estão em outra faculdade. Então,a gente troca informações.

F-E a relação de vocês com as professoras, que já são?Porque vocês têm professoras formadas?

S2 -É porque a não gente convive.Você fala assim como professoras formadas atendentes, ou como professoras de sala de aula?

F-De sala de aula.

S2-De sala de aula, a gente não tem muito contato, porque é separado creche de sala de aula.

F -É como as de...

S2 -E, aí, quem é formado ali sempre... Eu acho, assim, sempre a gente troca informações. Então,a maioria, não sei se acontece nas outras escolas, elas estudam, virtualmente, e tem uma diferença muito grande.

F-É só diploma que elas querem.

S2-Então, a maioria das nossas colegas está na faculdade virtual, e tem muita diferença.E, assim, eu vejo muito perguntarem: “Ai, como que é isso, como que é aquilo?” E sempre você está ajudando, tentando ajudar.

F -Ellen, você falou que fez uma faculdade. Qual que foi?

S2 -Eu fiz Letras.

S3 -Eu acho que a importância do PARFOR foi fundamentar as nossas ideias. Eu não sabia, eu fazia as coisas, porque eu achava que estava certo. Mas, agora, eu aprendi que eu posso ir atrás de um teórico, que nem Maria Montessori.Ela é a favor, se uma criança não se estabelecer, não tirar da brincadeira, não é?E eu tirava por achar que tinha que tirar. Eu não sabia poder fundamentar. Ela acha assim sabe, e outras ideias também...

F-Na verdade, pensar na prática, não é? De uma forma mais assim reflexiva, não é? Agora, me diz o seguinte, já que estamos falando em prática, as estratégias de formação, aqui na faculdade ou no curso de formação, evidentemente eu conversei com algumas professoras, e cada professor tem o seu estilo, não é? E cada professor pede e faz essas estratégias formativas mesmo. Na verdade, se vocês puderem falar, quais foram as estratégias que mais vocês sentiram na pele e que poderiam, ou estão fazendo em sala de aula, não é? De uma forma em sala de aula, ou junto das crianças, de forma ou de outra. Eu estou dizendo isso, eu falo isso com carinho, eu tenho duas ex-alunas aqui. Aliás, duas não, quatro, são: a Ângela, a Rosana e a Bete, e eu acho que tem mais alguém que veio da faculdade, a Luana agora. Não sei se está com vocês, mas nós tivemos, nós trabalhamos com portfólio, trabalhamos com mapa conceitual, trabalhamos com... como publicar, como divulgar isso, não é? E, aí, foi muito legal fazer a entrevista. Estou falando isso, porque quando eu fiz a entrevista com elas, me disseram: “é, professora, se lembra daquela vez que você trabalhou com isso, pois eu estou trabalhando com isso, com elas e está sendo muito bom”. Então, são estratégias de formação que a gente, sem querer, porque eu não faço uma coisa sem querer, achando que você vai entre elas, aplicar em sala de aula, longe de mim.... Eu quero conviver e a gente aprender a fazer diferente. E eu fico agradecida, não é? Eu acho que, quando a pessoa recebe, consegue ir além. E, aé, vocês poderiam estar falando um pouquinho sobre esta prática? Essas estratégias de formação que servem ou poderão servir para minha prática, que vocês ficam pensando nela.

S6 - Eu acho que assim, então, o método que a Rosana usa com a gente, de fazer a gente pesquisar na “marra”, não é? E a gente acaba pesquisando mesmo, e de fazer, que nem ela fez o portfólio, os artigos e, agora, está fazendo as crônicas e está fazendo a gente pensar um pouco.

F-E, aliás, tem algumas que estão lindas.

R-É, obrigada.

F-Eu vi já, dá para fazer um livro.

S6-Eu acho que o método que ela está usando, com a gente, ela está forçando na “marra” a gente a pesquisar mesmo, pesquisadoras mesmo.

S5 - Eu concordo com a R. quanto à estratégia, porque, de início, para todas nós, no primeiro semestre, foi um impacto, não é? O que foi primeiro, o portfólio... Dissertação, depois portfólio. O que foi, até inclusive teve uma polêmica, uma pessoa que perguntou assim: o que é dissertação? Teve até uma postura da professora: “nossa, não sabe o que é dissertação?” Aí, ela respirou fundo, tá bom... Aí, na próxima aula, ela explicou o que era, mas a estratégia dela é muito boa, vem em um crescente assim, fazendo com que os alunos se interessem. Inclusive, as crônicas pedagógicas dela são excelentes... Eu vejo que é uma professora muito esforçada, que parece.... Eu falo assim para ela: “você nem dorme, professora, de tanto que pesquisa”. Ela é diretora de uma escola. Eu vejo que ela respira o PARFOR. Então, não é uma coisa assim... Tem professoras que nós vemos que vêm despreparadas, vêm assim: “Ai, gente, eu cheguei atrasada, me desculpem”. E, às vezes, não vêm nem com força, do nada assim.

F-Como se fosse ganhar o dinheirinho, não é? O faz de conta, às vezes.

S5-É, então, para a gente, nós que somos educadoras, ficamos assim meio que admiradas, professor de faculdade, despreparado totalmente. Mas não podemos generalizar, como a Rosana e todas nós.

S8-A gente, sendo de educação infantil, que dizem que a gente vai ficar, a gente prepara o que vai fazer.

F-Lógico, com certeza. A gente ganha o maior tempo planejando, não é? Eu não consigo ir para uma aula, acho que ninguém aqui, sem planejar. Posso dar o mesmo

texto, às vezes, porque acho que ele é fundamental. Mas cada vez que eu penso nele, é de forma diferente. Aí, a gente pensa em como é que vai dar.

S5-Inclusive, quando nós, quando a gente faz a aula, a gente não vem a passeio. Todo o mundo vem assim com aquele objetivo: vou estudar, vou me formar em 2014. Então, eu quero uma boa formação.

S8 -A Profa. Rosana, eu já falei isso para ela, eu gosto dela. Ela acredita na gente mais do que a gente, e quando não é? Quando ela vem e propõe um negócio, um olha para a cara do outro e fala: “você está doida! Eu não vou conseguir. A gente consegue, consegue... Porque tudo é fácil, porque escrever um artigo, eu acho que foi o pior para a gente, e nós escrevemos dois”.

F -Foi um *bestseller*.

S8-Agora, veio pedir uma coisa simples, que foi representar um texto, só com figura... O que foi que nós falamos, preferia um artigo, foi uma calamidade para gente.

S-Sem contar que a gente volta no terceiro semestre com aquela expectativa, não é? O que a Rosana vai pedir, porque no começo foi aquele susto, todo o mundo reclamou esperneou, só que agora a gente vê que tem uma bagagem maior, não é? De conhecimento, por mais que você saiba que vai sofrer, vai buscar, igual, outro dia eu estava conversando com ela na sala de informática, ela falou: Cadê as suas crônicas? Eu falei: Professora, eu estou elaborando e tal. A gente estava falando sobre pesquisa, e eu falei: Professora sabe o que aconteceu com a gente? Ela: Fala! Tudo a gente pesquisa, qualquer negócio, vou pesquisar, vou pesquisar... Então faz uma crônica então a respeito disso, e ficou toda super empolgada... Eu falei: Porque aquele artigo, e no meio do caminho eu tive que fazer ele sozinho, para mim assim parecia um campo de batalha, depois que eu vi ele pronto, a gente vê assim tanto o valor que ela deu... Não vocês conseguem manda para mim, e eu dou uma corrigida, e ia e voltava, e depois se realmente, quando você vê aquele negócio pronto, você fala eu consigo mesmo, eu tenho capacidade.

S8-Por isso, que é importante a motivação diária.

S7 - Foi doido, foi chorado no começo. Mas, hoje, a gente vê que tem uma bagagem.

F-E pensando nas outras disciplinas, como vocês avaliam, de um modo geral, o que vocês tiveram até hoje? Se vocês pensarem assim, algumas pessoas se manifestaram: “não, eu futuramente, terminando o meu desejo é ficar na educação infantil”. Alguém do grupo diz: “não, o meu desejo é para o ensino fundamental; não futuramente eu trabalho até no ensino superior”. Enfim, pensando em outros níveis, pensando em outras talvez disciplinas para a docência, vocês acham que o curso que vocês estão fazendo está dando subsídios para vocês trabalharem em qualquer nível? Ou vocês sentem falta de alguma coisa? Só fechando a pergunta e mais focado na educação infantil, do jeito que vocês pensam hoje na educação infantil, conhecem a criança de zero a três anos, o curso tem focado bastante na educação infantil, já que a gente tem poucas pessoas com condições para trabalhar, que tiveram essa formação. Como vocês avaliam todo esse conhecimento que está sendo passado para vocês? Está dando conta ou não está dando conta, o que está legal e o que está faltando?

S4-Eu não pretendo continuar na educação infantil, porque eu não me encaixo. É o meu perfil. eu prefiro crianças maiores; mas assim, quando eu entrei na educação infantil, eu achava que era aquela visão assistencialista de creche, e ainda era só cuidar. Depois, que nós tivemos as aulas de fundamento e prática da educação infantil, a minha visão mudou totalmente sobre as crianças; principalmente, de zero a três, porque, para mim, eles estavam ali só para serem alimentados e para tomar banho. O que mais me chamou a atenção foi a do berçário que tem todo aquele processo. O que me chamou muita a

atenção foi a difusão, diferenciação... Isso é muito importante para a criança: a estimulação.

S8-A gente teve acesso...

S4-Aos referenciais...

F-Vocês estudaram os referenciais?

S4-Isso estudamos um, dois e três. E tudo que acontece lá, na creche, se a diretora tem uma postura que não é adequada, eu corro. Tenho o referencial lá, no meu armário:“olha está aqui a quantidade de crianças”, é fato.

S8-Por isso que a Praia Grande ama a gente.

S4-Por isso que nós estamos sendo perseguidas, não é? Deixa para lá. Então, isso mudou muito a minha visão perante as crianças de educação infantil. Acho que, também, o PARFOR está dando muito subsídio em nível de fundamental.

F-Vocês estudaram os parâmetros também como os referenciais?

S4-A gente está estudando o de matemática, está sendo maravilhoso. A Profa. Carol está sendo assim. É a Maria Carolina isso. Ela está dando uma aula, mesclando entre teoria e prática, ensinando várias atividades como a gente trabalhar a matemática, que eu acho a disciplina mais difícil, para a gente estar trabalhando no fundamental, não é? Então, eu estou amando em relação à tabuada.Nossa, está maravilhoso: coisas, que eu nem aprendi na escola, eu estou aprendendo agora, e, com certeza, eu vou poder passar para os meus futuros alunos, não é? Então, está sendo muito importante, está dando subsídio sim, e muito.

S8-Bastante.

F-Me deixa falar, queria perguntar, para vocês, se vocês estão tendo subsídios na linguagem musical? Se vocês estão tendo subsídios teóricos para vocês trabalharem com música na educação infantil?

S8-Com a Profa. Regina, ela estava dando... Aí, deu uma parada, porque a gente ia fazer oficina, acho que dia doze ou treze, danças circulares...

S4-Isso.

S8-Então, como nós não temos como ensaiar, nós pedimos para ensaiar nas aulas dela. Então,se ela teve aula, não pode ter mais, deve que dar uma parada, não é? Então, nós estamos direto nas danças circulares ensaiando, porque senão não tem como a gente apresentar.

F -Vocês podiam falar,para mim, alguma coisa sobre esse subsídio, que vocês estão se referindo? Podem detalhá-lo para mim melhor. O que ela faz com vocês? Quais são as atividades?

S8-É, então.

F -E se isso serve para vocês?

S4-Ela fala muito assim: do ritmo, de escutar a música.

S8-Sentir a música, isso ela fala bastante.

S4-É isso. Ela traz *power point* com vários gestos de pessoas, cantos de pássaros... Ela fala muito.

F-Ela trabalha a música com a criança.

S4- Isso, mas ai então como a Cláudia falou, parou um pouquinho, porque a gente vai apresentar oficina de danças circulares que também está envolvendo a música e o movimento, que ela foi trabalhando o referencia conosco.

F-Ela chegou a trabalhar a música, em relação às faixas etárias das crianças?O que é necessário cada criança estar desenvolvendo em som?

S8-Não.

S4-Até o momento, não é.

F-Vocês sentem necessidade de estar aprendendo mais coisas sobre música?

S8-Eu acho que sim

S4-Arte e música, é...

S8-Porque é uma coisa que a gente usa muito com as crianças, principalmente a música.

F-De que maneira vocês usam essa música com as crianças? Como é a prática de vocês?

S4-Éa roda da música.

S8-É o tempo todo, desde a entrada na alimentação, na hora do banho.

S8-A cantigas associadas a isso.

P-Sempre, no soninho, para contar história.

S4- Já canta uma música.

F -Então, é uma coisa.

S8 -A história...Pára de chorar...Põe a mão na cabeça... Tira, põe na cintura, dá uma rodadinha, capricha no sapateado, olha para o seu amiguinho e pergunta como ele tem passado, ai parou...

S8-E, na hora que ele olha para o amigo, que ele faz para o amigo, e,aí, tem aquele contoquinho aonde eles fazem... A gente tem uma...

S8-Tem que aprender as músicas associadas às necessidades de vocês daquele momento;então,entrada e saída.

S8-Ela também, trabalhou, não te cortando, a gente fez uma música, pegou uma paródia, pegou uma música e criou em cima daquela música. Então, cada um acabou se identificando com a necessidade do dia, na época.

S8-A Profa. Regina deu uma atividade para que cada um criasse uma música dentro das músicas existentes. Mas com a sua letra, ela viu o ritmo de cada um, se estava certo ou não. Tinham músicas que ela não conhecia, como a minha. Tinham músicas que ela não conhecia... Qual que foi mesmo?

S8-A sua foi a do ônibus.

S8-É foi: Um, dois, três indiozinhos.

S8-Ai ela fez uma paródia em cima, só que ela ia trabalhar.

S4F-Ela deu um desabafo.Só que eu acabei usando para isso...

S8-Só que, no nosso caso, como estava em adaptação, não é Cláudia, eu fiz sobre, muito choro, choro tipo... Ora queria entrar, ora sair. A gente fez, e, aí, a Cláudia fez uma outra.

S8-Cada um fez a sua realidade.

D -Falando na adaptação, muito choro no nosso caso, não é... Quem trabalha com criança muito pequena,como que consegue perceber essas diferenças: se existe uma diferença muito importante entre esse profissional ,que trabalha com a educação infantil, com os pequenos e o que trabalha com crianças maiores. O que, na tua opinião, esse profissional precisa ter?

S8-Eu acho que, acima de tudo, amor e respeito, porque a criança está saindo da casa dela e vai ficar com pessoas diferentes. Então, por mais que você esteja no estresse, no meio do choro, tem que ter aquele carinho de mãe, aquele colo, aquele apego, mostrar que... Igual eu via, assistia Super Nany, quando a gente trabalha com educação, então quando eu trabalhei com o B3. Tinha um menininho que chorava demais. Então, eu peguei uma dica dela, que ela pegava uma bola e sentava os meninos. Sentava as crianças todas no chão, jogava a bolinha, batia na parede e falava:“a bolinha vai e a bolinha volta, a mamãe vai e a mamãe volta, e até as meninas brincavam, vai ficar falando bolinha (...)”,mas foi um jeito que comigo funcionou. Quando eu estava no B3, que já são três aninhos mais ou menos.

F -Mas você pode dizer qual diferença?

S8-E como tinha... Eu ia usando umas táticas diferentes, e tem que ter um jogo de cintura, como mãe, como tia, como professora, como tudo, porque você precisa que a criança interaja naquele grupo, para que você possa desenvolver até algum trabalho.

S8 -Então, você tem que conhecer a criança melhor, e, muitas vezes, você tem que escutar a mãe, porque a criança se ela tem algum problema, na minha sala... Neste ano, teve um menino, que ele tem um sistema nervoso, ele é nervoso, ele grita do nada, quer dizer se a gente não, se só a classe brigasse com ele e não entendesse... Não, a gente falou com a mãe, e ela disse que: “desde a gravidez, porque eu sou nervosa, porque tudo que eu passei na gravidez eu passei para ele”. Então, é um problema que ela falou que ele vai ter que tomar remédio. E, aí, começou uma atitude de carinho, de atenção.

F -Demora para chegar na mãe, para saber dessa história. Até você saber da história, dá vontade de chorar, não é?

S8-Mas sabe uma curiosidade...

S8-Nós temos essa sensibilidade, não fazendo diferença.

S8 -A gente, às vezes, não consegue, porque você é um ser humano. Então, é eu não aqueço mais, mas você precisa encontrar um meio, para que atingir um ponto que mereça todo o mundo. Aí, quando você vê, igual como a gente trabalham... todo o mundo. São cinco na sala com quarenta, quarenta e poucas crianças, e uma sai para o banho e três ficam, quando vê que uma está um pouquinho estressadinha. A outra já pega a criança, quando a outra vê que a criança já tem mais apego com ela, passa para a outra para poder estar assistindo os demais, para não ficar focando em uma só.

F -E é difícil, e vocês acham difícil conseguir pensar na hora, ali na prática, ou no planejamento.... Mas na hora, ali, dependendo da reação do grupo e período de adaptação, a mãe das crianças, para vocês, é difícil pensar em atividade pedagógica, quando se está tão ali precisando, não é, de atividade, de cuidar, como banho, como alimentação, como o choro na hora da adaptação? Qual é a dificuldade que vocês encontram, para pensar ou para elaborar atividades, que vocês considerem pedagógicas? Tem uma separação, como é que funciona tudo isso?

S8-Eu acho que não tem, é tão rápido.

S8-É uma história, uma música, é tipo como se fosse uma...

S8-É porque a gente, bom, eu já estou há bastante tempo nessa área. Então, assim, a gente já tem uma noção, já sabe o que fazer. A gente já conhece as crianças... Era isso que eu ia falar na hora, que nem na hora, que ela falou, tem diferença de criança pequena com criança um pouco maior, tem a diferença, é porque as professoras dos maiores, falam assim: “Ah, esse moleque é muito chato, esse moleque...”. Não quer saber o porquê que esse moleque é assim, enquanto que a gente já sabe, a gente já conhece, a gente fica.

S8-Já tem mais proximidade.

D - Mas vocês acham que tem uma separação em uma atividade de cuidar pra educar, pedagógica, ou como é que é isso?

S4 -A gente tenta fazer tudo junto.

S4 - Porque dá, dependendo de como for a brincadeira, dá para fazer. Vai contar uma historinha, dentro dessa historinha, você vai poder... Bom, a gente, as nossas crianças são de dois anos, não é? Então, não dá para contar uma historinha, como está no livro, não dá.

F - E o banho?

S8 - O banho é...

F-Vocês aqui que são atendentes, lidam mais com atividades de cuidar.

S8 - É o banho, é misturado.

S8 - A gente faz tudo. Uma hora a gente alimenta, outra dá banho.

F-São professoras, na verdade, então.

S8 - Somos.

S8 - Somos, a gente faz tudo.

S8 - Só não somos reconhecidas e não ganhamos igual, mas somos.

S8 - Todo mundo está frio, todo o mundo está quente, tudo...

F -Como que é o banho pedagógico?

S8 - Então, hoje eu fiquei no banho.

S8 - Você quer que a gente fale como a gente faz ou o banho pedagógico?

F -Não hoje, deu.

S8 - É a realidade ou a historinha?

F -É a realidade.

S8 -Não, hoje deu para dar um banho legal, porque só tinha vinte e quatro crianças e estávamos em cinco.

F - O banho pedagógico.

S8 -É, nós estávamos em cinco, então hoje deu para dar um banho certo. Só que deu banho certo, só que atrasou, não é? Chegou o almoço, eles já iam dormir. Mas faltaram seis crianças para terminar o banho. Como que é o banho certo? Na hora do banho, a gente vai conversando com a criança com calma. Olha, está frio, vamos tirar, e vai tirando a roupa devagar. Aí, você põe...para dar banho, e fala:“vamos lavar o rosto, vamos lavar a mãozinha”. A gente dá para falar desse jeito. Hoje, deu pra fala. Mas tem dias que não tem, são quarenta crianças, só quatro na sala, duas na sala, duas no banho, é rapidinho não tem como.

S8 - Para nós, também. É uma loucura.

S8 - Na minha escola tem os livros, não é?

F -Essa rotina de vocês, vocês tem suporte?

S8 - Não.

S8 -Setem suporte?

S8 - Não, nós somoso suporte.

S8 - É cada um por si.

F-Não, eu estou dizendo assim, aqui na faculdade, vocês tem orientação sobre toda a rotina de vocês?

S8 - Acho que não.

S8 - Não.

R -Vocês têm suporte para todo esse aparato de coisas que vocês fazem no outro dia?

F -Aquilo que ela está perguntando foi aquilo que eu perguntei inicialmente tambémmas acho que de uma outra forma, não é Rita? Se o que vocês vêm trabalhando teoricamente, aqui, tem subsidiado essa prática,na educação infantil de zero a três, incluindo essa rotina de cuidar. E, aí, se vocês leram os referenciais: eles dizem que o cuidar e o educar...

S8 - Então seria sim, vou dizer pra vocês.

S8 - Mas isso é...

S8 - Ai que vem as brigas.

S8 - É isso que eu ia falar, é ai que começa o problema.

S8 - Éai que vem as brigas.

F -Vamos combinar uma coisa,assim cada um que fala, vai dizer o nome de novo, se não se perde.

S6 - A gente até tenta fazer a parte certa lá, mas o que acontece é muito corrido, muita criança, no meu berçário, é de três a quatro anos, são setenta e cinco crianças para quatro.

F - Setenta e cinco crianças para quatro.

S6 - Sim, nós temos que dar banho, alimentar, cuidar, zelar e educar, tudo ao mesmo tempo.

F -Deus me livre, se alguém for mordido acaba.

S6 - E se acontecer, alguma coisa a gente é responsabilizado.

F-Nossa, é responsabilidade. É uma coisa...

S6 - Então, é muito. A gente gostaria de fazer tudo direitinho. Inclusive, nós nos rebelamos lá um dia, e demos banho direitinho. Nós fomos almoçar quase na hora de irmos embora, quase mataram a gente, porque o almoço era dez e meia, não tem condições de dar banho em setenta crianças, das oito e meia, até as dez e meia.

C -Na verdade, a professora...

S6 - Então, nós ficamos até meio dia e meia dando banho.

C-A Profa. Elise,quando no semestre passado, ela foi falar sobre o alimentar, foi com a Profa. Elise, ela ficou de queixo caído, e achou que era até mentira nossa.O alimentar não é como está no referencial, que é como tem que ser, um lugar prazeroso com calma, não o alimentar é assim vai, vai, vai...

S6 - São dez minutos. E já vem varrendo.

F -E a criança que não quer comer naquele horário?

S8 - Você não consegue incentivar.

C -Fica sem.

S8 - Professora,você não tem ideia.

C - Não comeu naquele horário, vai ficar sem comer.

S2 - No caso, estou no B1 nesse ano. As crianças que não comem, nós guardamos a comida.

S8 - Não sei se pode.

S8 - No B1, é bem mais fácil, quando a gente estava no B1 fazia isto.

S2 -No B1, no caso, dá para guardar.

S8 - Mas até para guardar, não pode, ele tem o tempo certo.

S2 - Mas não pode deixar nada na sala. Tem que lavar, tem que manter limpo, tem aquela aparência. Mas eu penso na criança, vai acordar com fome. Eu guardo, enquanto eu não levar uma advertência.

S3 - Eu sou Marilu, a minha escola, eu acho que é maior, normalmente são 350 ou 349 crianças só na parte de baixo, que é infantil 1 e infantil 2.Sem contar o primeiro andar, que não tem acesso a esses números. A gente dá banho no infantil 1 de manhã e no infantil 2 a tarde.Como eu estou no apoio, eu dou banho no infantil 1. São sete turmas, com aproximadamente 25, 26 crianças cada. A nossa sorte é que divide entre meninos e meninas. São dois banheiros, a gente tem uma hora e meia para dar banho nessas crianças.Não pode trocar roupa, não pode trocar sapato, toalha, nada.As crianças mal entram, falam: “vamos, vamos,lavar esse rosto direito”. E eles esfregam. Parece que está lavando o corpo todo. Mas, para eles, é só isso. E vamos, vamos, vamos...É e sempre assim. E, aí, vamos, sapato pra fora, não pode calçar dentro do banheiro, tem que por lá fora, não pode calçar dentro do banheiro, vai por lá fora. Fica um colchãozinho lá fora para sentarem e calçarem o sapato, na hora do almoço, são quinze minutos. Tem o *self service* lá, mas eles não servem, tem que ser a gente se não, não dá tempo deles comerem. Eles mal sentam a gente fica, vamos, vamos ,vamos.Se deu o horário, a servente começa a varrer com eles ali mesmo. Já aconteceu, agora, mudou é uma mesa assim com os bancos compridos, porque antes era mesinha quadrada, com quatro cadeirinhas, que nem você levantava para pegar mais e voltava já não tinha mais a cadeirinha. A servente já tinha recolhido, para poder, não é sério mesmo?

C -Olha, a servente só reclamou assim, a servente falou assim:“Cláudia, essas crianças não estão comendo direito, está caindo tudo no chão”. Sendo que eles vão fazer dois

anos ainda. Aí, eu olhei para ela, para não brigar, eu falei assim: “calma, calma, amanhã vem tudo com soro, todos eles com soro”. E ela, deu risada, ela falou: “tá bom, porque não pode sujar, não é?”. Então, vamos colocar soro em todo o mundo.

F-Porque aí não chora.

F-Eu posso fazer uma pergunta difícil para vocês, bem difícil. Aí, vocês têm toda essa prática, e sabem exatamente o que acontece todos os dias, com aquele monte de criança chorando com essa estrutura, com esses horários, com pouca gente para apoio, todo esse ressentimento que vocês já relataram. E, aí, eu pergunto para vocês: “depois que vocês entraram, começaram a estudar, leram os referenciais nacionais, curriculares de educação infantil, começam o dia vem para cá estudam, vão lá trabalham, tem esse confronto diário, vocês vão lá, vocês já estão atuando, vocês não são como algumas outras estudantes, que estudam depois vão ser professoras, vocês estão lá praticando e vem aqui e estudam, e aí o que vocês acham, queria saber de cada uma, o que vocês acham que acontece na verdade, porque as coisas na prática, elas não se efetua, porque que essa política que está lá no papel bonito, nos referenciais, lá na escola?

S8 - Meu questionamento desde quando.

F-Então é difícil essa pergunta, mas eu queria saber de cada uma de vocês, o que vocês acham que acontece?

S8 - Eu acho.

S8 - Não é na Praia Grande.

Duas EP- É a política.

S8 - Que política?

S8 - Para dizer, olha abriu tantas vagas, que nem lá mesmo abriram mil vagas em educação infantil. Se você olhar, depois, eu mostro para você uma foto daquilo que eu tirei, do dia, das crianças dormindo, tinha cento e trinta e quatro crianças dormindo em uma sala, um colchão do lado do outro. Eu tenho a foto aqui no meu celular, até para vocês verem.

F-Você pode passar?

S8 - Eu não posso falar que escola que é.

F-É, não pode falar?

S8 - Não é sério, isso porque faltou criança naquele dia, porque duas semanas depois tinha cento e quarenta e três.

F-Nossa senhora!

S8 - E a lotação máxima. São cento e quarenta e nove crianças, para dormir na mesma sala, os colchãozinhos ali, sem brincadeira. Eu anotei, eu tirei a foto, porque eu achei um absurdo aquilo.

S8 - Eu não sei a sala dela, mas geralmente é um lugar sem ventilação, fecham as portas, quando a gente abre é um cheiro insuportável.

S8 - Tem ventilador agora, são seis ventiladores, na sala.

F-Mas o calor.

S8 - Nesse dia tinham cento e trinta e quatro crianças.

F-Isso lembra você estar em guerra, parece.

S8 - Olha, há dois anos atrás, a Praia Grande era creche; hoje, é depósito de criança.

F -É um depósito.

S8 - Hoje, ela voltou a ser um depósito de criança.

F -Que coisa, meu Deus.

S8 - Eu acho assim que não funciona, porque tudo que está no referencial, é tudo muito lindo, só que na prática não existe.

F-Mas vocês sabem que, com a mudança da lei, o direito da criança agora é estar na escola.

S8 - É isso que está o parcial, agora existe o parcial.

S8 - E eles começam a admitir as matriculas, mas o que acontece, cadê esse profissional para trabalhar.

S8 - Não tem.

S8 - Não tem qualidade, qualidade nenhuma, é a falta de vontade de fazer.

F-E não tem profissional mesmo.

S8 - Muitas pessoas que tem Pedagogia, só querem ter o diploma. Eles não querem exercer a profissão direitinho.

S8 - A secretaria, lá de Praia Grande, falou que no jornal da Tribuna, que eram cinco crianças ou foram quatro.

S8 - Cinco para cada funcionaria.

S8 - Cinco crianças para um funcionário, é verdade, não é?

S8 - Não tem quantidade de funcionário suficiente para atender.

F - Como é que funciona, vocês são atendentes, me conta como a sala funciona, na sala é uma atendente e uma professora?

S8 - Não nós somos tudo.

S8 - Geralmente, tinha uma professora recreacionista, e agora foi criado esse concurso de atendente, dois que ela tem o magistério. Então, ela faz as duas coisas, tanto ela educa, como ela cuida.

D - Então atendente dois e atendente um, vocês são atendente um?

S8 - Dois.

F - Vocês são todas dois?

S8 - É tenho magistério. É que tiraram a recreacionista, igual eu trabalhei uma época de professora recreacionista. Lá, e antes era a recreacionista junto com a atendente como apoio.

F - Vocês são a dois, vocês teoricamente teriam que trabalhar o pedagógico?

S8 - Seria só o pedagógico.

F - Só o pedagógico?

S8 - Mas a fala da secretaria é que um e dois não tem diferença.

S8 - Só no salário.

S8 - Mas até na mudança que teve lá de vocês, aparece.

S8 - Sim mas ela fala que um e dois são a mesma coisa.

F - Na prática?

S8 - Por exemplo, vamos supor eu trabalho no berçário um, são vinte crianças, são vinte bebês para quatro atendentes, então é cinco para cada, eu vou pego a minhas cinco, e dou banho.

F - De zero a três.

S8 - Não no B1 é de zero a um, até um aninho, bem bebezinho.

F - Tem quantos vinte bebês com quatro atendentes?

S8 - Vamos supor vieram vinte crianças hoje.

F - Qual é a capacidade máxima?

S8 - Vinte eram trinta, só que ai a Cláudia falou viu não cabe.

S8 - Todo o (...) eram trinta, na minha creche trinta.

S8 - E passaram para vinte e cinco por causa de espaço físico?

S8 - Espaço.

S8 - Se não estava (...).

S8 - Dos berços também, porque eles necessitam de berços e não cabe.

S8 - É, as crianças iam se locomover, aonde vieram vinte crianças, somos em quatro, eu não vou (...). Só que eu não pego essas cinco e levo para o banheiro. Eu pego uma e dou banho, só que ai ficam três na sala, com dezenove crianças.

F - Nenezinho.

S8 - Bebê, é.

F - Nem pode levar.

S8 - Não tem apoio, mesmo que seja outra...

S8 - Mas essa realidade é em todos os lugares.

F - Em todos?

S6 - O meu berçário são crianças de zero a quatro anos, setenta e cinco para quatro. A gente divide, racha entre as quatro, da uma média de vinte, sendo que não é quinze, três a quatro anos. A gente fica uma média de vinte, vinte e poucas crianças, com criança especial no meio, surdas, down, autista. Aí, o que acontece, a gente tem que deixar, eu não pego um de cada vez para dar banho, não tem condições. A gente leva de quatro, é proibido, mas não tem como.

F - Porque eles podem se machucar no banheiro.

S6 - A gente leva de quatro, só que o restante fica com quem? Com uma colega, que além dos vinte dela fica com os dezoito meu.

F - Você sabe que eu não vou dormir hoje. Dá banho na minha neta, eu não consigo.

S6 - Sabe o que é, a culpa é dos pais também...

F - É bom.

S6 - Porque os pais não querem saber, eles jogam as crianças lá,

F - É verdade.

S6 - Esó perguntam assim, comeu e tomou banho, está tudo bem.

F - Essa é a preocupação deles.

S6 - É e aí pega limpinho. Eles não sabem se a criança está suja, porque brincou. E se a criança suou, porque estava se divertindo, eles não querem saber, eles querem pegar limpinho.

F - Porque vocês acham que os pais ainda pensam assim?

S8 - Porque ainda tem a visão assistencialista de creche.

S6 - Eles não acham que a criança está lá para ser educada, para ser ensinada, para ser preparada.

S8 - Porque essa faixa etária também aprende, e ninguém faz. Eu ainda tentei falar com a diretora: "vamos fazer um projeto, para tentar informar esses pais, porque os filhos deles estão aqui não para educar, mas para aprender". Vamos fazer um CD com as fotos das atividades. Eles não querem.

S6 - Na verdade.

S8 - Entendeu, vem de cima, a valorização da educação infantil vem de cima, não depende só de nós, a gente faz ali na nossa, no nosso ambiente, o que a gente pode.

C - Na época que eu estava no magistério podia. Na época que eu estava no magistério...

S8 - Mas em algumas unidades Cláudia, na sua até poderia.

S6 - Na minha podia.

C - Eu lembro que eu fiz um painel, com todas as atividades das crianças do B1.

F - As atividades pedagógicas?

S8 - Não é isso que ela está falando.

C - Eu lembro, que eu fiz um painel de fotos, com todas as atividades que a gente fazia no B1, desde que a criança entrava, o dormir, na hora da mamadeira, tudo. E coloquei, lá fora, o painel para os pais verem. Eles adoravam, eles falavam tia hoje ela não vai poder vir, ela vai perder muita coisa.

F - Quando é informado, não é?

C - Só que o que aconteceu, quando a gente terminou o magistério, a gente começou a se achar professora, e não podia.

F-É.

C-Aí, falava não.Não deixa fazer nada que possa provar que elas fazem trabalho pedagógico.

S8 - Até a rotina diária nós não fazemos.

C-Teve reunião dos pais...

S8 - A gente não participa...

C-Participa, a diretora é que não convive com as crianças.

S6 - Elas acham que não interessa para a gente o que acontece.

F-Obviamente, acho que temos que fazer uma (...).

C -Posso falar uma coisa que acontece?

S8 - Por favor, a gente precisa de alguém com a mente aberta.

F-Vocês têm relações, que eu, por exemplo, que estou na área de formação de professores, ainda luto pela educação infantil, mas não sei o que a gente está passando.

D –Então, mas aí eu fiz um questionamento da educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem que ter o professor pela LDB. É direito da criança ter o professor, e eu fiz esse questionamento: Cadê o professor então aqui? Nessa SEDUC de Praia Grande, cadê esse professor?

F-Mas é só a SEDUC de Paria Grande, acho que não?

S8 - Ninguém responde.

S8 - A gente sabe da realidade de Praia Grande.

D -Cubatão, não Mongaguá tem professor, tem a pajem e tem o professor.Santos, também tem.

S8 - Acabaram de fazer concurso em Santos, em Cubatão, tem muito pouco tempo.

Fátima-Gente?

S8 - Mas já estão mais avançados.

C- Mas a realidade a distância é bem diferente de Praia Grande.

D - Mas é muito diferente, outros municípios tem plano de formação.Vocês participam de curso de formação?

S8 - Então, não.

S8 - Na semana de educação,que tem lá, a gente assiste a uma palestra, curte uma piscina.

S8 - Mas não é uma formação.

C -Eles põem para gente para dizer que não fez nada.

S8 - Mas, não é uma formação.

D -Vocês chegaram a ter HTPC?

C –Não, só os professores.

S8 - Eu vou dar um exemplo.

D -Eles deram para vocês resolverem alguma atividade, com as crianças para o desenvolvimento delas?

C –Não, a gente não pode.

D -Era isso que eu ia falar. O que acontece,tudo vem pronto!

C-Tudo que a gente faz é escondido.

F -É.

C -Tudo que a gente quer dar para as crianças é escondido.

F -Dentro da escola de vocês, tem uma pedagoga que é responsável pelo planejamento?Pelas atividade?

S8 -Tem.

F -Tem coordenador? Tem pedagogo?

S8 -Tem. Ela é assistente técnica pedagógica.

F - Assistente técnica pedagógica? Então, o que ela faz?

S8 – Então, o que acontece é que as atividades já vêm elaboradas nas SEDUCs.

D - São as próprias ATPS.

S8 - São as próprias ATPS, então...

D -Copia e cola.

S8 - Olha, então, o subsidio que está dando o PARFOR em relação ao questionário esta atividade, super hiper mega ultrapassada, que elas estão mandando a gente dar para as crianças.

D -Que não tem nada a ver.

S8 - Nada a ver, nada.

S8 - Nem a idade, combina.

S8 - É tudo igual, mal organizado.

F - Como que é o desenvolvimento dessa criança? Qual o tipo de atividades que eles dão?

S8 - Então, essas atividades vêm. Aí, não tem uma avaliação para saber se essa criança aprendeu aquele determinado conteúdo, o estímulo que ela deveria ter, e poder e elevar um pouco esse estímulo. Não tem a ver, você aplica, não tem uma...nem sondagem, mas a gente está fazendo.

S8 - Não, eu faço.

S8 - Eu estava com o ciclo um, vieram umas atividades para trabalhar (...)com eles. Ciclo um, crianças de dois três anos.

S8 - Não tem o que você quer dizer: um acompanhamento.

S8 - Não tem, você não consegue.

F - Como é que a técnica passa para vocês, esse planejamento?

S8 - Colocam assim...

S8 - É um papelzinho colado.

F - Coloca-se no mural?

S8 - No mural.

S8 - Na minha sala, então ela faz um pouco diferente....Como é muita criança, e pouco material, se der vocês aplicam, se não vocês se viram como dá.

S8 - A minha fala, assim, não precisa dar, mas tem que ficar na parede.

F - E quando chega algo importante?

S8 - Não quer saber se a gente teve alguma dificuldade, se alguma criança apresentou alguma dificuldade.

D - Ela fica que dias na escola?

S8 - Não....

S8 - Duas vezes por semana.

F - Ela atende mais que uma escola?

S8 -Isso.

S8 - É que nem...., na minha é educação infantil e fundamental.

F-E a coordenadora pedagógica de vocês?

S8 - É...

S8 - É...

S8 - Então, ela atende tanto educação infantil como fundamental. Então, às vezes, ela passa olhando a creche... O foco é mais, estou falando, o foco é mais a sala de aula.

F -Orienta a sala dos professores?

S8 - Isso, nós não recebemos orientação nenhuma. A orientação que nós temos é a que está saindo aqui da faculdade e...

F -A sala de aula é?

S8 - Fundamental.

F -Tem um momento mensal ou quinzenal, semanal, de encontro com vocês com essa, assistente pedagógica ou?

S8 - Não.

S8 - Não.

S8 - Na minha sala tem, na minha creche... O que acontece, ela só vai para levantar, assim, o astral da gente, porque é o excesso de criança e pouco funcionário. Na hora em que ela vê que está todo o mundo pondo atestado, não está aguentando, e está ficando estressado. Aí, ela vai fazer a reunião, fala que a gente é maravilhosa, que a gente isso....

F-E aí vocês faltam menos?

S8 - Isso.

S8 - Ela fala para gente, ela conta muito com a gente para cuidar das crianças, e é só isso que ela faz.

F -E vocês acreditam? E falam ainda?

S8 - É todo o mundo acredita e agradece.

S8 - Ela só vai a sala quando uma criança é mordida, várias vezes. Aí, é culpa nossa que não está olhando. E aí ela vai lá, não que ela não queira saber, não é Sandra? Não que nem queira saber se é face da criança, como que ela.... Ela não quer saber.

F-Bom, deixa eu falar no que vocês tocaram, que tem uma questão nossa, que eu acho que vocês colocaram o acento, que é a questão da ética, não é? Porque, na verdade, o que acontece é uma ética superficial, porque ela vem, exige no papel as coisas, faz como deve ser, cumpra-se, mas se não cumprir, também deixa lá na parede, que está tudo bem. E aí como é que fica a identidade de vocês? Aquela coisa assim, poxa vida... Como é que eu quero inovar, se o campo talvez esteja contra a vontade de muitas de vocês....de sair desde campo de luta, ir para o outro, que quem sabe você tenha maior dose de autonomia, não é? Mas quais são as dificuldades em relação a isso? Quer dizer, vocês fizeram por acaso alguma reunião entre vocês de estarem colocando? Olha, vamos fazer uma moção, vamos revelar, vamos levar isso para a Secretaria, vamos, enfim, nos mobilizar para dizer as dificuldades, os momentos disso tudo.

S8 - -Professora?

F-Tem tanta tensão?

S8 - Não, teve atendentes que se reuniram, a gente foi na Câmara brigar por várias coisas. O que acontece? A pressão é muito grande: duas meninas já foram transferidas para escola em divisa de Mongaguá.

F-Mais longe ainda.

S8 - Então, a gente sabe que vai sofrer represálias mesmo. Então, a gente fala assim: "vamos nos virar entre a gente mesmo". Então, o que a gente faz, que é lá na nossa sala, a Sandra trabalha comigo... Então, tem um negócio colado... A gente nem olha para aquilo. Eu falo: "Sandra, vamos fazer isso, isso e isso". Ela fala: "vamos". E aí a gente começa a dar.... "Vamos, eles adoram historinha, quando eles começaram, eles nem escutavam, não sabiam nem que tinha que sentar, para escutar a historinha". Agora, só eu pegar o livro, e sentam todos bonitinhos, e já ficam esperando. Aí, eu conto a história, ela faz a sonoplastia, ou a gente troca, e vai, terminou a historinha, acabou a historinha. Vamos fazer outra coisa.... Então, a gente que vai fazendo a atividade nossa para poder segurar aquelas quarenta crianças na sala.

F-Planejar é se auto motivar.

C-É porque se não fica uma num canto, outra no outro.

EP-Às vezes, a gente até quer, às vezes, a gente está tão... tanta reclamação, tanta cobrança, não é Cláudia? Que, às vezes, você até quer falar assim: "hoje eu só vou cuidar, vou olhar...".

F-Mas não consegue

S8 - Quando você vê, você está cantando musiquinha.

F-É lógico.

S8 - Está pulando, você está dançando. Você está contando historinha, às vezes, dá vontade, porque a gente é ser humano não é uma máquina. Porque aí vem tanta palavrinha contra que você acaba:“não, hoje, eu só vou cuidar, porque não pode ter um arranhão, não pode ter uma mordida, não pode com quarenta crianças na sala”. Mas aí quando você vê, você está lá gritando, cantando, porque você foi para isso lá.

S8 - As crianças saem da sala, para outros lugares, ou ficam o tempo inteiro?

S8 - Eles têm o solário, mas como não podem se machucar, vivem presos na sala.

S8 - Às vezes, a gente nem leva, o B1 não sai, porque não tem funcionário suficiente para você levar.Eles não andam. Então, você falou muito.

F - Mas eles se alimentam aonde?

S8 - No lactário, é próximo.

S8 - Sim.

S8 - Eu acho que conta muito o comprometimento de cada profissional, aqui, não é? Nós somos super comprometidas. A gente percebe isso, na sala, pelas falas, e as experiências relatadas, não é? Então, o que conta é o comprometimento, e ainda a vontade de fazer algo pela educação.

F -Fazer diferente, não é?

S8 - Porque se a gente for levar em conta o que a gente vê, o que a gente percebe que está acontecendo em volta. A gente sairia na hora dessa área.

F -Vocês relataram que fizeram esse movimento, lá no município de vocês. Vocês têm conhecimento de um blog que tem...

S8 - Auxiliares de creche, não.

S8 - Professoras sem pajens não, vocês conhecem esse blog? Eu acompanho esse blog.

S8 - Já.

S8 - Ele já existe a uns três ou quatro anos.

F-Tem algo da Praia Grande lá também?

S8 - Do pessoal de Santos.

S8 - Tem de vários municípios, vários, vários.

S8 - De São Paulo.

S8 - CBE.

S8 - A CBE é um blog bem interessante que fala sobre tudo isso.

F-Eu queria apresentar a professora Maria Angélica.As perguntas, ela estaria com a gente desde o início, mas não pôde, mas ela tem uma questão aqui que eu acho que ela é que deve fazer, porque...

MA- Eu sou muito nova estou preparando aula, estou ouvindo, e é o seguinte, a minha pergunta é o seguinte: Essa professora essa técnica, que vem entregar o rol de atividades para vocês, ela é concursada, ou ela é...

S8 - (...) Ela é professora de cargo de confiança, na Praia Grande.

MA-Ela é professora efetiva?

S8 - Isso.

MA- De educação infantil?

S8 - Isso, geralmente é, mas não necessariamente.

MA-Não necessariamente.

S8 - É.

MA- E é um cargo comissionado?

S8 - Isso. Como os outros.

MA-E a diretora...?

S8 - Também é cargo comissionado.

S8 - Esse ano esta todo o mundo apavorado, porque se o prefeito cair.

S8 - Eleição é.

S8 - Volta tudo para a sala de aula.

F-Ah,está também trocando um pouco o canal, para a gente dar conta, e a gente encaminhar para o final, porque já estamos na nossa hora.É o seguinte: temos uma colega nossa, que investiga as questões da educação ambiental, então como nós temos a Thaís e a Rita com educação musical, eu acho que ficou meio claro... Eu acho que a gente precisava, mais ou menos, nos aproximarmos de vocês, e até convidarmos vocês, junto com a gente, para escrever um artigo para compreender bem com essas estratégias,sabe? E, aí, a gente faria uma boa contextualização, e de repente a gente colocaria essas alfinetadas, dizendo o negócio é assim... Mas nós fazemos isso por conta dessa vontade, do compromisso, tá? Eu acho que é possível, porque em um ambiente de pesquisa, quando a gente vai, então o que a gente pode... Depois, eu acho que a gente pode combinar alguma coisa. Eu tenho uns *emails*, e a gente faz mais ou menos uma ligação, e faz um artigo aqui, que nós estamos precisando para alimentar a questão da educação musical, por exemplo. Mas tem a Sheila que não pôde estar agora, ela está lidando com a educação ambiental, e me parece assim, que a gente queria saber um pouquinho: como é que a formação no PARFOR passa por essas questões, de educação ambiental e da ética, que é o outro nosso colega, de valores.... Vocês sentem que a formação do PARFOR tem alguma coisa, algum professor lidando com essas questões de educação ambiental, de sustentabilidade, da natureza; enfim, ou da questão da ética mesmo, a ética como (...).

S8 - Então, tem o professor Ricardo, tem o professor Ricardo agora, o outro lado não.

S8 - O ambiental não.

S8 - O ambiental não tem ninguém. A gente que vai fazer um projeto, vai ter um projeto agora que a professora Rose pediu para fazer, e o meu grupo vai fazer.

S8 - Vai ter um projeto agora.

S8 - E o meu grupo vai fazer sobre reciclagem, e assim reciclagem tem um monte, mas a gente vai fazer sobre o óleo, mas a gente vai falar da reciclagem toda, mas vai dar ênfase no óleo.

F-Está bem.

S8 - Mas assim não tem nenhum professor dando aula sobre isso, falando sobre isso, dando aula sobre isso. Sobre ética tem.

S8 - Pode ser que comece.

F- Ah,está bom. E ética, como é que ele trabalha, como que ele trabalha as questões de ética?

S8 - O professor Ricardo é maravilhoso.

S8 - Ele é uma ética em pessoa (rsrs). É porque...

F -Nossa. Essa pergunta não vai ser prescrita. Ah, então eu vou a aula dele fazer entrevista com vocês.

S8 - Amanhã, na primeira aula.

S8 - Gente, é o professor Paulo.

S8 - Ele está dando aula de história.

S8 - Estou brincando.

S8 - Mas o professor Paulo,nesse semestre, não dará aula mais para nós.

S8 - A gente até queria ter umas matérias novas, para ele entrar, para ele dar aula entendeu, para não sai mais da gente.

S8 - É o Ricardo e o Paulo.

F-É, mas então, mas assim.

S8 - É seguidor do Paulo.

F-Mas, assim, qual é o tom? Quer dizer, qual é o conteúdo?

S8 - O cheiro, a gente já sabe.

F-O que ele discute, ele discute a ética nas relações, a ética profissional, a ética, os valores das crianças, a preocupação dos pais, como é discutido.

S8 - Ele dando aula, ele passa a ética para a gente, passa a postura, com comentários, com a matéria, com os textos dele. Ele consegue passar tudo isso para a gente sem estressar, sem até cobrança demais.

S8 - Dando atenção, falando, entendeu?

S8 - O que eu vejo, na aula, é que, às vezes, a matéria é um pouco cansativa.

S8 - É um pouco chata.

S8 - Mas ele torna a matéria ótima, a matéria dele.

S8 - Filosofia.

F -Cansativa?

S8 - Ele a torna ótima, porque ele percebe os alunos, ele vê um que está dormindo e ele fala: Marilu.

S8 - Ele fala assim:“agora, todo o mundo vai dormir”.

S8 - Mas ele também trabalhou no primeiro semestre em PHC.

S8 - Passou demais para gente.

S8 - Sobre (...) o desenvolvimento, moral, entra ética, falou também do fundamento sócio antropológico, para trabalho.....

F-Ela não estava dormindo.

S8 - Não, ela não dorme na aula, só sente o percurso (rsrs).

S8 - Foi ele que deu Ética.

S8 - Foi, foi.

F-Tem que falar com o Ricardo. Você me desculpe.

S8 - Era para ser ética? Sistema sobre pré-sal. Ele trabalhou um documento oficial do MEC, agora não lembro, não é PCN. Que ele falou sobre a ética.

S8 - Foi PCN.

S8 - Foi PCN, sim, que ele trabalhou.

F-A ética das éticas. Ele falou sobre isso.

S8 - Isso, isso.

S8 - E o que acontece, a matéria dele, o que acontece, é igual fala... É cansativa, mas a maneira que ele dá aula faz com que a gente se torne alunos críticos, e reflita. Eu acho muito importante a matéria, porque ele está ali, falando de algo, mas que você está pensando, e pensando lá fora na sua atitude, na sua ação, quando você está na escola, quando você está no ônibus, quando você está em casa. **Tudo você pensa naquilo que ele passou, porque é a nossa rotina de trabalho, família, filhos.... É ônibus todo dia, porque eu acho que a maioria aqui, eu acho que vem de ônibus, então a gente reflete.**

S8 - A gente começa a ver jornal por causa dele.

F-Ah, que bom.

S8 - Aí, ele fala dos programas.

S8 - Quando ela vê o jornal, só lembra dele.

S8 - Ele fala dos programas também. Ele fala dos programas também, ele fala:“vocês assistiram?”Ele coloca a gente na atualidade.Então, tem hora que tem gente dormindo lá, que não dá tempo.... Ele leva a atualidade dentro da matéria dele.

F-Bom, e se a gente for revisitar, assim, o conjunto de disciplinas, ou matérias que vocês tiveram.Vocês neste último semestre, vocês estão tendo contato com metodologia do ensino da arte?

S8 - Sim.

F-E, aí, eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre isso também. De que forma ela trabalha com as quatro linguagens, se ela trabalha ou não, dança, teatro, música, artes cênicas, artes visuais, como é que é isso? E, além disso, língua portuguesa, vocês estão com a Rosana, fazendo as crônicas, não é? Eu acho que é toda uma produção, em refletir. Estão com o Ricardo, fazendo as questões de filosofia, pensando na vida, na ética e no cheirinho que é bom. E, aí, vocês estão pensando lá com a nossa professora, a de matemática.

S8 - Carolina.

F-A Carolina, que aí desperta a criticidade; enfim, a matemática como é que pensa isso, é muito bom, e que mais, quer dizer na verdade.

S8 - A professora Denise, de Psicologia.

F-Denise, de Psicologia.

S8 - É mais temida, mas é excelente, mas é mais temida.

S8 - Psicologia.

S8 - Também, é fundamental, a gente consegue.

EP-Aprender desenvolvimento.

F-Isso.

S8 - A gente tem pavor dela, não dela, da matéria dela. Mas não é verdade, porque a gente gosta, porque ela é muito...

S8 - Tem gente que entende, e tem gente que não entende, não tem meio termo.

S8 - Mas ela faz a gente entender. Isso que é legal, entendeu? Assusta...

S8 - Mas a gente muda, quando uma criança está tendo uma atitude. Você lembra quando a gente fez aquela atividade que a criança está comprovando. Lembra que ela está classificando, categorizando. Engraçado que eu e a Regina, a gente passou perto, não sei aonde, que a criança falou: "olha, a Regina está comprovando". Então, o nosso olhar fica mais diferente, a gente consegue analisar o comportamento da criança.

S8 - O desenvolvimento.

F - Em que estágio, que ela está?

S8 - A gente consegue perceber o Vygotsky, nossa com quase todas as crianças. É porque de tanto a professora explicar, a gente fala: "olha, segundo Vygotsky, olha é assim, assim, assim...". A gente consegue agora entender.

F-Mas na relação, teoria e prática.

S8-Isso a gente consegue é.

S8 - A professora Rose, aqui está sendo maravilhosa.

F-Está bem.

S8 - Fundamental nessa parte da educação infantil, ela está sendo fundamental agora. Ela que está dando aula agora. É maravilhosa,

S8 - É maravilhosa.

S8 - Ela está trabalhando agora de uma forma, com uma linguagem muito prática, não é? Muito fácil de entender.

S8 - O jeito dela dar aula é muito gostoso.

S8 - Porque ela faz de um jeito humilde. Ela não vem com aquele nariz empinado: eu sou a professora.

S8 - E ela sabe muito de educação infantil.

S8 - É ela não fica assim: "vocês não sabem nada". Ela fica de igual para igual. Isso que é interessante. Toda a dúvida que a gente tem. Ela sempre tem um jeito gostoso de falar, também.

S8 - É porque ela deu aula para a educação infantil, muito tempo ela gosta também.

S8 - Ela gosta, dá para ver.

F-Então, para quem que ela deu aula?

S8 - É para a educação infantil, muito tempo, ela gosta.

S8 - Então, experiências de sala, de algumas atividades. Ela passa para a gente essas experiências que ela teve em sala, tanto da educação infantil, dos cantinhos.

S8 - Dos cantinhos, que ela fala.

S8 - Na hora da prova, ela não deixa ninguém com medo, deixa eles fazerem assim, por ser...

S8 - É só para a gente estar analisando.

S8 - Ela sempre fala: “olha, façam assim”.

S8 - Ela explicou o que era uma avaliação.

S8 - “Não é para vocês terem medo, é só para a gente estar se analisando”, ela até falou pouco (...).

S8 - Olha, Maria Angélica, elas têm medo da avaliação.

S8 - Pavor, viu professora.

S8 - Presta atenção professora, olha aqui ó.

F-Pavor.

S8 - A professora Maria Cristina, e ela até colocou a avaliação não como, tipo assim para comprovar o que a gente tinha aprendido, mas tipo assim o que ela não tinha conseguido passar.

S8 - Que legal, ela foi aluna daquela professora Nicole, só pode ser.

S8 - Eu vou passar para a professora aquilo que eu não consegui entender, do que ela ensinou. Fica mais fácil colocar no papel, do que falar aquilo que eu não aprendi.

S8 - Sem medo.

S8 - Sem medo de errar.

S8 - Agora eu vou conseguir fazer uma prova bem bacana, com ela, ela deixou a gente super à vontade.

S8 - Saíram melhor ainda, ficaram tranquilas.

S8 - É, vamos saber o resultado agora, com essa tranquilidade.

F - Vocês falaram uma coisa que me deixou aqui pensando. Então, essa professora que acabou de chegar que tem uma experiência na educação infantil, ela consegue passar de forma clara. Vocês acham importante o professor ter passado por uma experiência e ele estar....?

S8 - Muito mais importante, porque ele tem a prática, ele ensinou.

S8 - Ele sabe o que está falando, ele sabe a propriedade.

S8 - Ele sabe como mudar, e como você pode, até estar até contornando um projeto.

S8 - Ela passa muita coisa para a gente, bastante assim ela fala.

S8 - Brincando.

F-Gente, na minha época, eu fazia desta maneira, e dava certo.

S8 - Ela levou a gente para a Brinquedoteca, explicou os materiais que poderiam..., possíveis materiais para utilizar dentro da sala de aula, e a gente ficou lá.

S8 - Nós estamos esquecendo uma professora boa, também.

S8 - Eu estava comentando com ela, a Bete.

S8 - A Bete.

S8 - Maravilhosa.

S8 - Só vou falar uma coisa, professora, ninguém aqui veio avaliar os professores.

S8 - Não, mas merece, não é?

F-A nossa intenção é saber, não a nossa intenção é saber o curso em si, o que vocês têm absorvido, o que tem atribuído para a prática, mas isso não vai constar.

S8 - Olha, já que não precisa falar o nome da professora...

F - Nem nome, nem nada.

S8 - Eu vou falar de uma no ano passado, que ela chegava para as meninas e falava: “é melhor você desistir, você não serve, para continuar no grupo”.

S8 - Isso é bom para saber quem é.

S8 - E aí...

S8 - Percebi, que estava despreparada.

S8 - Ela não estava no dia.

S8 - Era despreparada.

F - Voltando à metodologia de Arte.

S8 - A de arte é bom, é a Bete ela foi a nossa professora no semestre passado. Então, ela fez tudo em forma de desenho, de brincadeira. Aí, ela falava assim...

S8 - Só massinha....

S8 - Massinha, e aí ela falou assim: “Sabe o que vocês estão fazendo? Vocês estudaram o referencial, eu expliquei professora, é brincando. Nós estudamos o referencial. Então, achei um método maravilhoso dela. Ela não dá aula, é esse ano ela não dá aula para a gente. Ela está dando aula para o primeiro ano.

F - E quando a gente fala bem do professor, é que aquela aula está sendo significativa para a gente?

S8 - Sim, e quando a gente fala mal, porque pelo menos até aqui, e até agora, nós só falamos mal de um professor.

F - Que bom, e não tem nome.

S8 - E não tem nome, nem falar e já foi.

MA - Quando vocês falam significativa, vocês estão falando significativa em que sentido?

S8 - **Que eu consigo realizar aquilo que a professora me ensinou. É realmente aquilo que eu consigo colocar na minha prática.**

S8 - Consigo entender o que está havendo.

F - Sim.

MA - Se é uma coisa que ainda não está na prática, mas que alarga a sua compreensão, do problema.

EP - Sim.

MA - A questão, como vocês falaram agora mesmo, que passamos pelo aluno, e o aluno estava comprovando o que nós tínhamos estudados aqui, psicologia. É isso que vocês acham que significa, significava?

S8 - O aprender.

S8 - É quando eu aprendo.

S8 - Observar.

S8 - E consigo ver na prática, o que a criança está fazendo.

F - Você olha com um outro ângulo, não é?

S8 - Igual a gente fazia, tendo as gêmeas, lá na creche, que elas são super espertas. Então, quando a professora Denise, fez aquela parte de esconder brinquedos, para eles escolherem, se viu com ela, eu estava até no B1 no ano passado. Então, gente eu apliquei com ela, se elas são mais espertas. Então, eu vou trabalhar com elas. Então, eu fiz tudo que a Denise fez, e elas fizeram. E, agora, a gente vê nos dois, que teve uma parte lá, que a criança... A gente acha que a criança é preguiçosinha e só pega o brinquedo para guardar. E lá na creche tem a música da formiguinha, que tem a música, a formiguinha cata a folha e carrega. Então, eles vão para o cestinho guardar os brinquedinhos, e a gente percebeu que tem criança que pega três, quatro. Então, está um pouco fora da teoria que cada criança tem o seu tempo. Então, a gente acaba com esse olhar. Está vendo, é igual, continua igual... Então, é assim. Então, é até como se fosse um alongamento do que a gente tem aprendido. A gente leva para a prática, e está o

tempo todo interagindo com o que aprendeu, e com o que a gente tem visto, e até fácil de tu decorar, e aprender melhor, não é?

S8 - E como se a gente tivesse a teoria.

S8 - Olha e tu aprende com o tempo.

S8 - E fosse aplicar, fazer experiência, para aplicar no que a gente aprendeu, porque a gente vê na nossa vivência.

S8 - A gente quer ver se funciona.

D - É, e o que vocês estão vendo. E até eu acho que até, complementando a pergunta da professora, e que não é exatamente da educação infantil, para crianças maiores, outros níveis, como que vocês consideram que é significativa essa aprendizagem, o conteúdo que está sendo trabalhado, te falastes assim quando, eu aprendo e aplico, e quando não dá de aplicar professora, por exemplo?

S8 - De matemática.

S8 - Porque, assim, vocês estão com crianças pequenas.

S8 - A gente fica imaginando uma.

F - O construir e o aplicar, para mim, parecem que vocês estão a fazer...

S8 - Pelo menos, eu escolhi a parte da educação, e a parte infantil.

S3 - Ela quer explicar.

S7 - Então o meu nome é Sandra. Então, no meu caso assim, acho que com as meninas também acontece, quando você escolhe fazer Pedagogia, porque você gosta de criança. Você sempre está pensando primeiro na criança, para depois estar indo para outros lados. Eu acho que fica assim. Eu acho que a gente aprendeu a parte para a primeira e a quarta série. A gente está trabalhando com crianças pequenininhas, mas fica na cabeça, eu e a Lígia, dentro da sala de aula, aplicando aquele negócio. É como você se transportasse, para ali... Você não está com a criança de primeira a quarta, mas você está ali aprendendo, e você já está se vendo, numa sala de primeira a quarta ou quinta. Ou seja, você passa para o imaginário, porque o professor da educação infantil, ele tem que trabalhar muito a fantasia. Então, a gente acaba aprendendo e juntando com a fantasia, porque hoje eu não estou com a criança de oito, nove, dez anos, mas amanhã você pode estar. Então, quando você está aprendendo, pelo menos comigo acontece assim, eu estou, ah eu vou aplicar aquele negócio de matemática, eu vou aplicar aquele negócio de português, você já está se transportando para o futuro. Talvez, você nem vá para esse futuro. Talvez, a tua área seja mais os bebezinhos, os menorzinhos, mas você acaba indo, e se vendo naquela aula imaginária. É como se você tivesse (g...), então, eu acho que com elas deva acontecer a mesma coisa, pelo menos comigo, quer dizer... Eu não estou viajando na hora, eu estou me vendo lá no futuro.

S8 - Eu me vejo mais um pouquinho assim.

S8 - Eu amo as crianças.

S8 - Não eu já me vi em várias situações. Eu já me vi assim. Eu observo, assim, as pessoas que são coordenadores, diretores, e eu falando assim, no erro. Eu falo assim, eu não quero ser uma diretora assim, eu olho o erro para mim não ser igual.

S8 - Para não ser o modelo. Então...

S8 - É eu já vou lá para a direção.

F - Eu já estou indo para a última, para a gente fechar, na verdade. Vocês se lembram de uma questão lá que nós fizemos naquele questionário, e que era sobre as necessidades e expectativas da formação. E, aí, tinha uma outra que era a respeito dos desafios da prática. Aqui, vocês falaram alguma coisa de desafios, e alguma coisa de necessidades, e a pergunta que a gente deixa, para que a gente possa ir para um último momento. Afinal, quais são as necessidades, que vocês que vocês têm? Elas estão no nível da pessoa, porque você quer fazer uma coisa, e as condições de trabalho, não deixam, pelo

o que eu entendi. Mas no curso, elas estão em um nível, porque eu vi que vocês, avançaram muito, cresceram intelectualmente. E vocês disseram isso e provaram isso, até pelas crônicas, pelos artigos que fizeram, pelo modo de estar lendo e estar escrevendo. A gente percebe que vocês evoluíram e até, hoje, por exemplo, na fala de vocês, agora sem bloqueios, a gente traz a comida para vocês, para ver se vocês falam.

S8 - É um bom motivador.

F-Bom motivador, para tirar, mobilizador, como diz o Charlot, para você. Enfim, restam algumas necessidades, no fundo que são nossas, e restam algumas expectativas. Vocês estavam falando, eu estou pensando lá na frente: como eu vou ser professora no ensino fundamental, como eu vou ser gestora, como eu não vou ser isso... Então, agora, eu gostaria que vocês falassem um pouquinho assim: quais são as necessidades, ainda que vocês têm que são mais fortes, e o que vocês esperam daqui para diante, do nosso PARFOR, do curso do PARFOR, da forma como o PARFOR pode ajudar?

D -Uma de cada vez.

F-Isso.

S8 - Começa por aqui. Rsr.

S8 - Nome é só para identificar a transcrição.

S8 - Vai Ellen.

S2 - **O que eu espero, ah ser melhor, aprender, todos os dias com o PARFOR, crescendo, e assim o que eu não sei, eu aprenderei, e o que eu sei, ajudar quem não sabe. Então, eu penso sempre assim, que a gente aprende todo o dia e ninguém nasceu sabendo. Mas com essa atitude, respeito, e ajudando uns aos outros, nós podemos melhorar, não só a nossa sala, o nosso aprendizado, porque eu acho que também se não está bom, o professor, também conversando, o professor vai ter atitude diferente, que vai também nós vamos estar aprendendo, e agir lá fora, no nosso trabalho, e fazer a diferença. O meu pensamento é esse: o PARFOR, para mim, é fazer a diferença.**

F-Nossa, fazer a diferença, obrigada viu Ellen.

S8 - É, eu desejo que o nosso grupo não...

F-Qual seu nome?

C -É Cláudia, que nosso grupo não saia mais ninguém, não é? Porque nós, agora, nós estamos em dezessete, e era bastante, gente.

S8 - Quarenta.

C-É, então eu espero que o pessoal, consiga ir até o fim, que não desista mais ninguém. Também espero que não saia mais ninguém. E eu vou falar uma coisa, que quando eu vim para cá era isso que eu queria, e é isso que eu quero ainda, eu não quero ser só mais uma pedagoga, eu quero ser a pedagoga, porque pedagoga tem um monte, todo o mundo vai, eu tenho Pedagogia....Aí, você fica até com vergonha daquela pessoa que, é, ela fala que é formada, enche a boca.

S8 - E não faz nada.

S8 - É eu não quero ser que nem essas pessoas. Eu quero, realmente, ter a diferença. Eu quero fazer a diferença.

F -Muito obrigada.

S6 - Rose, **bom eu só vou falar uma coisa: assim, eu entrei na creche como tia; agora, eu sou professora. Quero terminar como pedagoga, só isso.**

S8 - Eu quero ser diretora.

S8 - A área de educação é a melhor.

S8 - Vão falar mal de ti.

D -Eu diretora, não falem de mim.

S4 - Maria Flávia. Eu acho que o sentimento, aqui, de todas, é fazer o melhor pela educação, se não nós não estaríamos aqui, não é? **Com tanta dificuldade de estarmos aqui: trabalhar, estudar, casa, família, é fazer a diferença como a fala das meninas. Não tem outra fala, a não ser essa de fazer diferença, hoje pela educação.**

F-Ok, obrigada Maria Flávia.

D -Essas meninas estão...

M –Marilu. Bom,é a mesma coisa que elas. A gente procura sempre dar o melhor da gente. Eu amo o que eu faço, adoro o meu trabalho, apesar de andar muito desanimada, porque eu gosto, de estar com turma.Muitas meninas no serviço não gostam:“ah, você é boba, eu queria estar no teu lugar”. Mas gente, eu adoro ficar com as crianças, como eu amo. “E nesse... tia? Porque você não fica mais com a gente? Porque não dá, a tia não pode, porque não dá”. Porque eu fiquei dois meses com eles. Agora,faz dois meses que eu estou sem. Então, eu adoro, mas também tenho vontade de experimentar salas de aula.Sei que fazendo Pedagogia, também, vou poder experimentar sala de aula. Vou ver como é que é. Quem sabe pego algum gosto. Por isso, sou louca para poder aprender a alfabetizar, porque eu acho que deve ser uma coisa muito legal, muito mágica. Eu sou louca por isso, quero aprender logo.

S8 - Ah, todas nós assim chegamos, aqui, na faculdade, com o objetivo, de, ai, vou receber o diploma, porque todas nós nunca tivemos a oportunidade, não é? De cursar a faculdade, cada um com a sua dificuldade ou financeira ou cada um com as suas particularidades, mas eu acho que se a gente está aqui, cada um que chegou aqui, com o seu objetivo, que é o diploma, mas eu acho que isso foi ampliando assim...Não sei se eu consigo me expressar:“ah não, eu vou lá, vou agora ser professora, vou adquirir bastante conhecimento, e passar isso em uma sala de aula, ou seja, numa gestão”. Eu acho que todas nós vamos conseguir. Os professores estão ajudando muito. Todas nós vemos isso, e eu acredito que eram quarenta alunos, agora compactou para dezessete. Eu acho que os que estão aqui é porque querem isso mesmo.

F-Querem continuar, não é?

S8 - Queremos continuar, e vamos seguir firme até o fim, seguindo esse desafio, não é? Conseguindo vencer o desafio.

F-Nós agradecemos, nós temos certeza que vocês vão conseguir sim.

S7 -O meu nome é Sandra.Eu, também, assim, eu entrei para fazer a Pedagogia, porque eu amo mesmo. Já era a minha vontade mesmo, e outra coisa assim, é legal a gente ver, é igual aquela história do passarinho, que estava um incêndio na floresta, e só ele pegava com o biquinho e jogava a aguinha, e o outro perguntou:“nossa, você está fazendo isso porque não vai apagar”. Mas ele tinha consciência que ele estava fazendo a parte dele, independente do diploma, porque a gente vê muito por aí. Eu tenho mestrado, eu tenho isso, eu tenho aquilo, mas não tem o amor pela profissão.Então, não adianta nada. Então, assim, é legal a gente estar em um grupo, às vezes, a gente está entre trancos e barrancos, mas fala de uma, fala da outra, porque ela não fez o trabalho, porque ela não fez, porque ela é isso, e de repente está todo o mundo se ajudando, todo o mundo cooperando, porque aí você vê que não é o passarinho sozinho que vai fazer a diferença, que vai chorar sozinho, às vezes, não é? Para tentar apagar um incêndio em alguma escola, em algum lugar, mas se você fizer a diferença para uma criança, você já ganhou todo o seu trabalho, porque a gente podia estar em casa dormindo, descansando... A gente sai do serviço correndo, engole uma comida, e vem para cá.

S8 - Quando come.

S8 - É, quando come.

F-Aí, vocês conseguem dar banho nas crianças.

S1 -Aí, é legal assim que tipo. A gente vê que vai poder olhar mais ali para frente, e falar:“Nossa, Cláudia, lá com (...). Olha a Cláudia, foi uma pedagoga, ela fez a diferença, entendeu?” Então, é legal a gente saber que tem outros passarinhos tentando apagar um monte de incêndio, em um monte de lugar. E, por isso que a gente está nessa batalha chorando, gemendo, igual no começo do semestre. Todo mundo falando:“não fez”. E vai começar o semestre, gente como que vai ser. E, aí, a Flávia falava, e umamandava recadinho para a outra. E eu falei:“gente, até aqui nos ajudou o Senhor, então vamos em frente, vamos pedir para Deus misericórdia, graça, sabedoria, entendimento, e vamos fazer a nossa parte”. E, aí, a Flávia lá:“coloca amém, é isso mesmo, vamos em frente, porque a gente, de uma forma ou de outra, teve uns trancos e barrancos”. E a gente, acho que não ia, e a gente conseguiu chegar até aqui. **Então, e eu quero chegar até o quarto, vitoriosa, como pedagoga de verdade, não com diploma na parede para dizer que a minha filha tem Pedagogia, ela é uma pedagoga, não é? Até porque não dão tanto valor para a profissão. Nossa profissão, eu vi lá no “face”, tem vários tipos de carro e o do professor, era o fusca, e não era o novo, era o antigo. Então, tipo quem está é porque ama.**

S8 - Está colecionando.

F-Bom, pode falar.

S8 - Não porque assim eu estou vendo tanto entusiasmo, em nós mesmas. Isso é tão, tão maravilhoso, porque quando a gente vê, começa uma faculdade, chega lá no quarto semestre, quinto, está todo o mundo desanimado, e esse fim de semana eu consegui finalmente pegar o vídeo do nosso chato da família caloura. Consegui, está lá.

F-Eu quero assistir.

S8 - E então, gente, eu olhava assim para vocês... A fala: como mudou meninas! O jeito de falar, assim, e o entusiasmo, quando a gente fez aquele teatro. Isso eu vi assim, olha brilhando, no olhinho de cada uma de nós assim, que aquela vontade que estava no primeiro semestre persiste, ainda no quarto.

S8 - Foi aquele mesmo que no dia do teatro...

S8 - Nossa, nós estávamos tremendo,

S8 - Nossa, o aprendizado. Nossa, a gente teve que se apresentar para uma (...).

S8 - É, mais está lindo, nossa foi maravilhoso, depois se vocês quiserem assistir, está lá.

F-Bom, nós queremos. Depois a gente vai... Agora, assim, vocês têm uma folhinha aí? Coloca o seu primeiro nome, e vão colocar um, dois, três, quatro, e avaliar com quatro palavras, mais ou menos. O que é avaliar? No sentido de dar valor. O que eu não vou pedir para ler, porque a gente já falou demais. Já concluímos. É só escrever: coloca o nome, o primeiro nome só, e diga assim, um, dois, três, quatro, pensa em quatro palavras, para dizer o quanto que o PARFOR está contribuindo para vocês. Um pouco assim o resumo de vocês. A gente tem a folha. Nós anotamos, aqui, mas agora é o registro. E, a partir de agora, a gente tem mais é que agradecer. Poderíamos fazer essa “coisa”, mas o horário já passou, entenderam? Se não, a gente tem que se preparar para a próxima, se não a gente vai forçar... Agora, depois vocês escolhem(Hora do café).

Nomes dos sujeitos pesquisados:

CL – Cláudia (S1)

E – Ellen (S2)

M – Marilu (S3)

MF – Maria Flávia (S4)

RE– Regina (S5)

RO – Rosemeire (S6)

S – Sandra (S7)

EP – estudante professora (quando não foi possível identificar o sujeito) (S8)

Nomes dos membros do Grupo de Pesquisa:

F - Profa. Fátima – coordenadora do Grupo de Pesquisa

MA – Profa. Maria Angélica

C - Cristina – mestranda

D - Denise – mestranda

R – Rita - mestre

S - Sheila - mestranda

T - Thaís - mestrando

APÊNDICE XVI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Entrevista semiestruturada

Título da Pesquisa: “As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional”.

Instrumento de Pesquisa: Entrevista

Nome do(s) Pesquisador (s): Cristina Pereira Carvalho

Você está sendo convidado (a) a colaborar com esta pesquisa. Ao participar deste estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para compreensão do objeto de estudo em questão e, não terá nenhum prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador (a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Santos, _____ de _____ de _____.

Apêndice XVII

EIXOS TEMÁTICOS, OBJETIVOS E QUESTÕES PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Orientadora: Maria de Fátima B. Abdalla

Orientanda: Cristina Pereira Carvalho

Roteiro de Entrevista

O percurso de investigação tem como objetivo geral compreender as necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação inicial docente frente aos desafios da prática profissional.

Aplicarei um questionário composto por 10 (dez) questões fechadas e de evocação. Privilegiando, assim, 04 (quatro) professores-estudantes do curso do Parfor, que constituirão este estudo. Neste sentido, abordarei os seguintes objetivos específicos: 1 - Identificar as necessidades/expectativas das professoras-estudantes em sua trajetória de formação; 2 - Compreender as representações/percepções das professoras do Parfor sobre sua formação inicial; 3 - Identificar elementos representacionais que reflitam sobre as contribuições (ou não) da Pedagogia/Parfor para a Escola e/ou sala de aula e 4 - Conhecer as representações sociais das professoras a respeito dos desafios da formação e da prática docente;

Para explicitar melhor este estudo, o mesmo será dividido por eixos temáticos: Trajetória de formação, experiência profissional e relação teoria e prática.

Professores-estudantes

| Eixos Temáticos | Objetivos | Questões |
|------------------------|--|--|
| Trajetória da formação | <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="475 1608 820 1921">✚ Identificar as necessidades/expectativas das professoras-estudantes em sua trajetória de formação; <li data-bbox="475 1944 820 2033">✚ Compreender as representações/percepções | <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="842 1552 1513 1641">1 - Conte um pouco sobre sua trajetória de formação. <li data-bbox="842 1664 1513 1753">2 – Neste percurso, quais foram as principais necessidades/desafios/dificuldades? <li data-bbox="842 1776 1513 1865">3 – E na formação da Pedagogia/Parfor? Quais têm sido as maiores dificuldades? <li data-bbox="842 1888 1513 1977">4 – O que você espera obter com este curso? Quais seriam suas expectativas de formação? <li data-bbox="842 2000 1513 2033">5 – Você considera que este curso tem contribuído |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| | ções das professoras do Parfor sobre sua formação inicial; | para sua formação? Em que aspectos? |
| Experiência profissional |  Identificar elementos representacionais que reflitam sobre as contribuições (ou não) da Pedagogia/Parfor para a Escola e/ou sala de aula; | <p>6 – Qual tem sido a influência da Pedagogia/Parfor na prática do cotidiano da escola e da sala de aula?</p> <p>7 – Que expectativas você acha que seus colegas de trabalho têm em relação a sua experiência profissional? E a família? E a sociedade?</p> |
| Relação teoria e prática |  Conhecer as representações sociais das professoras a respeito dos desafios da formação e da prática docente; | <p>8 - Quais são os desafios da formação frente à prática do cotidiano?</p> <p>9 - Quais são as inovações da sua prática, a partir das questões desenvolvidas no Parfor?</p> <p>10 - Você tem conseguido inovar suas práticas articulando teoria e prática? Dê alguns exemplos de seu cotidiano em que você observe estas inovações.</p> |

Apêndice XVIII



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Maria de Fátima B. Abdalla

Orientanda: Cristina Pereira Carvalho

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Pesquisa: “As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional”.

1 - Conte um pouco sobre sua trajetória de formação.

2 – Neste percurso, quais foram às principais necessidades/desafios/dificuldades?

3 – E na formação da Pedagogia/Parfor? Quais têm sido as maiores dificuldades?

4 – O que você espera obter com este curso? Quais seriam suas expectativas de formação?

5 – Você considera que este curso tem contribuído para sua formação? Em que aspectos?

6 – Qual tem sido a influência da Pedagogia/ Parfor na prática do cotidiano da escola e da sala de aula?

7 – Que expectativas você acha que seus colegas de trabalho têm em relação a sua experiência profissional? E a família? E a sociedade?

8 - Quais são os desafios da formação frente à prática do cotidiano?

9 - Quais são as inovações da sua prática, a partir das questões desenvolvidas no Parfor?

10 - Você conseguiu inovar suas práticas articulando teoria e prática? Dê alguns exemplos de seu cotidiano em que você observe estas inovações.

APÊNDICE XIX

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS QUATRO PROFESSORAS- ESTUDANTES

ENTREVISTA 1

Entrevistada 1- Ela me libertou para pensar. As aulas dela foram fundamentais para libertar o pensamento, a escrita. Sabe, todo o portfólio ela trabalhou com a gente: as crônicas, o diário de bordo... Então, isso tudo foi o que nos estimulou a colocar em prática tudo aquilo que a gente não colocava. Então, essas foram as dificuldades que eu tive.

Cristina- Exercitar o aprendizado.

Entrevistada 1- Isso é, foi muito complicado para nós, para mim, quando eu falo, nós, é porque eu sinto também que foi da turma.

Cristina- As coisas dos professores, estudantes. Quer dizer, o que você espera aprender com este curso, o curso de Pedagogia? Quais as suas expectativas? O que você quer alcançar?

Entrevistada 1- Olha, primeiramente, eu quero alcançar o conhecimento, porque a teoria ilumina a minha prática. A Professora Sirlei fala assim, e isso é verdade. Primeiro, eu quero o conhecimento... Com esse conhecimento eu quero poder, ah, quando eu estiver atuando com os meus alunos, é ali, eu quero poder auxiliá-los da melhor forma, para que eles possam aprender. É porque se eu tenho uma boa formação, eu vou poder proporcionar uma boa formação para os meus alunos. Primeiramente, o aprendizado dos alunos, isso é fundamental. **Claro que também eu busco uma valorização, tanto pessoal, quanto financeira, profissional também, e quem sabe daqui, futuramente, partir para a equipe... É também estar atuando na equipe, e poder assim...**

Cristina- Gestão.

Entrevistada 1- Gestão é, quando fala aqui, é equipe de gestão, isso.

Cristina- Então, essas são as suas expectativas. E de formação, quais são as suas expectativas de formação mesmo?

Entrevistada 1- Além do curso de Pedagogia?

Cristina- Isso.

Entrevistada 1- Ah....

Cristina- É, daqui por diante.

Entrevistada 1- Nossa, **eu não quero parar mais. Já quero uma pós, da pós, possivelmente um Mestrado.**

Cristina- Olha que bom.

Entrevistada 1- Vamos assim: é um degrau por vez. Sei que o Mestrado ainda está assim, assim um pouco acima do que eu espero. Mas é algo que eu vou...

Cristina- Nada é impossível.

Entrevistada 1- Nada é impossível, é isso que eu penso hoje. Eu não quero parar, já quero fazer pós.

Cristina- Já tem alguma ideia de fazer pós em quê? Com a Ana Amália?

Entrevistada 1- Então, a gente está fazendo uma pós em alfabetização ou psicopedagogia.

Cristina- Você considera que esse curso, ele tem contribuído? Você já até respondeu algumas coisas.

Entrevistada 1- Já.

Cristina- Para a formação, em que aspectos?

Entrevistada 1- Eu sinto que é pessoal, profissional e acadêmico. Pessoal no sentido de que, evoluir como pessoa, eu melhorei a minha relação com as minhas colegas, minha relação familiar, porque o curso superior, ele não te dá formação só profissional, para você atuar até na escola, mas pessoalmente, a tua visão melhora em relação ao que acontece no mundo. Ao que acontece em relação à família, melhorou meu relacionamento com a minha filha, olha que interessante, não é? Eu comecei a compreender as necessidades da minha filha, é quando nós tivemos aula de Psicologia com o professor Ricardo Dovanese. Acho que foi de PHC, que a gente estudou o desenvolvimento da personalidade moral. Então, isso me auxiliou enquanto pessoa. Profissional, não posso nem dizer, não é? Pois agora eu estou como profissional. E acadêmica, porque graças a Deus, graças ao curso, consegui escrever os artigos com a professora Rosana. Estou compreendendo mais o curso. Agora, a gente vai para Gramado apresentar um outro artigo. Fui para Brasília. Fiz o curso. Então, tem contribuído muito.

Cristina- Com essas contribuições que você tem nos dado aí, através do relato de experiência e do artigo, como você tem se sentido nesse aspecto? Essas contribuições de repente você, no curso do PARFOR, e já escreveu praticamente dois artigos, não é? Um relato de experiência e um outro artigo, que você vai apresentar em Gramado.

Entrevistada 1 - É assim, é maravilhoso... É muito bom, eu me sinto assim, que eu tenho capacidade, porque assim as professoras souberam tirar isso da gente. Eu acho que todo o mundo é capaz de escrever isso. Eu me sinto muito bem, é o que eu quero. Sabe, quando você se encontra. É isso que eu queria para a minha vida, e está tudo se encaixando perfeitamente. Então, eu me sinto muito bem, maravilhosa!

Cristina- Então, assim, é quanto à experiência profissional? Qual tem sido a influência da Pedagogia? Você já pontuou algumas coisas da Pedagogia/Parfor na prática do cotidiano, na escola e na sala de aula. Então, houve a influência desse curso dentro da sua sala de aula, dentro da Escola?

Entrevistada 1- Depois que eu iniciei o curso de Pedagogia, a minha visão de educação mudou da água para o vinho. Dá para você mais ou menos entender o que é... Eu tinha uma visão, mas com o curso eu tenho outra. É, eu tinha uma visão totalmente... É, eu não sei te explicar, como que eu tinha uma visão. É, eu achava que ser professora era muito fácil, não que eu quis essa profissão porque eu achava, que eu considerava essa profissão fácil, não? Porque eu sempre quis ser professora.

Cristina- Por que você achava fácil?

Entrevistada 1- Porque eu pensava, porque eu via as professoras pegando uma atividade... Ah, é fácil passar uma atividade na lousa e aplicar para as crianças, imagina, não é? E quando você está lá na sala de aula, é totalmente diferente. Você vê que a criança tem uma dificuldade, às vezes, a fala de uma criança, você tem que pensar muito bem, naquilo que você vai responder para ela, de que forma. Eu tenho que ver como que o aluno aprende, como que ele está entendendo aquilo que eu estou falando, para eu poder melhorar o desempenho dele. Então, assim, em relação a tudo, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento das atividades, enquanto a minha postura, enquanto até organizar a disciplina na sala, o ambiente alfabetizador, entendeu? Tudo isso mudou, para mim, o ambiente alfabetizador. Sabe o que era? Eram aquelas letrinhas lindas, coloridas, aqueles bichinhos

colados na sala de aula... E não é a criança tem que ter contato com a escrita. E é algo que tem que ser: a criança tem que interagir, com aquele cartaz ou com aquela... com as próprias letras. Não é decoração. Eu achava que era decoração. Entendeu como que eu te falo? O que mudou na minha visão da educação.

Cristina- Qual tem sido...? Que expectativa você acha que os seus colegas de trabalho têm em relação a sua experiência profissional? Nem todos na escola, onde você trabalha, cursam, não é, a Pedagogia/Parfor?

Entrevistada 1- Sim.

Cristina- Alguns até, acho que também cursam juntam com você. Você vê que na Pedagogia são poucos, o que você...?

Entrevistada 1- Assim, não na minha Escola, em que eu atuo hoje, mas na sala tenho colegas que...

Cristina- Tanto os colegas, na escola, onde você atua, quanto os colegas daqui, o que você acha que, quais, que expectativas, a visão deles em relação ao seu trabalho, a sua experiência profissional, o que você pensa, qual é a expectativa?

Entrevistada 1- Deles em relação a mim?

Cristina- Isso.

Entrevistada 1- Primeiramente, nós somos, é, quando você fala assim...

Cristina- Você tinha me comentado, que quando você trabalhava como pajem, você começou a adquirir conhecimento.

Entrevistada 1- Isso.

Cristina- E houve uma estranheza.

Entrevistada 1- Isso.

Cristina- E até mesmo uma limitação, lá na Praia Grande.

Entrevistada 1- Isso é.

Cristina- E hoje? Como que você começa a perceber os seus colegas de trabalho?

Entrevistada 1- É.

Cristina- Em relação a você?

Entrevistada 1- Então, onde eu trabalho, as professoras, assim, possuem muitos anos de formação, muitos anos: 20, 28 anos. Então, quando eu chego com uma ideia nova, não é, de porque você percebe que a educação foi evoluindo para uma formação de vinte anos atrás, para uma formação de hoje, há uma grande diferença. De uma educação tradicional, hoje, a gente tem uma proposta construtivista. Então, muitas professoras acham que aquilo não dá certo, entendeu? Às vezes, eu chego com uma ideia nova para trabalhar. Principalmente, eu gosto muito de trabalhar com projetos. Você trabalha vários eixos dentro de um tema. Só, então, muitas vezes, elas falam assim: mas isso não vai dar certo. Isso é só na teoria! E, às vezes, quando elas me veem colocando em prática, eu percebo pelo olhar, olha, realmente aquilo dá certo. Então, e muitas vezes, quando a gente... Eu menciono que eu sou da Unisantos, o olhar em cima da gente muda, a visão, a expectativa. E isso, entendi a sua pergunta agora, a expectativa delas em cima da gente, é assim... Como você vai resolver isso? Você tem uma boa formação, para você poder estar resolvendo esse problema? De que forma? Às vezes, elas vêm até nos perguntar: o que fazer? Principalmente, agora em relação à inclusão. A gente está com muita dificuldade, com alunos de inclusão, muita dificuldade mesmo. E como na prática, poder auxiliar esses alunos na aprendizagem, então, elas vêm me perguntar: o que você está vendo lá? Porque nesse semestre nós estamos tendo educação inclusiva, então, elas vêm me perguntar... É algumas coisas, eu consigo responder, outras não, porque a gente ainda está vendo. Mas eu acho que é uma expectativa, assim, boa.

Cristina- Boa.

Entrevistada 1- Boa.

Cristina- Não, é uma coisa negativa, de que você vem para mostrar, um trabalho, e que elas não estavam de uma forma, ou de outra, não fazendo, não cumprindo. Não é uma forma boa, de que você veio para contribuir.

Entrevistada 1- Isso.

Cristina- Melhorar e ajudá-las.

Entrevistada 1- Sim, elas têm essa visão. Muitas não aceitam. Elas têm essa visão que eu não estou lá para... Você fala do meu trabalho?

Cristina- Isso.

Entrevistada 1- Tá, porque também, vai muito do jeito, com que a gente se posiciona, porque se eu chegar lá e falar que aquela postura está errada, isso também não é legal. Talvez, eu tento com o meu trabalho, com a minha atuação, mostrar para elas, que de outra forma é possível. Então, elas veem como uma contribuição.

Cristina- É uma coisa positiva.

Entrevistada 1- Positiva, mas elas falam assim: “ah, é, para mim, isso não dá”. Entendeu?

Cristina- A atuação dessas professoras... Era aquele um ano... Nem criticando, nem julgando, era um ano de experiência repetido em vinte ou não?

Entrevistada 1- Isso, António Nóvoa falou lá em Brasília: é um ano de experiência repetido por vinte anos.

Cristina- Mas elas estão abertas?

Entrevistada 1- Não, estão abertas.

Cristina- Para modificar isso?

Entrevistada 1- Não, então o falar não vai funcionar.

Cristina- E algumas professoras novas, que estão ingressando...

Entrevistada 1- Sim, eu já ouvi dizer assim, que está mais fácil trabalhar com as novas professoras, que estão ingressando na rede. Eu estou falando de onde eu atuo.

Cristina- E a expectativa em relação à família? Como você vê hoje a sua família? É, como novos conhecimentos, uma nova formação?

Entrevistada 1 - Olha, foi um orgulho para a minha família possuir o ensino superior. Então, é o meu esposo, principalmente, ele está muito feliz em relação, principalmente agora, com esses artigos que a gente está apresentando. Em relação também, porque eu converso muito com ele, falo das coisas, dos aprendizados... A minha filha se espelha muito.. É, está vendo o exemplo, o quanto é bom uma universidade, o curso superior. Então tá... Eles estão muito orgulhosos. Que bom!

Cristina- Eu vou te falar...

Entrevistada 1- Que bom que eu estou passando isso para eles.

Cristina- Que bom, é o reflexo.

Entrevistada 1- É o reflexo, é.

Cristina- E a sociedade em si? As pessoas que circulam você, onde você passa, seus amigos?

Entrevistada 1- Ah, sim, todos notam uma mudança, tanto de postura, tanto na fala, tanto na argumentação. Eles falam: nossa, como você mudou! Como você está diferente! Você já tem outra visão! Eu sinto que eu já tenho outra visão, em relação à sociedade, em tudo. Então, eles notam essa mudança enquanto pessoa, enquanto, é, houve uma transformação. Você começa a se posicionar melhor. Você tem segurança daquilo que você faz, porque você tem algo que você está embasado.

Cristina- Quando veio a LDB 9394/96, com a exigência de um curso superior, à primeira vista o que você imaginou? Essa exigência? Porque você não poderia mais

atuar com a formação que tinha, deveria buscar uma formação superior. O que você imaginou, em um primeiro momento, com essa exigência?

Entrevistada 1- Então, eu fui tomar conhecimento com a LDB, a fundo, em questão de legislação, aqui na universidade, mesmo fazendo o magistério.

Cristina- Então, quando a LDB é de 96. Você não teve ainda um conhecimento, que seria uma exigência?

Entrevistada 1- Isso.

Cristina- Que você não poderia permanecer no cargo se não tivesse um curso superior.

Entrevistada 1- Um curso superior.

Cristina- Então, você não teve nem esse conhecimento para sentir algo?

Entrevistada 1- Para sentir.... Mas assim, depois que eu estava aqui na universidade, que eu tive esse conhecimento. Acho essencial. Considero essencial a formação superior, para a inovação na educação, porque o professor ele tem que estar bem informado, para formar outras pessoas. Então, tem que ter o ensino superior. Santos ainda aceita, como exigência mínima, o magistério. Mas tem, eu sinto, **a diferença de colegas, que tem só magistério, e quem tem o curso de Pedagogia, é outra atuação, é outra postura, é outra visão, de educação. Você percebe na fala que tem uma diferença.** Ali, então, eu considero essencial, e me sinto, muitas vezes, indignada, que algumas prefeituras, algumas redes municipais de ensino, ainda não, não têm ainda esse...

Cristina- Essa exigência.

Entrevistada 1- Exigência, que ainda...

Cristina- Que ainda vão ver, não faz cumprir a Lei.

Entrevistada 1- Não cumpre, entendeu? Principalmente, em Praia Grande. Pois lá, na educação infantil, não há professores, não existem professores, existem atendentes de educação, com nível de magistério.

Cristina- Sendo que a exigência na LDB é que todos sejam.

Entrevistada 1- No nível de ensino superior, e, recentemente, foi aberto um concurso, para Atendente de Educação, com nível fundamental. Então, surgiu uma indignação total em mim, na sala, porque a gente pensa, assim, a educação infantil é a base da formação. É necessário tanto o conhecimento, para você poder planejar uma atividade, desenvolver a criança, em todos os seus aspectos, e uma pessoa com nível fundamental, não tem esse conhecimento. Não vai conseguir realmente formar, desenvolver aquela criança para o ensino fundamental e para os demais ensinos. Então, isso fica uma indignação total.

Cristina- E qual é o seu conhecimento sobre o Decreto 6755/69, que é o do PARFOR, da formação? Para vocês, foi passado alguma coisa do Decreto, que faz cumprir realmente?

Entrevistada 1- Não.

Cristina- Quais os desafios da formação frente à prática do cotidiano?

Entrevistada 1 - **O desafio maior é colocar em prática tudo aquilo que a gente conhece. É colocar a teoria na prática. Primeiro, porque nós não temos, às vezes, uma estrutura adequada, o material adequado... É, profissionais suficientes, quantidade excessiva de alunos na sala, alunos indisciplinados, sem o apoio da família, entendeu?** Eu acho que esses são os maiores desafios.

Cristina- É, quais são as inovações da sua prática a partir das questões desenvolvidas no Parfor? Como você conseguiu aprender aqui no curso que, hoje, você consegue inovar na sua aula, com os seus alunos?

Entrevistada 1- Olha, como eu te falei, a minha visão mudou da água para o vinho, praticamente. Tudo eu consegui fazer novo, principalmente, a prática da leitura. Eu não

tinha o hábito da leitura, a cotação de histórias, a leitura com os alunos... O quanto isso é importante, o ambiente alfabetizador, que isso, para mim, eu tinha uma outra visão... A questão da afetividade, olhar o aluno, no contexto dele, na realidade dele, tentar entender o que ele está passando, buscar também a individualidade dele, para saber quais são as dificuldades... O trabalho com projetos foi essencial, facilitou muito o meu planejamento, o meu trabalho. Olha, também, a postura que você tem dentro da sala de aula modifica em questão de organizar... Tudo isso modificou.

Cristina- Aí, é o que já é, e você conseguiu louvar as suas práticas, articulando a teoria com a prática?

Entrevistada 1- Articulando a teoria com a prática, sem dúvida.

Cristina- Sei, hoje você acha que isso é essencial... Sempre ou é só ir lá, dar a sua experiência e acabou, sem articular, sem relacionar?

Entrevistada 1 - Imagina. Impossível sem a teoria. Elas caminham juntas e se entrelaçam. Claro que, muitas vezes, na teoria, há muitas coisas que estão na teoria, eu vi que não deu certo, para a minha realidade. Às vezes, naquele momento, com aquela criança, naquele lugar, mas não, naquele contexto não deu certo. Mas eu não vou descartar, porque em outra escola, que eu for trabalhar, com outras crianças que eu vou trabalhar, pode ser que dê certo.

Cristina- Os exemplos no seu cotidiano, em que você observa essas inovações. Então, seria na prática da leitura, que você falou o ambiente alfabetizador?

Entrevistada 1- Isso... Essa interação com o ambiente alfabetizador... A questão de como resolver os conflitos, também, entre os alunos. Ainda questionei com a Professora Marina, porque a gente estava com problema de disciplina, como eu poderia estar resolvendo isso? Aí, ela veio com a teoria de Piaget em relação à sanção, às assembleias. Isso foi muito importante, assim, sabe? Você dar voz para o aluno, resolver no coletivo. Então, foi isso que eu nunca tinha visto.

Cristina- Então, seria a questão da dialogicidade de Paulo Freire?

Entrevistada 1- De Paulo Freire.

Cristina- Então, recicla. Você acha que ainda é muito complicado, ou não, a questão desse relacionamento, de teoria e prática? Ou hoje se tornou muito mais fácil? Ou não tem dificuldade? Como você vê isso: a relação teoria e prática?

Entrevistada 1- A minha relação?

Cristina- Isso.

Entrevistada 1- Ou as das demais, que eu vejo?

Cristina- Não, a sua relação mesmo, na sua prática profissional, a relação teoria e prática se tornou mais fácil, ou ainda hoje tem algumas coisas que se tornam difícil relacioná-las? Articular sempre a sua prática com a teoria, você relaciona? Você comentou que relaciona.

Entrevistada 1- Relaciono, isso.

Cristina- Mas hoje é fácil fazer isso. Ou ainda é difícil relacionar isso, e você cada vez mais está estudando para poder melhorar?

Entrevistada 1- Ah, sim, com certeza. **Eu não tenho resposta para tudo ainda. É.. não consigo relacionar muitas coisas ainda. Mas ainda tenho dúvidas, que eu ainda tenho que buscar respostas para essas dúvidas. Eu só vou encontrar na teoria. O que mais assim questiono é a relação da inclusão. Então, eu não consigo ainda. É, na teoria, que eu vou estudar agora, no sétimo e oitavo semestre. Acho que é por isso que eu quero respostas na teoria que vão auxiliar na prática com o meu aluno.**

Cristina- E você tem aluno?

Entrevistada 1- Eu trabalho, eu trabalho com aluno de inclusão.

Cristina- E qual é a sua maior dificuldade?

Entrevistada 1- É com o autismo, autismo isso, é porque, assim, cada um é de uma forma, para poder entender o que passa na cabeça dele, e como entendendo o que ele pensa, como ele aprende, e como eu vou poder auxiliá-lo nesse aprendizado. Claro, respeitando a limitação dele.

Cristina- É complicado?

Entrevistada 1- É.

Cristina- Aí, eu vou falar para você, me dá cinco palavras.

Entrevistada 1- Cinco palavras?

Cristina- Se é que é de evocação, que venha na sua cabeça, primeiro sobre a sua trajetória de formação; depois, pensando também, pode falar junto, pensando sobre a sua experiência profissional e sobre a relação teoria e prática?

Entrevistada 1- Primeiro, formação, trajetória de formação.

Cristina- É só formação realmente, é sobre experiência profissional, e sobre a relação teoria e prática? Quais palavras vêm na sua cabeça, assim, sobre isso?

Entrevistada 1- Você tenta ir para me organizar, primeiro, em relação à trajetória de formação, conhecimento.

Cristina- Conhecimento?

Entrevistada 1- Conhecimento, experiência profissional, hoje, você fala, ou não?

Cristina- É não, hoje.

Entrevistada 1- Realização.

Cristina- Realização.

Entrevistada 1- Em relação à teoria e prática, tem uma palavra, mas que é essencial, fundamental, que realmente de peso para essa palavra, essencial, fundamental, primordial, eu já falei demais.

Cristina- Não, pode falar quantas palavras você quiser. É só o que vem na sua cabeça, tem a formação, mais alguma coisa além de conhecimento.

Entrevistada 1- Da formação?

Cristina- Isso.

Entrevistada 1- Pode colocar evolução, porque eu me evolui enquanto pessoa, como professora.

Cristina- E da experiência profissional?

Entrevistada 1- Diferença, fazer a diferença.

Cristina- Se eu fosse perguntar sobre as necessidades, expectativas.

Entrevistada 1- Necessidades, expectativas, formação continuada é necessidade, expectativa.

Cristina- Expectativa, aquilo que você espera, daqui por diante... Qual é a sua expectativa diante de tudo isso?

Entrevistada 1- É, daqui por diante, coloca contribuição, **porque eu espero contribuir, com o aprendizado dos alunos.**

Cristina- Necessidade, mais alguma além de formação? O que vem na sua cabeça?

Entrevistada 1- Necessidade, formação continuada.

Cristina- Obrigada.

Entrevistada 1- Imagina, espero que eu ajude na sua pesquisa.

Cristina- Excelente.

PARTE 2

Cristina- Neste percurso, quais foram as principais necessidades, desafios e dificuldades da sua trajetória de formação?

Entrevistada 1- Olha, primeiramente no magistério, a minha primeira necessidade, quando eu fui para a carreira, quando eu fui para o concurso público. Foi estabilidade, por isso que eu quis sair do comércio. Eu queria uma estabilidade, e juntou que também eu queria atuar na educação. Então, primeiro foi estabilidade, porque eu tenho filhos, família. Então, primeiro eu queria uma estabilidade, financeira, para eu poder me planejar para o futuro. Em segundo momento, eu senti muita necessidade da formação mesmo, pedagógica, para estar desenvolvendo atividades com as crianças... Veio o magistério, o magistério que eu cursei. Não consegui, no caso, eu senti, não posso dizer assim, que foi fraco, que até que ponto, eu não sei, em relação ao que eu estou aprendendo na faculdade. O magistério não aprofundou tanto.

Cristina- Ele não supriu as suas necessidades?

Entrevistada 1- Não supriu as minhas necessidades de conhecimento, porque como eu estava (...) a creche, eu não conseguia respostas para aquilo, para as minhas dúvidas em relação às crianças, ao desenvolvimento. Principalmente, na área sensório motor, para trabalhar com o berçário um, então não supria... Por isso, logo em seguida, eu falei: “eu tenho que tentar um curso de Pedagogia, porque só isso não vai me dar base, para poder fazer um trabalho bem, bem feito”. Mas no magistério, eu tive muitas dificuldades, porque eu trabalhava de manhã, deixava a minha filha em casa, sozinha, à tarde, a minha filha tinha doze, treze anos, aquela coisa de ter que cuidar da casa, cuidar dos filhos, marido, também pegar ônibus... Eu moro em Mongaguá, e o curso era na Praia Grande, à noite. Também tinha toda aquela trajetória para ir até a Praia Grande... O curso era à noite, terminava tarde, eu tinha que sair sempre dez, quinze minutos mais cedo, correr para o ponto para pegar o ônibus, e, em época de estágio, eu não ia para a casa. Então, eu trabalhava de manhã, fazia estágio à tarde, e já ia para o curso à noite. Então, foi um período muito difícil, porque eu não tive tempo, até para me dedicar mais ao curso. Então, essas foram as minhas dificuldades, desafios... Eu também encontrei muito na escola, por conta, quando você aprende, você é vista, com outros olhos. Você tenta colocar aquilo que você aprende em prática, mas algumas pessoas, que estão em cargos acima de você, não aceitam muito. Talvez, porque você está tendo conhecimento. Isso acontece hoje ainda.

Cristina- São a abertura dos (...). Já começa a chegar do Parfor.

Entrevistada 1- Entendeu, já te olha de outra forma. Já tenta te limitar, mesmo. É algo que hoje ainda eu tento superar isso. Em relação ao Parfor, eu posso dizer, para você, que tudo aquilo que eu sentia necessidade de conhecimento, dúvidas, todas as respostas, todos os anseios, relacionados à parte pedagógica, o Parfor está suprimindo. O curso de Pedagogia/Parfor, daqui da UNISANTOS, está me suprimindo... Além do que eu esperava... Tem desafios? Tem, porque, muitas vezes, o tempo, eu acho o tempo preciosíssimo para quem estuda. Às vezes, eu quero fazer umas leituras mais profundas, mas o sono me domina, porque eu estou muito cansada, e tem os afazeres de casa, tem o meu trabalho, também, enquanto professora.

Cristina- Mas você está em dois cargos?

Entrevistada 1- Não, só em um.

Cristina- Só em Santos, agora?

Entrevistada 1- Só em Santos. Eu me exonerei da Praia Grande, até porque eu não poderia.

Cristina- Você está em um cargo de professora de educação básica, um?

Entrevistada 1- Não, professora adjunta um, porque aqui, em Santos, é assim: você entra como substituta, adjunto, é a mesma coisa que substituta; depois de três anos, que você se efetiva, aí, você passa para professor. Aí, eu tenho uma sede, uma sala fixa, entendeu?

Cristina- Entendi.

Entrevistada 1- Enquanto eu sou substituta, eu vou cobrindo licença. Alguma professora que subiu para a equipe, então, a cada ano eu posso estar pegando uma sala diferente, não tenho a minha sala fixa.

Cristina- Essas salas são do primeiro ao quinto ano.

Entrevistada 1- Não, educação infantil.

Cristina - Educação infantil?

Entrevistada 1- Isso, de zero a cinco anos.

Cristina- De zero a cinco anos.

Entrevistada 1- Isso, eu posso tanto estar trabalhando na creche ou na EMEI, que é a pré-escola. Hoje, eu estou na pré-escola.

Cristina- Essa mudança sua, de ser considerada como pajem, ou uma cuidadora de crianças, e de repente hoje, você é considerada como professora... Em relação a isso, como você se sente?

Entrevistada 1- Eu me sinto, por mais que eu não tenha a minha sala, realizada profissionalmente. Mas sabe o que é realizada? Eu até fico emocionada, quando eu falo. Era o que eu queria. Era isso que faltava para mim. Eu trabalhei muitos anos na creche, criei um pouco de experiência, na pré-escola. São modalidades diferentes. Hoje, eu me sinto mais valorizada, consigo colocar todos os meus conhecimentos, em prática, ali, enquanto relação professor, aluno... Algumas coisas, eu tento levar para a equipe. É um pouco difícil, você tem que ir com calma, até porque eu estou chegando agora. Mas eu consigo ver a teoria na prática em relação ao conhecimento. A gente estava comentando, em questão da alfabetização, tudo que a gente vê aqui, a gente consegue. Olha mais, olha essa criança, está nessa hipótese... Olha ela, pontua mais a consoante. Então, você consegue ver. Então, isso, para mim, foi fundamental, foi maravilhoso, porque eu não conseguia ver isso, enquanto atendente de educação, não conseguia planejar, não conseguia fazer nada.

Cristina- E nessa formação no Parfor, vamos dizer assim, essa Pedagogia/Parfor, quais as maiores dificuldades que você encontra?

Entrevistada 1- Hoje?

Cristina- Hoje.

Entrevistada 1- Para...

Cristina- Até no início, quando você ingressou e para agora no quarto ano, quais foram essas dificuldades?

Entrevistada 1- Primeiramente, porque eu venho de uma educação totalmente tradicional. Todo o meu estudo foi tudo uma educação bancária, transmissão de conhecimento. Deposita o conhecimento... Isso eu ainda relato naquele artigo que eu escrevi com a professora Rosana. Então, quando eu cheguei na Faculdade eu tinha visão de que os professores iriam me dar todo o conhecimento que eu queria.

Cristina- E apenas depositaram.

Entrevistada 1 - Depositaram, não que eu tivesse que ir buscar, entendeu? Em primeiro lugar, o que eu senti foi isso. Mas depois, você vai percebendo que você tem que ser sujeito da sua própria formação. Você tem que correr atrás do conhecimento. Os professores são mediadores, eles estão ali para tirar as dúvidas, mas você tem que buscar esse conhecimento. Então, primeiramente, foram aqueles textos, a leitura... Eu não tinha o hábito da leitura, e são leituras, palavras difíceis, interpretações mais complexas, que a gente diz... Então, foi difícil, e assim as aulas da professora Rosana foram fundamentais.

Entrevista 2

Pedagogia PARFOR

Cristina- Conta um pouco sobre sua trajetória de formação.

Entrevistada 2- Bom, eu estudei em colégio de freira. Fui, então, até quase a face adulta... Na minha época, em 1970, tinham duas escolhas: ou era normal ou era científico. Eu tinha uma orientadora pedagógica, que não tinha vocação para ser professora. Aí, eu fui para o científico. Entrei para a Faculdade de Administração, foi quando eu me casei. Mas acabei abandonando a Faculdade no último ano, por causa das minhas filhas. Fiz vários cursos. Eu não consigo parar de estudar. Eu adoro, gosto muito, fiz vários cursos de contadores de história, cursinhos assim que apareciam... Para eu fazer, fui trabalhar na Prefeitura. Não sabia, acho que a maioria que caiu lá não sabia o que era ser uma atendente. E adorei o que eu fiz. Procurei o magistério, fiz o magistério, e quando surgiu a oportunidade do Parfor, eu fiquei animadíssima. Estou adorando a Faculdade. Não pretendo parar só aí, apesar de já poder me aposentar a dois anos, não pretendo fazer.

Cristina- Ah, que bom! Nesse percurso que você veio do ensino científico, passou, foi ser atendente, fez Faculdade, parou... agora, está fazendo Pedagogia, quais foram as principais necessidades, expectativas, desafios e dificuldades? Vamos ver as necessidades.

Entrevistada 2- Bom, a partir do momento que eu entrei para trabalhar como atendente com as crianças, eu senti necessidade de uma fundamentação do que eu estava fazendo. Eu estava perdida. Eu não tinha, eu não sabia se aquilo, que eu estava fazendo, era o certo. Se não era, eu não sabia quais atividades que eu poderia aplicar no desenvolvimento da criança. Foi aí que eu comecei a ir atrás do magistério, e a Prefeitura deu a oportunidade para a gente fazer, no magistério, eu vi que não foi o suficiente. Eu já estava procurando uma Faculdade, quando surgiu o Parfor. É porque eu acho que é essencial a gente ter muita fundamentação, para a gente trabalhar com criança.

Cristina- E a expectativa de formação?

Entrevistada 2 - Olha a expectativa, assim, quando eu sair daqui, daqui não, porque eu não pretendo sair, quando eu terminar o Parfor, a minha expectativa é, assim, eu estar... Eu melhorei no meu pensar, na minha atividade, e a minha expectativa é que eu possa vir trabalhar de uma maneira diferente, mesmo na educação infantil, porque, infelizmente, o que acontece, o pessoal se forma e sai da educação infantil. E eu acho que é na criança, na educação infantil, que tem que ser trabalhado, primeiramente, o cidadão, entendeu? Então, eu acho que quanto mais estudo a gente tem, é melhor para trabalhar com a criança, na face da educação infantil. Então, é isso que eu quero. Eu quero me aprimorar, e continuar com eles, na educação infantil, porque eu acho que tem que começar por eles, para quando eles chegarem em uma sala de aula formal, eles já estarem preparados para isso.

Cristina- E os seus desafios?

Entrevistada 2 - É, então, os desafios, realmente, é assim, por causa da minha idade. Eu tenho algumas restrições, de muita coisa. Eu tenho casa, tenho como elas, mas por causa da minha idade, um pouco, aí, a saúde dificulta. E eu quero fazer muita coisa, ao mesmo tempo. Então, não consigo mais. Não tenho o mesmo pique. Eu acho que o maior desafio mesmo é tentar fazer o que eu fazia, quando eu tinha vinte e cinco, trinta anos.

Cristina- E as dificuldades, também você falou, realmente são essas?

Entrevistada 2- São essas.

Cristina- Da idade.

Entrevistada 2- É assim a minha mente, não acompanha meu corpo, entendeu? A coisa é muito lá para a frente e a mente ficou.

Cristina- Na formação da Pedagogia/Parfor, quais têm sido as suas maiores dificuldades nessa Pedagogia?

Entrevistada 2 - Olha, assim, de dificuldade... Eu acho que não tem muita coisa não. Sabe, os professores são bons. A expectativa que a gente tinha em relação ao curso está sendo suprida. Já está, pois eu acho que a única coisa teria assim... Eu acho que a gente podia ter um pouco mais de integração com o resto da Faculdade. A gente podia ter um conhecimento melhor, porque a gente fica aqui isolada nesse prédio, sendo que a gente podia conhecer o curso de História. Afinal, a gente não nasceu pedagoga.

Cristina- Isso.

Entrevistada 2- A gente podia estar mais integrado com o curso de História, de Geografia, de Ciências... A gente podia fazer uma integração melhor.

Cristina- É bom saber. Acho que foi a primeira pessoa que falou na questão de integração dos outros cursos, porque o único curso que tem aqui é de pós-graduação ou mestrado.

Entrevistada 2- É.

Cristina- E, aí, já fica um pouco mais distante da realidade.

Entrevistada 2- A gente como pedagoga tem que estar por dentro do que acontece nas aulas de História. A gente devia ter participado, em algumas aulas, algumas coisas.

Cristina- O que você espera obter com esse curso da Pedagogia/Parfor?

Entrevistada 2 - **Uma autonomia maior para eu trabalhar com as minhas crianças, para eu poder saber ao certo o que eu estou fazendo com as minhas crianças, porque eu só penso no desenvolvimento delas, da minha turminha.**

Cristina- E essa expectativa maior, seria, então, alcançar esse desenvolvimento nas crianças?

Entrevistada 2- Isso.

Cristina- Você considera que este curso tem contribuído para a sua formação?

Entrevistada 2- Muito.

Cristina- Em que, em que aspectos, vamos dizer assim?

Entrevistada 2- Olha, muita coisa, como eu falei que o magistério não dá aquela noção mesmo do que é ser um professor. Ele indica o caminho. **E a Pedagogia está me dando a base, para eu poder ser um bom professor, não só um professor.**

Cristina- Qual tem sido a influência da Pedagogia na prática do seu cotidiano, da escola, da sala de aula?

Entrevistada 2 - **Ela mudou totalmente o meu modo de pensar, de ver a criança, de ver os colegas e de ver o funcionamento de uma Escola. Ela mudou, assim: eu entrava para dar aula, e era, assim, uma coisa mecânica; eu recebia as minhas crianças, e era como, era mecânico; não tinha aquele preparo, aquela visão, do desenvolvimento maior da criança. Agora, está totalmente integrado: tanto eu entendo a sala de aula, como a administração, e tem que estar voltado para a criança.**

Cristina- A sua concepção, que você tinha antes, é a mesma de agora?

Entrevistada 2- Não.

Cristina- Na questão, por exemplo, sabia que era importante você fica lá como atendente, mas eu acho que é de zero a três anos?

Entrevistada 2- Não é de zero a cinco anos.

Cristina- A sua concepção era de que achava que isso era importante?

Entrevistada2- Eu via, era assim. Eu estava lá para fazer o desenvolvimento com todas as crianças. Fazer ela brincar, e aprender a viver socialmente. Não era uma coisa assim, é, vamos dizer mais teórica. Eu não usava a teoria. Eu não sabia o que era teoria, na hora em que eu estava fazendo. Agora, eu me preocupo mais, não só com o desenvolvimento motor, a ensinar a brincar, a conviver com as outras crianças, mas também o desenvolvimento intelecto dela. Eu posso caminhar, porque é de criança, que eu vou fazer um cidadão. Então, eu tenho como dar as noções, apoiada na fundamentação.

Cristina- Mesmo pequeninhas, você já acha que elas pelo menos já tem essa concepção?

Entrevistada2- Já, já.

Cristina- Que bom, porque realmente aí o desenvolvimento já começa.

Entrevistada 2- É na infância, que tem que começar. Eu percebo isso porque eu fico de dois a três anos com a mesma turma, e graças a Deus, quando a minha turma vai para a sala de aula, são muito mais elogiadas do que as outras.

Cristina- Que expectativas você acha que os seus colegas de trabalho, onde você trabalha na creche e tudo o mais, tem em relação a sua experiência profissional, porque nem todos estão cursando a Pedagogia/Parfor. Então, alguns já tem a Pedagogia lá.

Entrevistada2- Já.

Cristina- E outros não, não é isso.

Entrevistada 2- Isso.

Cristina- Então, que expectativas você acha que eles têm quanto ao seu trabalho?

Entrevistada 2- Olha os que trabalham com amor, sabendo o que está fazendo. Eles agregam ao meu pensamento de desenvolver, de se preocupar com o desenvolvimento, da criança e tudo tem os outros que tem a Pedagogia só, mas não aplicam. Então, é assim, tem uns que concordam, e querem ir além, vão comigo, e tem os que preferem ficar parado e criticar.

Cristina- E a expectativa da sua família quanto ao seu trabalho?

Entrevistada 2- É como eu falei... Eu ia me aposentar daqui a dois anos. Meu marido trabalhou, coitadinho, quarenta e quatro anos, para me esperar me aposentar. E eu desisti. Eu não vou mais me aposentar. Eu não quero, eu quero continuar trabalhando. Eu acho que eu tenho muita coisa ainda para fazer, trabalhando com criança na educação infantil, porque eu acho importantíssimo a educação infantil. E, assim, as minhas filhas e o meu marido, eles estão acostumados. Eu sempre trabalhei, sempre estudei, e eu nunca pensei em parar. Então, quando eu falo que eu vou fazer, que eu falei que eu gostaria de fazer mestrado, tudo, para eles é uma coisa normal, sou eu.

Cristina- E a sociedade? E você? O que você acha que a sociedade pensa em relação ao seu trabalho?

Entrevistada 2- Primeiro, professora não tem valor, e devido à minha idade, falam assim: você está trabalhando ainda! E estudando, entendeu. Eu acho que é, por dois motivos: um pela idade e outro por ser professora, que não tem valor, ainda mais de escola infantil.

Cristina- Acabam rotulando?

Entrevistada 2- Rotulam a gente.

Cristina- Que acham que a capacidade já não seria a mesma, não seriam as mesmas que um novinho será?

Entrevistada 2- É, é assim.

Cristina- E sendo que é uma capacidade que tem sim.

Entrevistada 2 - No começo, quando as mães me entregam, no começo do ano, no começo, quando eu pego a turma, uma turma nova, a mãe entrega como se tivesse

entregando para uma avó, sabe? Elas acham que eu sou avó, que eu vou cuidar direitinho. Elas não acreditam que vai ter aquele desenvolvimento da criança. Quando é o final do ano, elas não querem que tirem a criança de mim, porque elas evoluem muito mais, porque eu já tive crianças especiais, autistas, conseguiram desenvolver, muito mais, com o que eu... Ainda mais depois que eu entrei no Parfor, eu conseguia trabalhar com elas de uma maneira, que faz com que elas progridam... Devagar, mas irem progredindo. Muita mãe mudou esse ponto de vista comigo, não me vê mais como a avó, que vai cuidar do netinho dela lá, mas sim como a professora deles.

Cristina- Quais são os desafios da formação frente a sua prática do cotidiano?

Entrevistada 2- Olha, é fazer a prática e a teoria não andarem juntas, bem afastadinhas. Você quer mudar as coisas, o que está acontecendo dentro de uma escola. **Depois que você faz uma Faculdade, você vê muita coisa errada**, que poderia melhorar o andamento da escola e do aprendizado do aluno. Eu acho que seria o maior desafio esse: conseguir mudar a cabeça de quem está ao meu redor, para conseguir fazer um serviço perfeito ou quase perfeito.

Cristina- E essas cabeças você fala em questão de professores, ou em também de gestão?

Entrevistada 2- Todos, eu acho que tem que ser.

Cristina- E quais são as inovações da sua prática a partir das questões que foram desenvolvidas no Parfor. Você conseguiu inovar?

Entrevistada 2- Sim, está bem diferente. Eu não chego mais sem planejar uma aula. Eu chego em casa, planejo, verifico o que eu vou fazer no dia seguinte, qual a possibilidade, inclusive, até com o tempo se está chovendo, porque onde eu trabalho ficam três, quatro turmas no mesmo salão. E, aí, eu tento integrar a minha turma com as outras, para poder fazer um trabalho mais qualificado, é diferente, não é mais eu chegar lá, chegar por chegar, e começar a trabalhar, tudo de improviso, não, é tudo já.

Cristina- Planejado.

Entrevistada 2- Planejado.

Cristina- Mas são nessas práticas, nessa aula planejada, você conseguiu inovar e articular, fazer a relação entre teoria e prática?

Entrevistada 2 - **Conseguí bastante. Conseguí, foi assim... Eu tentei pôr, em prática, tudo que eu vim aprendendo aqui. E, no desenvolvimento da criança, do aprendizado deles, tudo que eu fui aprendendo, eu fui tentando pôr em prática lá, e muita coisa eu consegui, e me ajudou muito. Foi o que me ajudou bastante.**

Cristina- Tem coisas que você ainda tem dificuldade de articular essa teoria?

Entrevistada 2- Tem bastante, tem, porque, assim, você é podada, não é permitido, você só pode ir até um certo ponto ou você tem que fazer, ou você faz escondido, ou não faz.

Cristina- Entendi.

Entrevistada 2- Porque a gente tem limitações, dentro, tem diretora que...

Cristina- Você lembra alguma prática, que você..., alguma atividade, alguma coisa, que você apropriou-se de alguns conceitos, de alguma teoria, e de repente você inovou na sua prática lá? Você lembra de alguma atividade que eles fizeram?

Entrevistada 2- Eu, quando eu contava história, eu vou falar, porque é o meu TCC, eu vou fazer até... eu contava a história, e ,assim, a criança deixava eu contar e tudo... Mas eu não prestava atenção no que a criança estava tentando me passar, contando a versão dela. Depois, que eu comecei a estudar os teóricos, a ver a relação com as atitudes da criança, eu comecei a ver, que quando ela fazia o que está no conto, ela tentava passar a vida dela, o que estava acontecendo no momento da vida dela. E isso me fez assim me apaixonar mais ainda, porque eu adoro contar história, e acabei escrevendo um livrinho das histórias deles.

Cristina - Que legal! Então, é isso, é uma prática, que realmente articulou.

Entrevistada 2- É uma visão. Mudou totalmente a minha visão, depois que eu aprendi que eles poderiam me passar uma atividade que eles faziam todos os dias. E além de desenvolver a oralidade, um monte, a imaginação, e tudo... Eles começaram a me mostrar, que eu poderia entender o que está acontecendo na vida deles.

Cristina- Bom, eu vou falar umas palavras. Aí, o que você pensar sobre aquela palavra, que é uma palavra de evocação. Aí, você fala duas palavras, que vem na sua mente... Quando eu falo em necessidades de formação, o que vem na sua mente?

Entrevistada 2- Necessidades de formação é um aprimoramento na minha atividade.

Cristina- Mais alguma coisa que vem?

Entrevistada 2-É, não.

Cristina- É, quando eu falo em necessidades profissionais?

Entrevistada 2- Ah, é ter conhecimento, para embasar aquilo que eu faço, para não fazer, por fazer, mas sim com conhecimento, mesmo, é a minha preocupação.

Cristina - Quando eu falo só em informação, o que você pensa?

Entrevistada 2-Informação é chegar, num..., é alcançar um conhecimento adequado para.

Cristina- Assim, uma palavra só, informação.

Entrevistada 2-Informação tá... É conhecimento.

Cristina- Experiência profissional.

Entrevistada 2-Experiência profissional, uma palavra... Deixa eu pensar: atitude.

Cristina- Atitude, teoria e prática?

Entrevistada 2-União.

Cristina- E se a gente voltasse em informação sem ser conhecimento, o que viria na sua cabeça?

Entrevistada 2- Informação, o que viria, deixa eu ver... Ah, seria a mesma coisa.

Cristina- Eu voltaria para a experiência profissional sem ser atitude.

Entrevistada 2-Experiência profissional. Aí, eu iria cair no conhecimento de novo. Aí, não sei.

Cristina-Teoria e prática, mais alguma coisa?

Entrevistada 2-Não, só isso mesmo. Acho que seria a união.

Cristina- Então, obrigada.

Entrevistada 2-Espero ter ajudado. Vou lá enfrentar o meu TCC.

ENTREVISTA 3

Cristina- A entrevista é, tem, já é dividida por alguns eixos, temáticos, que fala sobre a trajetória de formação de vocês, a experiência profissional e a relação teoria e prática. Já foi dividida em eixos, conforme o Grupo Focal, em que vocês participaram. E o objetivos são: identificar as necessidades e expectativas de vocês na trajetória de formação; compreender as representações das professoras do Parfor sobre a formação inicial; identificar indicadores que reflitam sobre as contribuições (ou não) da Escola e/ou da sala de aula; conhecer as representações sociais das professoras a respeito dos desafios da formação e da prática docente; analisar essas práticas pedagógicas e ou docentes, e quais estão sendo influenciadas pelo curso de Pedagogia/Parfor. Então, conte um pouco sobre sua trajetória de formação.

Entrevistada 3 -Ah, eu, em 2009, prestei o concurso na Prefeitura de Praia Grande para atendente de educação. Até então, eu já havia me formado no Magistério, em 1996. Nesse período, eu nunca trabalhei na área de educação, fiz o magistério, mas não trabalhei. Não atuei, e fui para a área do Comércio, comecei com os meus

dezoito anos, trabalhando em comércios. Primeiro, eu trabalhei em uma empresa de grande porte, que era Droga Iporanga. Comecei como caixa repositora, e fui subindo de cargo. É, e depois que eu tive a minha filha, em 2006, o trabalho estava meio difícil... Conciliar trabalho, casa e família, o que eu fiz, fui, e fiquei um período em casa. E, depois, prestei esse concurso, lembra? Depois, eu tinha magistério, falei, vou prestar esse concurso, que apareceu em Praia Grande. Passei e hoje comecei a atuar lá. Só que entrei como um peixe fora d'água, não sabia nada... nada de educação.

Cristina-Sua expectativa, no momento dessa entrada?

Entrevistada 3-Quando eu entrei, ah, não era, não tinha expectativa nenhuma... Assim, como falava no Edital, é, tinha que cuidar da criança... Era mais a parte de zelo, de limpeza. Não tinha muito foco educacional, não tinha a parte de educar. Depois, lendo até mesmo com as colegas de trabalho, elas também não tinham esse foco não, da parte de educar, era só a parte do cuidar. E isso foi, em 2009, em 2010... Surgiu a Plataforma Freire, na qual a diretora, ela me convidou, ela falou assim: Olha, Regina, porque eu tenho uma certa amizade com ela. E ela falou: “Está tendo as inscrições abertas para o Parfor, Plataforma Freire, vai lá e se inscreve! Me inscrevi, fiz a prova classificatória, e fiquei, entrei. Parece que só tinha..., porque precisou dessa prova classificatória, porque eram muitas pessoas querendo cursar e tinham poucas vagas. Eram 110 vagas, distribuídas em três períodos. Manhã – trinta. Acho que à tarde – trinta; e à noite - o restante. E eu me inscrevi e passei.

Cristina- Que bom!

Entrevistada 3- Fiquei muito feliz, passei, e, afinal, eu nunca havia feito nenhum curso de graduação, nenhuma graduação. Fiquei feliz, e quando nós entramos, ver o meu aprendizado, ampliou muito, porque eu não tinha noção, assim, de educação... E, aí, as pessoas que já estavam lá, parece que elas já eram atendentes, dez, vinte anos, e eu lá, só com um ano de atendente. Aí, eu falava assim: “Eu sou a bebezinha aqui da sala, não conheço nada. Não bebezinha de idade, mas na educação”.

Cristina- Começou a aprender na prática, mesmo?

Entrevistada 3-Na prática, ah, de lá para cá, tudo o que eu estou aprendendo, eu estou praticando dentro da minha Escola. É muito bom, porque o aprendizado ele contamina, ele se espalha. Você aprende aqui e você não guarda só para você, porque tem gente que tem esse costume, não é? Porque eu estou aprendendo, que eu vou praticar lá, isso aí. Então, para mim, o aprendizado é aquele que você pratica, você distribui com os colegas.

Cristina-Tá, nesse percurso, quais são as principais necessidades, suas, de formação, da sua prática profissional e quais os desafios e as dificuldades?

Entrevistada 3-Olha as necessidades, elas são diárias, aparecem diariamente. Assim, porque lá, na Praia Grande, o que a gente vê de dificuldades são... O que, que eu posso dizer, não é? É o sistema que te deixa um pouco limitado.

Cristina-Enrijece um pouco as suas ações?

Entrevistada 3- Enrijece isso, não deixa a gente ter muitas articulações em fazer isso, aquilo, por exemplo. Lá, é proibido você fazer em um berçário três, ciclo dois, que é de criança de quatro a cinco anos. Não pode ter papel, aí fica aquele... Você tem que usar muito a sua criatividade com aqueles brinquedos, aquilo que tem, porque se não, não dá para fazer muitas coisas não. E qual foi a outra pergunta, mesmo?

Cristina- Então, quais são as necessidades, desafios e dificuldades?

Entrevistada 3- Eu falei tudo já, porque desafios são esses, da própria Prefeitura, não?

Cristina-Você ainda continua na Prefeitura de Praia Grande?

Entrevistada 3-Continuo. Eu não passei no concurso de Santos, eu vou passar esse ano.

Cristina-Vai passar esse ano com certeza? E na formação da Pedagogia Parfor, aqui, quais têm sido as suas maiores dificuldades?

Entrevistada 3-No curso?

Cristina-Isso, nessa formação inicial?

Entrevistada 3 - **Ah, assim, dificuldades, eu vou começar pela... pelo fato da distância, de trabalhar lá em Praia Grande, morar em São Vicente e vir estudar aqui.**

Cristina-Três municípios diferentes?

Entrevistada 3-Três municípios. Você passa por três municípios, e fala: “Ai, meu Deus, que cansaço”. Mas lembrando: eu sou um pouco... penso na frente, lembrando que esse desgaste todo, durante esses quatro anos, não pode pensar que é em vão, tudo tem um porquê. Mas para a frente, futuramente, eu pretendo atuar não em sala de aula, ou eu pretendo ir para a parte de coordenação, ou para empresas. Eu... tudo na vida a gente tem que sonhar, mas da minha parte é de empresas que eu gosto.

Cristina-Entendi.

Entrevistada 3- Da parte também de recursos humanos, dentro da empresa, para orientar funcionários.

Cristina-Pedagogia empresarial?

Entrevistada 3-Sim, é, o meu foco é esse, que vai ser o nosso tema do nosso TCC, que é sobre pedagogia empresarial. É mais, é tudo na vida... um respiro que você dá é um aprendizado. O que você aprende com as colegas, a relação interpessoal, não quero me vangloriar, mas eu tenho uma relação muito boa com todas. É porque eu vejo a pessoa, não, como assim... Ah, aquela que eu conheci ontem, mas como um ser humano que está aprendendo, porque, às vezes, as críticas de muitas pessoas, assim, caramba, não sabe nada, porque os saberes são diferentes. Isso que a gente está aprendendo, também aqui na faculdade, eu estou amando. Todo o dia eu venho com bastante expectativa, eu estou gostando muito.

Cristina-É, e o que você espera obter com esse curso de Pedagogia/Parfor?

Entrevistada 3-Parfor?

Cristina-Quais seriam as suas expectativas de formação? Como que você espera?

Entrevistada 3-Além, já de ter ampliado o meu conhecimento, eu espero novas oportunidades de emprego. Não continuar no que eu estou. Jamais desprezaria o que eu estou, também, porque eu gosto de trabalhar com crianças pequeninhas. O berçário, em que eu trabalho, é berçário dois, é de um a dois anos. E lá é uma coisa assim, que eu tenho, para mim, que é dar amor e carinho para as crianças. E isso eu vejo como um comecinho, e para isso vindo profissionalmente.

Cristina- E você considera que este curso, Pedagogia/Parfor, ele tem contribuído para a sua formação?

Entrevistada 3-Tem.

Cristina-Em que aspectos?

Entrevistada 3-Em tudo, porque **eu entrei não sabendo de nada da área de educação, tanto a prática reflexiva, que você vai aprendendo com os colegas, e vai praticando lá no seu ambiente de trabalho. Isso me ajudou bastante no curso de Pedagogia, e a prática.**

Cristina-Qual tem sido a influência da Pedagogia/Parfor na prática do cotidiano da escola e da sala de aula. As duas coisas, você já até falou.

Entrevistada 3-É, mas é no dia a dia. Eu aprendi aqui, eu estou praticando lá. E agora não só a parte de... como a educação infantil, em que eu atuo, não só a parte de cuidar, mas com, não associado, mas juntos, o cuidar e o educar, isso está ...

Cristina-Alguma dificuldade que marcou o seu aprendizado aqui e de repente você está praticando na sua escola, na sua atuação profissional?

Entrevistada 3-Ah, tiveram várias atividades na Brinquedoteca, que a professora, foi a Rose (...), que eu considero maravilhosa, como professora, como pessoa. É, ela deu umas atividades de matemática lá. Só que não, na minha prática, não coube, nesse momento, porque é um berçário. Mas vai, ficou para mim como futuramente, utilizar, até para as colegas de trabalho. Assim, na parte de reciclagem, eu aprendi algumas coisas e repasso para elas. E isso acaba sendo uma constante.

Cristina-É uma troca?

Entrevistada 3-Uma troca é.

Cristina-Você está levando para a sua escola algo novo.

Entrevistada 3-Que eu estou aprendendo aqui.

Cristina-Se você não está conseguindo “botar” em prática, mas repassa para as outras.

Entrevistada 3-Repasso para as outras, acabo não colocando em prática, porque dentro do ambiente do meu trabalho, não.

Cristina-Não consegue abrir o espaço?

Entrevistada 3-É por causa também da idade, da faixa etária. Mas, aí, o que eu faço, também, busco através da internet, algo que caiba dentro dessa faixa etária, que eu estou, de um a dois anos.

Cristina-Mas algumas atividades que aqui você aprende, você está conseguindo passar lá algumas que sejam para a faixa etária dessas crianças?

Entrevistada 3-Sim, sim, faço, sempre, várias.

Cristina-Que expectativas você acha que seus colegas de trabalho têm em relação a sua experiência profissional?

Entrevistada 3-Que expectativas?

Cristina-É, que eles, que você imagina que eles têm sobre a sua experiência profissional?

Entrevistada 3 - Ah, eu vejo assim, que as pessoas têm admiração. E as expectativas delas, sempre quando elas recorrem a minha pessoa, e há outras que estão se formando nesse mesmo curso, que é, que são também da minha sala, que é a Helen e a Raquel, que é do período noite. As pessoas, ah, você que faz a graduação na Unisantos, super renomada, aí perguntam sobre pensadores, algo assim que a gente possa responder.

Cristina-É uma expectativa positiva?

Entrevistada 3-É, tem muito, muito, eles veem com bons olhos, todos.

Cristina-Que bom! Não tem aquela coisa, não?

Entrevistada 3-De inveja?

Cristina-É, de inveja?

Entrevistada 3-É, tem, mas você já... Eu descarto, assim, eu ignoro algumas pessoas que são por natureza, mas...

Cristina-Não deixa influenciar?

Entrevistada 3-Não, jamais, nunca.

Cristina-E qual expectativa que a sua família tem sobre a sua experiência profissional?

Entrevistada 3-Então, a minha família, ela se resume a quem: ao meu marido e a minha filha. Meus pais são falecidos e o meu marido, ele super me apoia, me apoia muito assim, é.. E como que ele me ajuda não fazendo com que vá chegar em casa... Ah, quer jantar? Ah, ele compra as coisas... Eu não preciso fazer nada. A minha filha, ela fica com a minha sogra, ela me ajuda, muito, muito... Se eu estou nesse curso, eu devo também a minha sogra, muito.

Cristina-É a primeira vez que eu vejo falar bem da sogra.

Entrevistada 3-Rrsrs... Olha que a minha filha, ela tem sete anos. Quando eu entrei aqui ela tinha três. E ela, eu nunca levo ela para o colégio. Quando está doente, não Regina, vai lá para a faculdade, que eu fico com ela. E ela tem uma vida corrida, a minha sogra também, tem a vida dela. E acaba deixando a vida dela um pouco de lado para ficar com a minha, com a minha filha, a neta dela. E eu agradeço aos dois. A minha família me ajudou muito neste sentido, muito.

Cristina-Que bom! Então, é uma expectativa também que eles têm, positiva, te apoiam.

Entrevistada 3-Positiva.

Cristina-E a sociedade? Vamos ver a expectativa que a sociedade tem, quanto a sua experiência profissional?

Entrevistada 3 - **A sociedade precisa de pessoas experientes, precisa, eles almejam, muito. Tem a necessidade de informação, e, estando cursando a graduação, você amplia as suas informações e passa, para os outros. A sociedade vê com bons olhos todos que estão ao meu redor. Estão satisfeitos.**

Cristina-Quais são os desafios da formação frente à prática do cotidiano? Quais são esses desafios da sua formação, frente a sua prática?

Entrevistada 3-Ah, os desafios, é, que muitas vezes, o que a gente aprende aqui, não dá para ter na prática. Seria isso assim, mais ou menos?

Cristina-Não dá para conciliar.

Entrevistada 3-Não dá para conciliar, é... Então, você fica com aquilo guardado, para utilizar futuramente.

Cristina- E algum problema, alguma situação, que você tenha na escola, tem como você conseguir explicitar? É, assim, os desafios, alguma coisa que você, uma situação problemática na sua escola, que você não está conseguindo resolver? Você consegue de repente vir para o curso e achar alguma saída, alguma solução, ou algo que ajude a levar essa melhoria, ou essa saída?

Entrevistada 3-É assim teve esse, esses questionamentos da lei, que nós não estamos muito aparados pela lei, a respeito da formação de atendente do governo. Ser atendente, mas não tem o reconhecimento. E o que aconteceu, dentro do curso? Como muitas são atendentes da educação, foi levantada essa questão de Praia Grande não estar dentro da lei, e isso assim, aqui, na Faculdade.

Cristina-Ela não está dentro da lei, por quê? O que ela faz que não está de acordo com a legislação?

Entrevistada 3 - **O atendente, ele não é reconhecido como docente. Ele é reconhecido como assistente, assistente de trabalhador. Ah, não sei qual é o nome que eles dão...** Então, por isso essa classe de atendente não é reconhecida como docente. Não tem o respaldo assim de salário. Ah, de todas as coisas, assim, que as meninas, que já estão há mais tempo, elas sabem.

Cristina-Não é exigido o magistério?

Entrevistada 3- O magistério?

Cristina-Não é exigido? A LDB não é colocada em prática?

Entrevistada 3-Não é colocada, entendeu? A de 93/94?

Cristina-Então, ainda faltaM as políticas públicas para a melhoria, nesse campo; ou fazer cumprir mesmo.

Entrevistada 3- É, mas aí é uma questão política mesmo.

Cristina- Ou fazer cumprir.

Entrevistada 3- Isso aí é o que eu aprendi aqui. Mas isso, também, para mim, ainda é uma coisa muito complexa. Falar de lei, assim, não estou preparada não.

Cristina-Você sabe qual é a legislação que rege o Parfor, que colocou o Parfor, que nasceu o Parfor, vamos dizer assim?

Entrevistada 3-Então, qual que é aquela Lei?

Cristina-O Decreto, 6755/09, conhece?

Entrevistada 3-Que fala sobre... Não os professores já falaram, assim, que fala sobre o que mesmo?

Cristina-Não, que ele implantou o Parfor...

Entrevistada 3-Para formar aqueles que estão na área da educação, que não tenham formação?

Cristina-Isso, que não tenham formação superior.

Entrevistada 3-Isso.

Cristina-E aí vai revogar que o Ministério de Educação junto com a Capes, fomentou isso, fazendo com que tivessem esses cursos, gratuitamente, para esses professores.

Entrevistada 3-Para aqueles que já atuam.

Cristina-Isso.

Entrevistada 3-Mas não têm a formação, mas...

Cristina-Quais que são as suas inovações, da sua prática, a partir das questões que foram desenvolvidas ou estão sendo desenvolvidas no Parfor?

Entrevistada 3-As questões?

Cristina-Que você está inovando na sua prática?

Entrevistada 3-Ah, fazendo lá na prática, lá no meu cotidiano, é... Não só seguindo o que as meninas fazem lá, que é sentar, é só o que eu te falei da parte de cuidar. Aí, a gente está dentro um trabalho pedagógico, só que aí não é se você vai com uma ideia para a escola, só que... Mas não são todas que abraçam, porque você não está sozinha em um berçário, onde tem cinquenta crianças. Ficam eu e mais seis. Têm umas que querem e têm umas que não apoiam. Fica um pouco difícil, assim... Você dá uma sugestão, você vai lá e fala: "Olha, vamos fazer esse trabalho, que vai ser bom para o desenvolvimento da criança, desenvolvimento intelectual". Mas muitas não querem, porque elas falam assim: "É, porque eu vou fazer isso, eu não sou nem reconhecida, como docente". É difícil, nossa, e não pensa muito na criança, e acaba.

Cristina-Não pensa no seu trabalho profissional e nem no aprendizado. É, você tem conseguido inovar as suas práticas, articulando a teoria com a prática?

Entrevistada 3-É, não tem tanta inovação, assim.

Cristina-Mas você consegue pelo menos relacionar hoje a sua prática profissional à teoria com a prática.

Entrevistada 3 - **Sim, sim, porque a gente aprende aqui e acaba tendo, na prática, assim, relaciona, relaciona tudo, os teóricos que a gente tem.**

Cristina- Isso, os conceitos, você tem colocado em prática? Você acha que é mais difícil hoje em dia essa articulação, assim, relacionar realmente a teoria à prática?

Cristina-Você tem algum caso em mente, alguma coisa que você aprendeu aqui junto com a teoria, que você conseguiu?

Entrevistada 3-Na prática, agora, eu não lembro. Teve uma parte, é sempre na Brinquedoteca, assim, que mais, então, que nós aprendemos algumas coisas... Que é levado para essa parte, de parte lúdica. Acho que é mais interessante para mim, na prática, porque eles são menores, são crianças pequenas.

Cristina- Então, vamos falar assim: agora, algumas palavras que venham na sua cabeça, para a gente terminar, tá?

Entrevistada 3-Tá.

Cristina-Algumas palavras que vêm, e você fala: o que realmente representa para você esta formação?

Entrevistada 3-O que representa?

Cristina-É.

Entrevistada 3-Você obter um aprendizado.

Cristina-Um aprendizado?

Entrevistada 3-É.

Cristina-Uma palavra que venha, só, que mais, formação? Uma outra palavra, alguma outra coisa?

Entrevistada 3-É, então, aprendizado e conhecimento.

Cristina-E, tá, experiência profissional?

Entrevistada 3-Experiência profissional, é dia a dia, é com certeza.

Cristina-Mais alguma coisa?

Entrevistada 3-Não, no dia a dia.

Cristina-Na sua prática, relação teoria e prática?

Entrevistada 3-Tem que existir a relação teoria e prática. Acho que seria isso.

Cristina-Mais alguma coisa de teoria e prática, que vem na sua mente?

Entrevistada 3-Não.

Cristina-É necessidade?

Entrevistada 3-O que tem necessidade?

Cristina-Uma palavra que hoje você, sobre formação, sobre a sua prática, o que você pensa em necessidade?

Entrevistada 3-Da prática reflexiva? Você aprende e está praticando lá, na frente. Acho que é a prática reflexiva.

Cristina-O que mais? Necessidade? O que vem na sua mente? Você lembra de alguma coisa na formação ou na sua prática?

Entrevistada 3-Necessidade tem mesmo de um respaldo, como que fala, respaldo na parte de técnica, na própria unidade... O que você precisa para fazer algumas coisas, para você atuar? Práticas, o que você falou. O que você aprendeu, aprendeu aqui, como que você vai praticar lá, às vezes, você não tem esse respaldo, você não pode praticar.

Cristina-Como um apoio?

Entrevistada 3-Um apoio.

Cristina-E a sua expectativa?

Entrevistada 3-De tudo?

Cristina-É, expectativa de tudo, essa formação que você pelo o que está demonstrando, está sendo gratificante?

Entrevistada 3-É muito.

Cristina-É uma expectativa do seu trabalho, da sua profissão?

Entrevistada 3 - **É expectativa, é como que fala, um emprego melhor... Uma carreira profissional. Essa é a minha expectativa do curso. Quer dizer, você acaba aprendendo aqui, e futuramente você... todo o mundo quer melhorar profissionalmente. Falando, não continuar nessa mesma função. Essa é uma das minhas expectativas. Sei que eu tenho muito a aprender. Mas isso não vai depender de ninguém, cabe a mim mesma.**

Cristina-Até porque a formação não acaba, vai acabar o curso.

Entrevistada 3-Sim o curso, mas a formação é para o resto da vida.

Cristina-Mas a gente sempre está aprendendo.

Entrevistada 3-Exato.

Cristina-Então, a sua expectativa é... seria de uma carreira profissional melhor?

Entrevistada 3-Melhor, é por isso, passar no concurso.

ENTREVISTA

Entrevistada 4-Eu sou muito tímida, não repara não.

Cristina-Não, não tem problema nenhum, pode falar, lendo as questões. Fica à vontade, tá bom? E, aí, você vai... Conte um pouco sobre a sua trajetória de formação.

Entrevistada 4-De formação? **Bom, na área de educação, eu tenho o curso técnico do magistério. Até, então, era só o que eu tinha mesmo. Eu não tinha muita expectativa de fazer uma faculdade, porque assim, pelo histórico da minha família, a minha mãe, ela queria que eu fizesse até o ensino fundamental, nem o médio era para eu fazer. Eu fiz a minha matrícula, quando eu vim para ter dezoito anos, para poder fazer o ensino médio, senão também não ia ter. E, aí, ingressei na Prefeitura de Praia Grande, como atendente de educação, porque eu só podia no ensino fundamental. Passei e, depois, ele resolveu qualificar algumas atendentes. Ele colocou na nossa disposição a professora de magistério, para quem quisesse. Aí, era o meu sonho. Eu fui e fiz. Foram dois anos de magistério. Aí, eu passei de atendente de educação para atendente de educação dois, e aí a gente passou a dar atividades pedagógicas para as crianças. E aí. Depois, surgiu a oportunidade de fazer a Pedagogia. Estou fazendo agora, resolvi abraçar.**

Cristina- Que bom! E aí, nessa trajetória toda, então, você só realmente conseguiu fazer...?

Entrevistada 4-Fui ingressar no ensino médio, depois dos dezoito anos, porque assim, eu.... Era o meu sonho... Eu não sei, eu queria fazer alguma coisa, mas aquela é... É que a minha mãe, pelo fato de ser do interior e não teve muito estudo, então, ela achava que a gente também ia ter o mesmo fim, por assim dizer. Só que eu sabia que tinha algo mais. Só que eu não sabia onde buscar, como buscar. Então, eu queria, pelo menos, o ensino médio. Eu queria fazer, nunca imaginei que eu iria passar em um concurso público. Nunca me imaginei fazendo uma faculdade, quer dizer, eu sonhava assim, mas eu achava que era uma coisa assim meio distante, que não ia conseguir nada.

Cristina-É, esse percurso do magistério, ensino médio, magistério e agora cursando o ensino superior, quais foram as principais necessidades que você encontrou, e quais as expectativas, desafios, e dificuldades, primeiro, as necessidades?

Entrevistada 4 -Isso as necessidades.

Cristina-As necessidades que você teve. Uma das necessidades... e que tinha necessidade e queria estudar, uma expectativa de ter algo, um curso maior...

Entrevistada 4 - **É, eu queria ter um conhecimento. Eu amo o meu serviço. Eu amo educação infantil. Eu me encontrei ali, acho super legal, e assim eu fazia muitas coisas por instinto. Então, eu tinha necessidade desse conhecimento teórico.** Eu falo não, eu estou fazendo, porque isso é necessário. Por isso, é isso, não só porque, ah, eu acho, isso é que é o correto, não? **Precisava ter uma base para isso, para fundamentar as minhas ações, poder justificar aquela minha postura.** E a minha maior dificuldade é o apoio da minha família, porque é uma luta. Eu moro com a minha mãe e a minha irmã, e a gente brigou muito no começo da faculdade, a minha irmã falou assim: “Eu não sei por que você está fazendo faculdade. A sua época de estudar já passou. Não sei o que você está fazendo lá”. E aquilo marcou muito, mexeu bastante comigo.

Cristina-Não apoio?

Entrevistada 4-Não, de jeito nenhum, ainda não tenho nenhum apoio não. Assim, elas se conformaram, pararam de me confrontar, tipo: “sai, não é o seu lugar”. Eu, teimosa, teimosa, acabei ficando.

Cristina-É difícil, essas foram as dificuldades?

Entrevistada 4-Isso.

Cristina-E as expectativas suas?

Entrevistada 4 - Olha, era de me formar. Olha, eu falei: “Ai, meu Deus. Espero que realmente valha a pena”. Está sendo suado, mas, assim, o meu sonho é ser alfabetizadora. Eu sei que eu vou ter que fazer mais alguns cursos depois disso, para poder me especializar. Mas eu achei legal. Eu acho que é algo mágico você poder ensinar, assim, a criança a poder escrever. Eu acho o meu maior sonho, agora, é me tornar alfabetizadora.

Cristina-E o desafio é você conseguir?

Entrevistada 4-É nossa... Agora, é só o diploma. Depois, é a luta mesmo. Acho que é mais um desafio mesmo.

Cristina-É você falou assim para mim que não sabe se vai valer a pena, quando acabar. Se você acha que não sabe se vai valer a pena, porque você espera alguma coisa, o que você espera, então?

Entrevistada 4-Ah, eu não sei bem como te explicar o que eu espero. Mas eu imagino assim: condições de trabalho melhor, porque eu nunca trabalhei em sala de aula. Trabalho na recreação e, agora, as meninas entraram no concurso em Santos e elas falam que elas podem fazer isso, podem fazer aquilo... Então, o meu sonho assim é ter a sala de aula. E eu acho que ali eu vou me realizar, vou poder trabalhar com as crianças com qualidade mesmo, porque, às vezes, eu quero fazer um projeto, alguma coisa, não tem apoio da direção, não tem material didático... A gente tem que, muitas vezes, colocar dinheiro do bolso, e, assim, quando você tem a formação de professor, você passa a ser mais respeitado, apesar de tudo que está aí na mídia. Mas eu vou te falar, mas professor é mais respeitado do que atendente de educação.

Cristina-Tem mais autonomia na sala?

Entrevistada 4-Isso eu digo pela minha realidade. Isso e até os pais mesmo veem com outros olhos.

Cristina-E na formação da Pedagogia Parfor? Quais têm sido as suas maiores dificuldades?

Entrevistada 4 -Parfor?

Cristina-É.

Entrevistada 4 - **Eu acho que é lidar com o tempo, administrar, que nem: eu saio meio dia do meu serviço, eu cheguei aqui duas e quinze, duas e vinte, é uma viagem e tanto e, para voltar é (...) eu levo cerca de duas horas, também.** Eu acho, também, que é mais administrar o tempo, porque, às vezes, tem muito trabalho, e eu acho assim, às vezes, eu acho que os professores não levam em conta os alunos do Parfor, que é observar que a gente não tem tanto tempo, quanto as pessoas do curso normal, por assim dizer... da pedagogia normal. E nem se fala, porque a gente tem pouco tempo mesmo para estar fazendo trabalhos fora da faculdade, os estágios... Todo o sábado a gente está tendo aula desde o primeiro semestre. Semestre passado, a gente teve devido ao estágio, porque a gente fez o estágio em horário de aula, e a aula a gente passou a ter no sábado. E foi a professora que fez isso para a gente. E, agora, eu ainda não sei, acho que a gente vai fazer estágio à noite neste semestre. Vai ficar um pouco mais puxado ainda, porque aí, sábado de manhã, tem que estar aqui, na prova de livros. Eu acho que é mais o tempo, mesmo.

Cristina-O que você espera obter com esse curso, quer dizer, quais seriam as suas expectativas de formação, com a Pedagogia/Parfor?

Entrevistada 4-Ah, o título de professora.

Cristina-Título de professora?

Entrevistada 4 - Eu vou ser professora, porque eu acho legal. Eu acho gostoso, não é? Algo assim ... que nem muitas meninas falam que: “desde pequena, eu sempre quis ser professora”. Eu cresci, assim, na verdade, sem muita expectativa. Não sabia o que queria ser. Uma hora queria ser uma coisa, depois outra. Já, tipo assim, sabe: para onde a vida levar, eu vou indo...

Cristina-Deixa a vida me levar.

Entrevistada 4-É poeticamente falando. É, então, eu acho que é bem isso mesmo. Ah, eu e os meus alunos ... E, aí, poder realizar alguma coisa.

Cristina-É bom essa sede de transmitir conhecimento. Você considera que esse curso tem contribuído para a sua formação?

Entrevistada 4-Tem bastante. **Eu tenho falado até com as meninas. É interessante, porque eu consigo notar a diferença, a maneira como eu pensava antes e como eu penso agora. Em muitas coisas, eu amadureci bastante, e aprendi, assim, no meu serviço, eu, as pessoas, também, têm notado a diferença na minha postura. Eu estou vendo que o meu serviço, ele está sendo mais valorizado. É aquela coisa: você sobe dois degraus, mas demora muito para subir esses dois degraus. Hoje, ainda, a minha superior elogiou o meu trabalho.**

Cristina-Que bom! Parabéns!

Entrevistada 4-Eu achei muito interessante. Eu fiquei até... Mas foi muito legal, porque eu peguei um aluno que ninguém queria... Falava-se muito mal dele. Falava-se: “deixa fazer o que quer”. Não sei o quê? Eu trabalhei com ele, e ele é super comportado. Parece outra criança e tal. Ela falou: “Olha. a gente vê o resultado do seu trabalho, Está muito bom e tal...”. Quer dizer: são coisas que a gente vai aprendendo aqui na teoria e você aprende a colocar na prática. E eu acho muito legal.

Cristina-Qual tem sido a influência da Pedagogia/Parfor na sua prática do cotidiano, na escola, na sala de aula?

Entrevistada 4-Ai, meu Deus, Pedagogia/Parfor, como que é?

Cristina-Algo que tem influenciado, algo que você tem vindo aqui, aprendido, e aí tem influenciado lá na sua escola, no seu cotidiano.

Entrevistada 4 - **Olha aprender a me fundamentar, porque assim eu não sabia justificar. Eu falava e falava: “Mas por quê?” Eu ficava quieta e não sabia responder o porquê. Hoje em dia, se você me falar: “Piaget, ah... Piaget, fala sobre isso ...”. Eu sei, eu aprendi a justificar as minhas atitudes, porque eu ainda não sabia, e me perguntavam: Por que você faz isso? Eu falava: “Não sei”; “ah, porque eles se sentem bem”; “ah, porque deu certo”. Mas não sabia explicar o porquê de tudo aquilo, e tal... E falava: “Acho que foi isso que eu aprendi”.**

Cristina-Que expectativas você acha que seus colegas de trabalho, na sua escola, têm em relação a sua experiência profissional, pois nem todos lá... Você trabalha em Praia Grande?

Entrevistada 4-Isso.

Cristina-Nem todos lá estão cursando a Pedagogia/Parfor?

Entrevistada 4-Não.

Cristina- Então, e de repente tem algo contra, porque você esteja cursando... E tudo o que você acha: que expectativas que eles têm diante da sua prática profissional?

Entrevistada 4-Olha, lá elas têm ainda uma visão meio parecida com a da minha mãe, sabe? Muitas fizeram a Pedagogia a distância, dois anos, três anos... Começaram depois de mim e já estão se formando. O meu são de quatro anos. Mas, assim, elas, assim... Eu não vejo com muita vontade de estudar, de progredir, porque, assim, na Praia Grande é aquela visão: “ah, você tendo um diploma está bom. Para concurso qualquer diploma serve”. Mas, na verdade, o fato de estar cursando aqui, e ser presencial, para mim, tem

valido muito a pena. É um sofrimento, mas é um sofrimento que vale a pena, porque é um conhecimento a cada dia, e eu acho que é um diploma que não é só o papel. É a experiência do dia a dia que eu acho que conta bastante.

Cristina- Vamos ver aqui, e assim é... A expectativa que você acha que os seus colegas, agora, a família, a expectativa que a sua família tem? Você disse que não era uma coisa muito positiva. Mas será que lá, no fundo, eles não têm alguma expectativa, algo que eles esperam que você obtenha nessa formação?

Entrevistada 4- Olha a minha mãe, hoje em dia ela se orgulha, porque que nem a minha tia esteve lá em casa semana passada, e disse: “Olha, ela está fazendo faculdade e tal”. Mas eu acho que ela não vai falar, que, em momento algum, que ela não me apoiou. Mas assim, é só isso... “Ela está fazendo faculdade. É a minha filha, e tal...”. Parou nisso, apoio, mesmo, não tem, que nem, na formatura, saiu a maior briga. As meninas iam fazer. “Ah, eu não vou. A minha família não vai, eu sei que não vai”. Se fosse na Praia Grande, que a princípio ia ser, a minha irmã falou: “Ah, se for na Praia Grande, eu vou”. Aí, quando eu falei que ia ser aqui. Daí ela: “Eu não vou, vê se Mila vai”. A minha outra irmã, daí, eu não sei: “Eu vou ver...”. Eu não sei o quê... Ninguém está animado, mas nem para comemorar comigo no final. Então, na verdade, apoio mesmo da minha família, expectativa, eles não têm, acho que muito não.

Cristina- E a sociedade, qual expectativa você acha que a sociedade tem em você?

Entrevistada 4- Ah, é de eu fazer um trabalho melhor, não? Porque a gente sempre estuda para se aprimorar. Então, eu acho que é isso. De repente, expandir mais o trabalho.

Cristina- Ampliar mais os seus conhecimentos?

Entrevistada 4- É.

Cristina- Quais são os desafios da formação frente a sua prática do cotidiano? Quais seus desafios?

Entrevistada 4 - **É, que tem coisa que a gente... É que, no cotidiano, a gente vê muita coisa errada, que você não tem como mudar. Você sabe que, na verdade, você não deveria fazer aquilo, daquele jeito. Ou falar: “ter tal postura”. Mas, na prática, você é obrigado a fazer aquilo. É uma coisa que até meio que choca a gente, porque, às vezes, a gente vai aprender alguma coisa, mas na realidade: “não é assim, professora”. Mas não sei o que ela ... Mas não é, é aquela briga. A gente quer mudar o referencial, o PCN, porque fala: “Não. Isso não acontece, porque tem coisa que realmente não acontece, você não tem como bater de frente com a chefia”.**

Cristina- E quais são as inovações da sua prática a partir das questões que foram ou estão sendo desenvolvidas, aqui no Parfor?

Entrevistada 4- Seria o que eu mudei na minha prática?

Cristina- É, que você tem inovado, modificado e transformado em suas práticas, nesse momento de ensino e aprendizado?

Entrevistada 4- Ah, eu aprendi a fazer projetos. Nossa, eu amo. Eu gosto. Eu fiz, em junho, fizemos uma noite do pijama, na verdade, a manhã do pijama, porque eu trabalho no período da manhã. E foi uma manhã completamente diferente para as crianças. A gente fez bastante atividades, relacionadas a esse tema. Tipo: teatro de sombras, contamos histórias, apagamos as luzes, fechamos, vedamos as janelas, e tal... Então, histórias com lanterna e brincadeira de esconder o rosto, essas coisas assim... E foi um momento bacana, porque tinha muita criança que não se abria. Criança que quase não sorria, não falava e se soltou muito lá. E foi bem interessante, até ver o resultado, porque nossa é muito legal.

Cristina- E essa prática, você aprendeu aqui, no Parfor?

Entrevistada 4- Eu aprendi, porque assim fala que o planejamento é importante, porque, às vezes, a gente vê, ah... Eu preciso fazer alguma coisa. Esse menino não fala, não sei? Ele não interage com as crianças. Aí você pensa: “espera, aí, alguma coisa está acontecendo. O que eu posso fazer para poder estar corrigindo isso e tal?” Sei lá... A gente queria fazer uma brincadeira ou alguma coisa, ou um dia diferente. Mas fazer o quê? E, aí, alguém falou desse pijama, de festa, não sei o quê? E, aí, quem sabe fulano e não sei o quê? E, aí, foi legal, porque todas as crianças, todas participaram. Não teve uma que ficou de fora.

Cristina- Que bom! É, você tem conseguido inovar as suas práticas, pelo visto o que você tem falado sim?

Entrevistada 4- Sim, através dos cursos.

Cristina- Sim, mas essa inovação ela tem uma articulação de teoria e prática. Você consegue relacionar os conceitos teóricos, que você tem, adquiridos aqui, na Pedagogia/Parfor, junto com a sua prática, essa articulação?

Entrevistada 4- Olha, algumas vezes, porque tem vezes que a gente vai mesmo e tem que... Mas eu aprendi que nem eu não esqueço a professora.... Esqueci o nome da professora, mas ela falou sobre a Maria Montessori. Tanto que eu falei se algum dia, se eu fizer mestrado, eu vou defender a Maria Montessori, porque eu achei muito interessante o fato dela falar que se a criança não se comportar direito, você tira a criança da brincadeira, tira e deixa ela ali um tempinho, antes dela voltar e tal... E eu passei a usar esse método lá, e tem funcionado, para mim. Tem e, graças a Deus, a minha turminha tem catorze alunos, e a minha diretora até falou assim: “Ah, eu fui outro dia na sala e você não estava. Mas eles estavam tão comportadinhos. Eu achei tão bonitinho”. E, realmente, eles ficam, porque eu falo assim: “Olha a tia vai sair, mas eu já volto, se comportem, tal, tal...”. Converso com eles numa “boa”, assim eles entendem.

Cristina- E quais são as suas dificuldades dentro da sala de aula? É dentro da sala de aula, não é uma sala que você tem?

Entrevistada 4- É uma sala, só que, assim, tem mais cinco turmas. São seis turmas dentro da mesma sala. A maior dificuldade, que eu tive, no começo, foi porque assim, você monta uns quadrados com colchões... Agora, você imagina colocar catorze crianças dentro de um quadrado, só com colchões. E, ali, você tem que entreter todos eles. É muito complicado e, praticamente, a maioria das crianças em Praia Grande são assim... É recreação. São várias turmas dentro de uma única sala. E, às vezes, você está dando uma atividade aqui, e a tia está dando outra. E eles estão lá, de olho lá. E, aí, tá ali, a outra cantando, a outra batendo palma... Então, para entreter todos eles, ali dentro daquele quadrado, você tem que passar para eles, porque, às vezes, não... As crianças são diferentes, cada uma tem a sua necessidade e tal. Você já tem, ali, as diferenças. Ali, dentro do quadrado, e ainda tem que controlar isso para poder passar o horário...

Cristina- E, hoje, além da questão do horário, que você falou, que é bem difícil, conciliar trabalho, conciliar estudo, casa, tudo, além dessa dificuldade, que seria o tempo e a distância, o estudo... Qual seriam as outras necessidades que hoje você fala: “Nossa, essas necessidades, se fossem supridas, eu ficaria melhor”.

Entrevistada 4- Ah, eu não sei se eu vou te lembrar agora para te falar...

Cristina- Não, é..

Entrevistada 4- Ah, se eu tivesse um carro, acho que eu já resolveria sessenta por cento dos problemas. Iria chegar bem mais rápido em casa, não? Acho que a minha maior dificuldade é isso também, porque eu saio de casa às seis horas da manhã, e eu chego oito e meia da noite, ou nove horas. É a hora que eu chego. Fico fora de casa o dia

inteiro. Aí, eu tenho que trazer na bolsa: protetor solar, guarda-chuva, porque eu nunca sei como que vai estar o tempo.

Cristina-Muda várias vezes.

Entrevistada 4- É tem a questão da alimentação. Eu estou tentando fazer uma reeducação alimentar. Mas eu não consigo, é complicado.

Cristina- Mas vai dar certo, você vai ver. É difícil, vai ser uma época difícil, mas é uma época prazerosa e você não vai esquecer para o resto da vida. Você vai ver, é um momento.

Entrevistada 4- Ah, eu não vou esquecer mesmo, as meninas falam: “Passou rápido”. Ah, não passou rápido não. Eu senti cada semana aqui, cada dia. Ah, eu senti, que, para mim, foi sofrido. Eu senti, não é, que passou rápido. É... que passou, está lá atrás, passou, mas não foi rápido não.

Cristina- Se você agora pensasse em algumas palavras pode falar. É..., quando eu falo “formação”, quais palavras que vêm na sua mente?

Entrevistada 4 - Ah, o diploma, o encerramento do curso, sei lá? Novas expectativas, eu pretendo se Deus quiser. Vou passar aqui no concurso de Santos e eu quero ficar em uma sala de aula, quero experimentar.

Cristina- Se eu falasse para você, “necessidade”, o que viria na sua cabeça, uma palavra sobre necessidade?

Entrevistada 4- Aí, é complicado. Parece coisa de material... Ah, o meu carro... Eu estou precisando, porque eu preciso me locomover mais depressa, eu queria chegar um pouquinho mais cedo, nem que fosse uma horinha mais cedo.

Cristina- Além de carro?

Entrevistada 4- Aí, o tempo mesmo. Ah, não sei.

Cristina- Se eu falar assim “prática profissional”.

Entrevistada 4- Ah, não sei.

Cristina-Está em dúvida?

Entrevistada 4- A minha prática... dá para falar da minha prática que eu tenho?

Cristina- É uma palavra, você fala assim, “prática profissional”, de repente o que você lembra. Remete a que, digamos assim?

Entrevistada 4- Ah, eu lembro da minha turminha, das minhas crianças, que eu gosto. Assim, os projetos com eles... Eu gosto muito de passear com eles. A gente sempre vai visitar a horta. Aí, têm uns morangos lá, agora...

Cristina- É, se eu fosse falar “expectativa”, o que vem na sua cabeça?

Entrevistada 4- Ah, expectativa de um emprego melhor, uma colocação melhor. Mas, assim, eu pretendo continuar na educação infantil, porque eu gosto. Mas também quero aprender alfabetização.

Cristina-Você quer continuar na educação infantil, mas quer ir para o fundamental para alfabetizar?

Entrevistada 4- Isso. Eu quero continuar na educação infantil. Queria experimentar alfabetização. Se eu gostar do fundamental, aí, quem sabe.

Cristina-Tem algo que você gostaria de falar?

Entrevistada 4-Ah, eu acho que não.

Cristina- Se eu perguntasse para você alguma coisa sobre a relação teoria e prática, uma palavra que vem na sua mente, “teoria e prática”?

Entrevistada 4- Planejamento.

Cristina- Planejamento, mais alguma?

Entrevistada 4- Eu acho que é o planejamento mesmo, que eu acho que é mais... Estou aprendendo a planejar mesmo.

Cristina-“Experiência profissional”, “experiência prática”?

Entrevistada 4- Experiência profissional, eu não gosto desses testes, rsrs... Parece um teste. Ai, meu Deus, ah... Eu não sei te falar sobre a minha experiência profissional.

Cristina-Deixa eu te falar uma coisa, a formatura. Eu te falo uma coisa, eu não pude participar da minha primeira, quando eu fiz a minha primeira faculdade, quando eu fiz Ciências da Matemática. Eu não pude porque eu não tinha condições financeiras. Eu pagava uma e trabalhava mais dois meses para pagar aquela e pedia para tirar os juros. Todo o mundo ria, e eu falava na época, para o Patela, na Santa Cecília: “o senhor não me proíbe”, porque na época a lei proibia você de fazer prova, proibia você de fazer um monte de coisa. “Você não me proíbe, eu juro que eu vou pagar tudo, eu juro que eu pago todos os centavos”. E eu não pude participar da formatura. É, se você tem a oportunidade de participar, participar por você, não se a família vai ou não vai, porque família é sempre assim... Aí, eu não, ah, é longe... Eu não vou, eu não sei. E, depois, eles acabam indo, entendeu? Mas participa por você, por você querer. Você dá o presente para você, se você puder financeiramente, se você não puder não participa. Pelo menos, você conseguiu o seu diploma. Você conseguiu, você conseguiu realizar aquilo que você quis. Imagine, você não tem presente maior na vida do que um carro, do que uma casa, qualquer coisa, do que você fazer uma coisa. E você puder ver... fui eu que consegui os meus próprios conhecimentos, o meu trabalho, o meu suor... Foi tudo eu que consegui. Então, se você quer alguma coisa, faça por você, por Deus... Deus vai te ajudar e você vai conseguir. Agora, a família, ela vai ou não? Vai depender deles, porque de repente a expectativa de vida deles, a expectativa que eles queriam era outra. Os sonhos deles são outros. Não que eles sejam contra você, mas, às vezes, os sonhos deles não estão cruzando com o seu, e, às vezes, eles fazem, assim... Ah, não é nada, mas, às vezes, para os outros... ah, a minha filha está na faculdade. Ela é a minha filha, entendeu? Não quer dar o braço a torcer por você, de repente por algum motivo, qualquer que seja.

Entrevistada 4-Agora, que eu percebi.

ANEXOS

ANEXO I**Presidência da República
Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.**

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada

única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

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

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

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

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

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

~~II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.~~

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010)

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188ª da Independência e 121ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.1.2009