



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA – PARFOR/UEAP

Vilma do Socorro Reis Couston

Tutor: Prof. Dr. Daniel González González

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2023

Vilma do Socorro Reis Couston

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/UEAP**

Tese apresentada e defendida na
Universidad Autónoma de Asunción, como
requisito para obtenção do título de Doutor em
Educação.

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2023

Socorro Reis Couston, Vilma, 2023

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UEAP.**

143 páginas da tese.

Tutor: Dr. Daniel González González

Doctorado em Ciências de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción

Vilma do Socorro Reis Couston

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/UEAP**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Educação, pela
Universidade Autónoma de Asunción- UAA

Calificación: _____

Mesa Examinadora (Doctorado)

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2023

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, que é o sustentáculo de todas as horas de minha vida e de minha jornada.

Aos meus pais Antônia Martins dos Reis e Manoel Maciel dos Reis (In Memoriam), maior exemplo de força de vontade, dignidade e amor.

Ao meu esposo, filhos, irmãs, irmãos e amigos que se fizeram presentes nas horas mais difíceis com palavras de incentivo e compreensão para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por ter-me fortalecido.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio e incentivo.

Ao meu Professor e orientador Daniel González González que contribuiu com seu conhecimento e experiência para a realização desta dissertação.

E a todos os professores que arrebataram meu respeito pelos conhecimentos e dedicação em suas cadeiras.

Meu muito obrigada a todos vocês!

“aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”.

Gadotti (2003, p. 11)

SUMÁRIO

Lista de figuras.....	ix
Lista de tabelas.....	x
Resumo.....	xi
Resumem.....	xii
Abstract.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
1. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	7
1.1. Percurso histórico da educação superior no Brasil.....	7
1.2. Legislação brasileira voltada para educação superior.....	10
1.3. Educação superior e a implantação de políticas de expansão.....	13
1.4. Trajetórias dos programas de formação inicial e continuada de professores no cenário brasileiro a partir da década de 90.....	26
2. CONCEPÇÕES E DIRECIONAMENTOS PARA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA.....	29
2.1. Implementação do curso de pedagogia.....	29
2.2. Representações sociais do curso de pedagogia.....	33
2.3. Importância do profissional de pedagogia no cenário educacional.....	36
3. PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	39
3.1. Políticas emergenciais de formação de professores para a educação básica.....	39
3.2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.....	46
3.3. Contribuições e dificuldades do PARFOR para a formação profissional.....	52
4. A AÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS.....	59
4.1. As transformações no ambiente educacional e a prática docente.....	59
4.2. Principais elementos pedagógicos que contribuem para a prática docente.....	65
4.3. Os desafios durante a formação profissional e a construção do perfil profissional.....	69
4.4. A formação docente e relação entre a teoria do mundo acadêmico com a prática em sala de aula.....	71
5. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	76

5.1. Objetivos da pesquisa.....	76
5.2. Desenho da pesquisa.....	78
5.3. Contexto da pesquisa.....	80
5.4. Participantes da pesquisa.....	81
5.5. Técnicas e instrumentos de coletas de dados.....	81
5.6. Validação dos instrumentos da pesquisa.....	83
5.7. Aspectos éticos.....	83
5.8. Procedimentos para a coleta de dados.....	83
5.9. Técnicas de análises e interpretação de dados.....	84
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	87
6.1. Resultados da entrevista em profundidade.....	87
6.1.1 Perfil dos docentes egressos do curso de pedagogia PARFOR.....	87
6.1.2 Percepção dos docentes na atração em sala de aula.....	89
6.1.3 Elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica.....	94
6.1.4 Fatores que interferem na prática docente.....	96
6.2. Resultados da observação.....	99
6.2.1 Descrição do ambiente observado.....	99
6.2.2 Interação na sala de aula.....	101
6.2.3 Planejamento e avaliação.....	104
CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição das instituições de ensino superior no Brasil.....	14
Figura 2. Número de matriculados no ensino superior no Brasil entre 2010 a 2018.....	15
Figura 3. Evolução do número de matriculados em IES privadas com bolsas de estudos ou financiamento entre 2009 a 2017.....	16
Figura 4. Quantitativo de bolsa ofertada pelo PROUNI.....	20
Figura 5. Avanço de ingresso por modalidade presencial e EaD entre 2010 a 2018.....	21
Figura 6. Índice de população com nível superior.....	23
Figura 7. Cursos com maiores números matriculados em 2009 no Brasil.....	32
Figura 8. Cursos com maiores números de matriculados em 2019 no Brasil.....	32
Figura 9. Censo de licenciatura em pedagogia no ano de 2019 no Brasil.....	33
Figura 10. Número de matriculados em cursos de licenciatura em IES pública na modalidade EaD no período de 2010 a 2019.....	43
Figura 11. Número de matrícula em cursos de licenciatura em IES privada na modalidade EaD no período de 2010 a 2019.....	44
Figura 12. Número de vagas ofertadas pelo IES ao PARFOR entre 2010 a 2014.....	48
Figura 13. Número de inscrições ao PARFOR em 2010 a 2014.....	49
Figura 14. Número de matrículas no PARFOR entre 2010 a 2014.....	50
Figura 15. Quantitativos de vagas disponibilizados pelo SiSU.....	64
Figura 16. Pergunta e objetivos da investigação.....	77
Figura 17. Desenho da pesquisa.....	79
Figura 18. Escola Estadual Princesa Izabel.....	80
Figura 19. Técnicas relacionadas aos objetivos da pesquisa.....	82
Figura 20. Etapas da análise de conteúdo.....	85
Figura 21. Percepção dos docentes em sala de aula.....	90
Figura 22. Elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática docente.....	94
Figura 23. Fatores que interferem na prática docente.....	97
Figura 24. Hal de entrada da escola.....	100
Figura 25. Pias para higienizar as mãos.....	100
Figura 26. Atividade realizada no refeitório da escola.....	101
Figura 27. Jogo lúdico do alfabeto.....	101
Figura 28. Cantinho de leitura do 2º ano.....	102
Figura 29. Cantinho de leitura do 3º ano.....	102
Figura 30. Cantinho de leitura do 4º ano.....	103
Figura 31. Sala de aula do 4º ano.....	103
Figura 32. Sala de aula do 5º ano.....	104
Figura 33. Reunião de planejamento dos docentes.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Expansão das IES.....	24
Tabela 2. Número de matriculados da educação básica por dependência administrativa no Brasil entre 2016 a 2020.....	40
Tabela 3. Número de matriculados na rede pública por etapa da educação infantil e do ensino fundamental do Brasil entre 2016 a 2020.....	40
Tabela 4. Número de professores por etapa de ensino no Brasil entre 2016 a 2020.....	41
Tabela 5. Principais dificuldades relatadas pelos professores.....	69
Tabela 6. Participantes da pesquisa.....	81
Tabela 7. Perfil dos egressos do curso de pedagogia/PARFOR.....	88
Tabela 8. Perfil dos egressos do curso de pedagogia/PARFOR.....	88
Tabela 9. Perfil dos egressos do curso de pedagogia/PARFOR.....	89

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Izabel, situada em Macapá – AP. A metodologia se baseia em um enfoque qualitativo, onde participam seis professores. Para coleta de dados utilizou-se a entrevista aberta e a observação participante. Os principais resultados evidenciam que o curso de pedagogia do PARFOR consolidou a prática pedagógica com as teorias estudadas, principalmente nos estudos das disciplinas como Didática, Metodologia da Educação, Psicologia, ampliando os conhecimentos dos professores; os docentes fazem uso do planejamento, tanto individual como coletivo, executam estratégias inovadoras, baseadas nas teorias do Construtivismo, nas teorias de Henri Wallon, no método Interacionista; os fatores que interferem na prática docente estão relacionados a ausência dos alunos, quando faltam por motivos de saúde e questões financeiras, a ausência de colaboração da família no processo de ensino e aprendizagem, as interferências no momento da aula e a falta de recursos didáticos.

Palavras - chave: 1. Parfor 2. Formação docente 3. Prática Pedagógica.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las influencias de la formación inicial en la práctica pedagógica desarrollada por profesores, egresados del Curso de Pedagogía - PARFOR / UEAP, que trabajan en la Escuela Estatal Princesa Isabel, ubicada en Macapá - AP. La metodología se basa en un enfoque cualitativo, donde participan seis profesores. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista abierta y la observación participante. Los principales resultados muestran que el curso de pedagogía de parfor consolidó la práctica pedagógica con las teorías estudiadas, especialmente en los estudios de disciplinas como Didáctica, Metodología de la Educación, Psicología, ampliando el conocimiento de los docentes; los profesores hacen uso de la planificación, tanto individual como colectiva, realizan estrategias innovadoras, basadas en las teorías del constructivismo, las teorías de Henri Wallon, el método interaccionista; Los factores que interfieren en la práctica docente están relacionados con la ausencia de estudiantes, cuando carecen por razones de salud y cuestiones económicas, la falta de colaboración de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las interferencias en el momento de la clase y la falta de recursos didácticos.

Palabras - clave: 1. Párrafo 2. Formación del Profesorado 3. Práctica Pedagógica.

ABSTRACY

This research aims to analyze the influences of initial training in pedagogical practice developed by teachers, graduates of the Pedagogy Course - PARFOR /UEAP, who work at the Princesa Izabel State School, located in Macapá - AP. The methodology is based on a qualitative approach, where six teachers participate. For data collection, the open interview and participant observation were used. The main results show that parfor's pedagogy course consolidated pedagogical practice with the theories studied, especially in the studies of disciplines such as Didactics, Education Methodology, Psychology, expanding the knowledge of teachers; teachers make use of planning, both individual and collective, perform innovative strategies, based on constructivism theories, Henri Wallon's theories, the Interactionist method; the factors that interfere in teaching practice are related to the absence of students, when they lack for health reasons and financial issues, the lack of collaboration of the family in the teaching and learning process, the interferences at the time of the class and the lack of teaching resources.

Keywords:1. Parfor 2. Teacher Training 3. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

HISTÓRICO E ESTADO ATUAL DO TEMA

A discussão sobre prática docente ainda é um tema considerado muito recente para o campo da pesquisa em educação. Foi a partir da década de 80 que novas abordagens identificaram o professor como um sujeito de um saber e de um fazer.

Os programas de formação inicial e continuada de professores ganharam maior projeção no cenário brasileiro na década de 1990, não só pelos diversos debates acerca do letramento escolar e da formação profissional promovidos por movimentos sociais ligados à educação, mas, sobretudo, a partir das propostas de implementação de reformas educacionais orientadas e legitimadas por discursos de organismos internacionais, como: o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial – BM, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. A partir desse contexto, são criadas leis, decretos, regulamentações e programas que visam atender essa demanda.

De acordo com a LDB no Art. 62, dispõe que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996). Portanto, o processo de formação docente evidencia-se como tendo um papel crucial na inovação das metodologias educacionais. Para tanto, Zanetti (2014, p.24) incita que:

[...] a formação de professores não se caracteriza por ser terminal e pontual, mas precisa ser entendida como um processo que exige sistematização, organização e planejamento, tendo como objeto de estudo, os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores.

Em 28 de maio de 2009 foi lançado o PARFOR, uma ação do Ministério da Educação – MEC -que por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes - implementa a Política Nacional de Formação de Profissional do

Magistério da Educação instituída pelo Decreto 6.755/2009. As diretrizes desta Política estão apontadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, pontua entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Em regime de colaboração da União com o Distrito Federal, os estados e municípios, o PARFOR na modalidade presencial tem como meta articular, fomentar e acompanhar a formação inicial com o intuito de proporcionar aos professores em exercício nas redes públicas da Educação Básica cursos de licenciatura, garantindo-lhes a oferta da formação adequada conforme exigência da Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996.

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

Os cursos do PARFOR são Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Entende-se por Primeira Licenciatura o curso destinado aos professores de nível médio, para atender os que não possuem nenhuma formação superior. Segunda Licenciatura é para os licenciados em outra área, devendo adequar-se formando especificamente na área de sua atuação. A Formação Pedagógica tem por objetivo formar os professores graduados como bacharéis e/ou tecnólogos, não licenciados, inscrevendo-se para a devida qualificação, e após a conclusão do curso, receberão um diploma de licenciado (Amorim, 2018).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é a responsável pela promoção e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR, ofertando, por meio das Instituições de Ensino Superior – IES cadastradas no programa, licenciaturas em diferentes áreas de conhecimento nas modalidades presencial e a distância.

Partindo da necessidade de novos horizontes para a formação de profissionais do magistério, Parrude e Pasquini (2017, p. 39) enfatizam que

O PARFOR, apesar de seus limites de tempo, espaço e condições de frequência do professor, tem se mostrado nos últimos anos um importante programa que tem auxiliado os professores, propiciando-lhes o repensar de sua prática docente, ampliando suas possibilidades formativas.

Logo, ser graduado em nível superior para todo professor é de suma importância, haja vista que, a formação de professores leva em consideração a concepção dos docentes como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho favorecendo um melhor desempenho nas estratégias da prática pedagógica.

Segundo Freires (2017, p. 21) o que se espera da formação “é que ela venha dar subsídios à prática pedagógica do professor, propiciando a ele o conhecimento e a experimentação de fundamentos teórico metodológico que o leva a uma contextualização sobre sua prática”.

Na concepção de Enes (2018, p. 25) a “prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços, tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”. Entende-se que a atividade docente é considerada como um labor contínuo que envolve vários aspectos como aprender a aprender, ensinar e ao mesmo tempo ser transformador e instrutor de ideias.

JUSTIFICATIVA

Sabe-se que a mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel executado pelo professor no processo de ensino. O docente deve apresentar uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem do estudante, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem.

O interesse pela prática pedagógica dos professores oriundos do PARFOR/UEAP como objeto de estudo desta pesquisa surgiu ao ingressar como técnica, no PARFOR, representando a UNDIME. É um tema que chama muito atenção, pois durante toda a vivência na educação escolar e como coordenadora pedagógica em escolas públicas, percebeu-se que a maioria dos professores das escolas não tem modificado suas práticas em sala de aula. Trabalhando neste contexto, observou-se as inquietações dos professores estudantes do curso de pedagogia que relatavam as suas dificuldades em relacionar a teoria com as ações e suas interações diárias no ambiente escolar. Frente à inquietação emergiu o anseio de aprofundar a investigação sobre as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Isabel, situada em Macapá – AP.

Portanto, o estudo justifica-se pela sua relevância como produção de conhecimentos voltados para a área educacional; considerando que contribuirá para a ampliação das discussões sobre a pesquisa no âmbito das políticas educacionais, da prática docente e consequentemente das mudanças significativas.

PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR é um programa de formação continuada de âmbito nacional implantado pelo MEC/CAPES, pela Portaria nº 9 de 30 de junho de 2009, LDB. O PARFOR foi instituído para atender a demanda da formação de professores. Com o objetivo principal de induzir e promover a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, e ainda não graduados, pois estes profissionais poderiam adquirir a formação exigida pela LDB/1996 e também contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Atualmente, é lançado aos professores os desafios de acompanhar, apreender e realizar as grandes transformações na sala de aula. Tais ações solicitam uma prática pedagógica consciente, que possa demonstrar cada vez mais a importância do papel do professor na sociedade. Além do que, o professor tem como função primordial incentivar a atividade intelectual do estudante, proporcionar condições para que ele aprenda e solucione autonomamente seus problemas.

Todavia, observa-se ainda que após concluírem os cursos de formação, persiste os desafios de os docentes perceberem e executarem a relação teoria e prática pedagógica no desenvolvimento das atividades e sua aplicação na rotina da sala de aula. Com base no contexto apresentado se faz essencial responder as seguintes questões investigativas: Qual o perfil dos docentes egressos do curso de Pedagogia/PARFOR? Qual a visão dos docentes sobre o curso de Pedagogia – PARFOR/UEAP, em sua vida profissional e na sua prática pedagógica? Que elementos pedagógicos referenciam e orientam a prática pedagógica desses docentes? Quais os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR? Como se desenvolve a prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação? Portanto, para obter respostas a esses questionamentos, o foco central se levanta em torno da seguinte problemática: Quais as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes,

egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Izabel, situada em Macapá – AP.

DESENHO GERAL DA PESQUISA

Para responder à essa problemática, com a intenção de lançar propostas e recomendações acerca do fenômeno em questão, foram delineados como objetivo geral: Analisar as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Izabel, situada em Macapá e como objetivos específicos: caracterizar o perfil dos docentes egressos do curso de Pedagogia/PARFOR; analisar a percepção dos docentes na atuação em sala de aula, as contribuições efetivas das bases teóricas estudadas no curso de Pedagogia/PARFOR para a compreensão das práticas sociais; determinar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica desses docentes; identificar os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR; e verificar o desenvolvimento da prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação.

As estratégias metodológicas aplicadas na recolha e tratamento de dados assentam nos pressupostos de uma investigação com enfoque qualitativo, apresentando um estudo de pessoas, da sua singularidade, dos seus comportamentos e dos seus contextos. Quanto ao método, a investigação é etnográfica, considerando que se preocupa o estudo de um grupo, uma comunidade, em seu ambiente natural, um espaço cultural determinado (uma localidade, um bairro, uma fábrica, uma instituição, uma prática social) colocando o seu interesse especial em estruturas sociais, relacionamentos e padrões de comportamentos dos sujeitos.

Em termos estruturais, a dissertação assume a seguinte ordem:

A primeira parte destina-se a fundamentação teórica, apresentando ideais de diversos autores relacionadas ao avanço da educação superior no Brasil, as principais Leis que regulamentam o ensino superior, no caso mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o texto faz ainda uma abordagem sobre as políticas educacionais.

A segunda parte, corresponde a metodologia da investigação, no qual se relata o passo a passo da pesquisa como os objetivos da pesquisa qualitativa, especificando o método etnográfico; apresenta o cronograma, seus participantes, os instrumentos, as técnicas aplicadas e os processos de elaboração, validação; os procedimentos para a coleta dos dados e as técnicas de análise e interpretação empregadas.

A terceira parte se apropria da análise e interpretação dos dados da pesquisa, expondo de maneira clara e objetiva toda a análise da investigação, realizada por meio de entrevistas abertas e observação participante.

Finalmente, apresenta-se as conclusões adquiridas na investigação, assim como a apresentação de algumas sugestões consideradas importantes para a continuidade do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO BRASILEIRO

Neste capítulo apresentam-se ideais de diversos autores relacionadas ao avanço da educação superior no Brasil, as principais Leis que regulamentam o ensino superior, no caso mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o texto faz ainda uma abordagem sobre as políticas educacionais.

1.1. Percurso histórico da educação superior no Brasil

O percurso da Educação Superior (ES) no Brasil teve seu início ainda no século XIX, onde as primeiras organizações a trabalharem com o Nível Superior (NS) advêm da vinda dos portugueses, no ano de 1808. Todavia, nesse primeiro momento o ensino era focado para a capacitação profissional para desempenhar os mais diversos papéis na corte. Além disso, Bortolanza (2017, p.9) afirma que nesse período havia ausência de planejamento das instituições “desde sua origem, em detrimento as ineficiências e cunho político e interesses outros, proporcionaram limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população”.

Já em 1889, com o fim do Império, as escolas de NS, como relatado por Bortolanza (2017) que tais escolas eram direcionadas a “formação de engenheiros e médicos”, “o contingente que se candidatava as vagas, sendo esses oriundos da pequena parcela da sociedade que compunha a elite brasileira” (Silva, Amauro, Souza & Filho, 2017, p. 297). Ficando claro que devido ao seu modelo concentrador de renda presente na época, em que a sociedade sofria forte desigualdade social, acarretou grande influência no processo de surgimento do ES, e segundo os autores Pereira, May & Gutierrez (2014) tal influência se relaciona aos aspectos que este espaço possui remetendo ao prestígio e ao *status*.

Para Bortolanza (2017, p. 2) o ES no Brasil tinha um “modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, contemplam muitas das distorções e, ainda hoje, são constantemente questionados do ponto de vista estrutural e de funcionamento”. Como

visto, o percurso da história da ES no Brasil evidencia que sempre predominou o privilégio de acesso da classe dominante (Moraes & Spessatto, 2020, p. 1).

Desse modo, segundo os autores Pereira, May & Gutierrez (2014) assim como em quaisquer sociedades com alto nível de riquezas e de desigualdade, o espaço universitário brasileiro é ocupado majoritariamente por pessoas com mais poder econômico. Logo, o acesso ao ambiente acadêmico é quase inacessível para uma população menos elitizada.

Moraes & Spessatto (2020, p.18) também colaboram dizendo que:

No Brasil, fortes traços de exclusão marcam o acesso à educação. Tem-se, ao longo da história, um visível privilégio das classes altas, situação que é ainda mais evidente quando se trata do ensino superior, pois este foi se configurando, historicamente, destinado à classe dominante. Quando voltamos ao Brasil Colônia, observamos que os primeiros cursos superiores foram abertos em 1808, ano de chegada da Corte Portuguesa.

A seguir, entre as décadas de 1920 e 1930 surgiram no Brasil as primeiras instituições com status de universidades, mas essas não representavam um novo modelo, pois serviram para absorver as escolas de ES já existentes (Moraes & Spessatto, 2020).

Neves & Martins (2016, p.97) asseguram que:

As primeiras universidades no país surgiram em meados da década de 1930, destacando-se, nesse processo, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve uma existência efêmera quando o governo federal resolveu dissolvê-la, integrando-a a Universidade do Rio de Janeiro [...]. Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas.

Há de se destaca que na visão de Bortolanza (2017, p.2) o Brasil foi um dos países onde o sistema de ensino universitário foi implantado de forma tardia, “seja pela falta de interesse da Coroa portuguesa e/ou pelo desinteresse dos detentores do poder no país nesse período”.

Bortolanza (2017) relata ainda que as universidades foram criadas após muita resistência de Portugal e também de brasileiros, e diante das dificuldades encontradas pelas classes dominantes em conseguir acesso para cursar as universidades da Europa, criaram-se medidas para instituir o ES no Brasil.

Na concepção de Bortolanza (2017, p.2-3):

As dificuldades de estruturação do ensino superior condizem com as inúmeras Reformas Educacionais ocorridas ainda na República Velha, até 1930 e, as constantes discussões e reformas da instrução pública, com critérios políticos acima da base de cunho científico permearam as Reformas. O quadro não se alterou em grande magnitude posterior a este período, como estão considerados neste trabalho, pois a Educação continua em busca de um modelo para o alcance de seus propósitos.

Na visão de Franco (2008) a ES no Brasil iniciou sua organização mais sistemática a partir de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo, representando assim um marco histórico no cenário educacional, contribuindo para a expansão da ES. Todavia, mesmo diante expansão da ES, até os anos 1990, as vagas nas universidades públicas do Brasil eram ocupadas por estudantes de classes sociais mais favorecidas culturalmente e economicamente (Nunes & Veloso, 2016).

Nunes & Veloso (2016, p. 50) relatam que:

A partir de 2003, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), as primeiras medidas para atender estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas se deram no âmbito privado da educação superior, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) implementado pela Lei nº 11.096/2005. Tal programa buscava atender a estudantes carentes, provenientes do ensino público ou privado que pretendessem ingressar em instituições de ensino superior privadas. Este programa previa a concessão de bolsa-permanência para custear despesas educacionais dos matriculados em curso de turno integral.

Como exposto acima, as políticas de expansão das IES que implicaram no aumento da quantidade de vagas devem estar vinculadas também às políticas de apoio a permanência dos estudantes, pois sobre a disponibilização de vagas não garante a efetividade das propostas, uma vez que há muitos alunos que não possuem condições de permanecerem no curso.

1.2. Legislação brasileira voltada para a educação superior

As legislações brasileiras educacionais tiveram seu enfoque no Brasil, principalmente após 1990, a partir de então ocorreram diversas alterações jurídicas e institucionais na área da ES, provocando várias mudanças no setor educacional. Dentre as principais leis e diretrizes tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado em 9 de janeiro de 2001, ambos os documentos trouxeram o direcionamento das mudanças implementadas nas últimas décadas (Borges & Aquino, 2012).

Assim, a LDB foi promulgada com base o que já havia sido mencionado na Constituição Federal (CF de 1988, p.123-124)

Cujas orientações destacam-se a gratuidade do ensino público em todos os níveis de educação, a gestão democrática na escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros aspectos, e foi precedida por edições de leis, decretos e portarias que a direcionaram.

No que se tange a efetividade da ES, o Artigo 45 da LDB, restringe-se a afirmar que “A Educação Superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 2013, p. 29). O Decreto n. 2.306/97 explicita os graus de abrangência ou especialização. Estabelece distinções inéditas para o sistema de Ensino Superior brasileiro, a saber: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Evidencia-se o que o artigo 45 da LDB traz de forma encoberta e que é mais claro no artigo 43 da primeira versão aprovada no Senado -anteprojeto Darcy Ribeiro- (Borges & Aquino, 2012, p. 124).

Para Borges & Aquino (2012, p.124):

A nova LDB estabelece, também, a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino. Assim é porque, dentre as inúmeras IES do país, apenas as universidades terão obrigação constitucional de promover a associação das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Então, por força da lei, instituíram-se as “universidades de ensino”, que serão as formas de organização universitária ou de ES não autorizadas a funcionar como universidades dedicadas apenas ao ensino e sem condições efetivas de

desenvolver atividades de pesquisa significativas, pelas limitações que possuem.

Assim, nota-se que a LDB proporciona meios pelos quais possibilita transformação há princípios que indicam alterações de nível de ensino e contradições, “pois, de um lado, é marcada pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle de padronização por meio de processos avaliativos estandardizados” (Borges & Aquino, 2012, p. 125-126).

Tais mudanças tinham por intuito proporcionar maior igualdade, ou seja, maior democratização, e de acordo com Camargo, Jacomini & Gomes (2016, p.382):

O princípio da gestão democrática da educação pública, como processo e exercício de conduzir, dirigir ou governar as funções públicas, de conceber a Educação em uma perspectiva de totalidade, foi consagrado na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e deve reger todos os sistemas públicos, em todos os níveis de ensino.

Logo, algumas mudanças relevantes devem ser lembradas em relação às propostas da LDB direcionadas ao ES. Com o golpe militar de 1964, houve a tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político que se instaurava, a fim de dinamizar a ordem socioeconômica de interesse, assim ajusta-se a LDB 4.024/61, para atender à ideologia desenvolvimentista adotado pelo regime militar, resultando na sanção da lei de 5.540/68, onde houve mudanças quanto o ES sendo assim chamada de Lei da Reforma Universitária, onde o regime não viu necessidade em mudar completamente a LDB vigente.

Diante disso, esses marcos segundo Camargo et al. (2016, p.384) visam:

A defesa de uma educação de qualidade, que diz respeito ao acesso igualitário aos conhecimentos historicamente sistematizados e à produção de novos saberes, valores, concepções, atitudes, posicionamentos instigou a criação de modelos e processos que privilegiassem a participação da comunidade envolvida com a Educação nas diferentes dimensões de construção e realização do Projeto Político Pedagógico (que envolve o planejamento, avaliação, organização do trabalho na escola).

Segundo Saviani (2009) o governo militar não intencionou criar uma nova LDB, mas apenas ajustar a que estava em vigor (Lei nº 4.024/61) assim elaborou-se não só as

reformas do ES, (Lei nº 5.540/68) mas também dos ensinos: primário e médio (Lei nº 5.692/71). Inaugura-se então, a fase tecnicista da educação em vista da política desenvolvimentista adotada pelo Brasil, sendo evidenciado na falar de Maquiné & Azevedo (2018, p.114) ao relatarem que a “essas reformas foram realizadas em decorrência da necessidade de “adequar” o sistema educacional a demandas de mercado de trabalho”.

A expansão do capitalismo monopolista americano para o mundo e, especificamente, para o Brasil, exigia transformações no aspecto da política educacional, resultando em mudanças na legislação que normatizariam o setor. Essas transformações, ocorridas no âmbito da política educacional, procuraram a criação de uma mão-de-obra técnica para os processos industriais em expansão, competindo às universidades brasileiras (públicas) e pelas faculdades isoladas (privadas) a incumbência pela formação dessa mão de obra com respaldo da Lei 5540/68 para o ES - Lei da Reforma Universitária.

Segundo o autor Saviani (2009), este projeto buscou responder a duas exigências contraditórias: de um oposto, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e, mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro oposto, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ES aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (criação de mão-de-obra técnica), ideia essa ainda fortemente influencia algumas instituições, não havendo um ensino crítico.

Em resumo, a LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (CF) e estabelece os princípios e os deveres do Estado relacionados à educação pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo Borges (2020, p.26) “a Lei, na área de educação, complementa e detalha a CF de 1988. As transformações do ensino em nível superior tiveram na LDB de 1996 sua peça fundamental e a partir dela promoveu-se a diversificação do sistema”. Tal aumento ocorreu devido à necessidade de uma formação profissional que atendesse as novas demandas do mercado, que passou a exigir uma força de trabalho mais qualificada. Portanto, observa-se a importância da LDB como forma de garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais

da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com o ensino público.

1.3. Educação superior e a implantação de políticas de expansão

A implantação de políticas de expansão da ES advém dos anseios da sociedade, sendo necessária a ocorrência de diversas reformas, “onde invariavelmente remeteram à necessidade de expansão do sistema, o que de fato tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre os países” (Mancebo, Vale & Martins, 2015, p. 33).

Assim, a expansão educacional vivenciadas nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ES, porém como mencionado por Mancebo, Vale & Martins (2015, p. 33) há pontos negativos:

Particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

Além disso, há também o maior aumento na produção de conhecimento científico no país, isto em decorrência da expansão dos cursos de pós-graduação, atrelado ainda à tecnologia e à inovação, que são imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de riqueza tendo como princípio a base industrial consolidada (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Os autores Mancebo, Vale & Martins (2015, p.33) relatam ainda que o ES privado também tem grande contribuição na produção e disseminação do conhecimento:

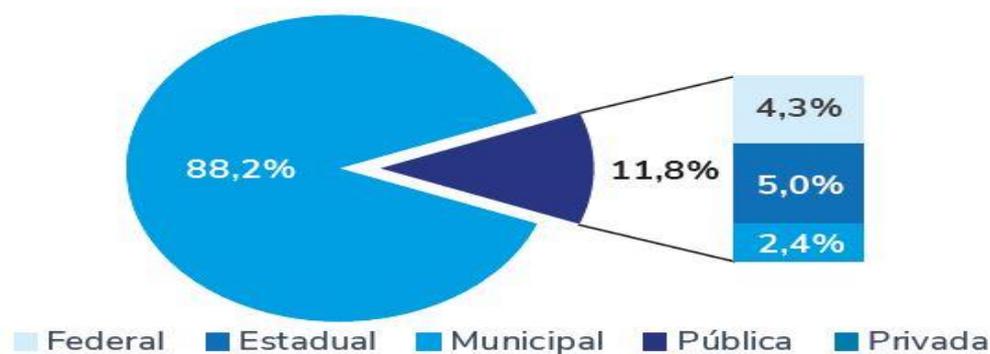
[...] mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas circunstâncias, a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior.

Assim, observa-se que o Brasil não tem somente uma forma estrutural de ES, sendo que o sistema de ensino pode ser público ou privado, colaboram Neves & Martim (2014, p. 99) afirmam que tal sistema é “complexo e diversificado de IES públicas

(federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas)”.

Neste cenário, a privatização da ES tem grande relevância no setor, bem como para a economia do país (Figura 1), a autora Paula (2017, p. 303) aponta que aproximadamente “88% das nossas IES são privados, demonstrando o alto índice de privatização da educação superior brasileira, mesmo levando-se em conta as recentes políticas de ampliação e interiorização da rede pública implementada”.

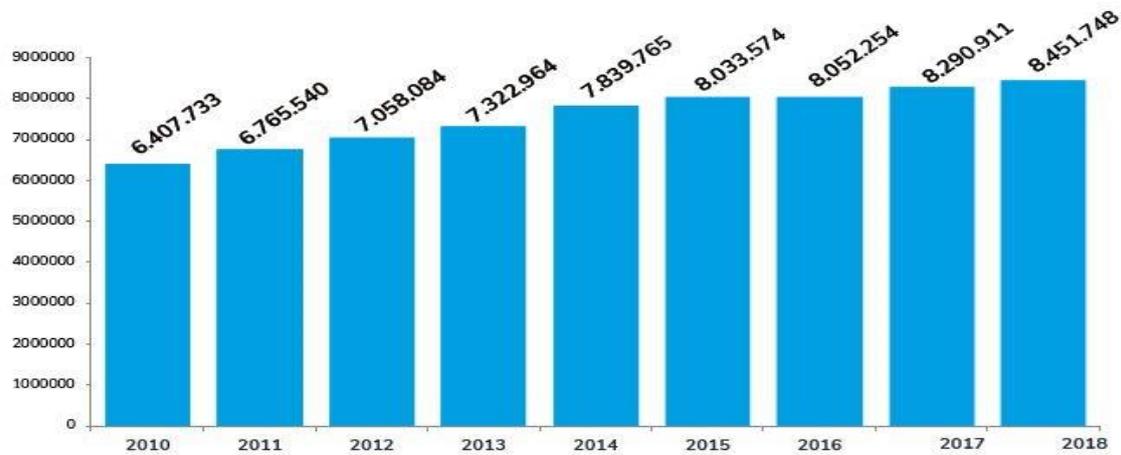
Figura 1. Distribuição das Instituições de Ensino Superior no Brasil.



Fonte: Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2019/censo_2018_final.pdf.

Como é exposto na figura a cima de acordo com os dados do Censo (2019) somente 11,8% das IES são públicas, reforçando assim a contribuição do setor privado na expansão da educação.

Figura 2. Avanço do número de matrículas no ensino superior no Brasil entre 2010 a 2018.



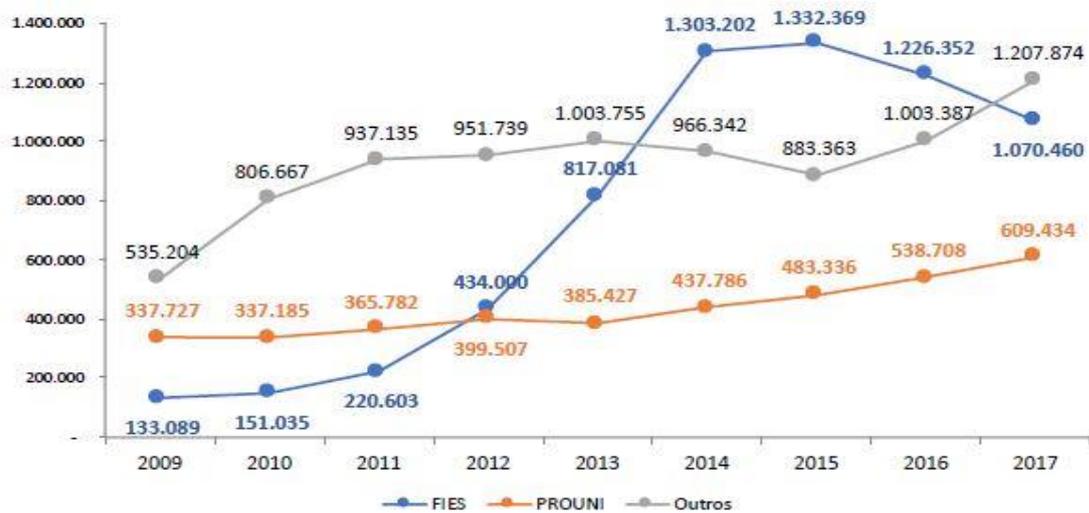
Fonte: Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2019/censo_2018_final.pdf.

Como visto, vem havendo um aumento gradativo do número de matrículas na ES, e para Silva & Castro (2014) este fato é decorrente das iniciativas adotadas pelo governo visando assim aumentar a cobertura desse nível de ensino, e segundo os autores entre as estratégias governamentais, estão:

A diversificação institucional permitindo que as instituições universitárias se organizassem com diferentes formatos e a diversificação das fontes de financiamento institucional, aumentando cada vez mais o nível de participação das famílias e das empresas privadas no financiamento desse grau de ensino (Silva & Castro, 2014, p. 207).

O avanço no setor privado da educação permite ao indivíduo uma oportunidade há mais para o ingresso ao ES, uma vez que as IES públicas representam um pequeno percentual no quantitativo de vagas, outro ponto de destaque quanto as IES privadas é que possibilita ao estudante de baixa renda concorrer a bolsas de estudo como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e e ou também o financiamento do curso através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), iniciativas relacionadas a oferta de novas bolsas e créditos de financiamento possuem grande importância para as pessoas que não conseguem um ensino público, e como mostra os dados do último censo da ES, o ingresso de alunos com financiamento ou bolsa vem crescendo, como pode ser visto na figura 3.

Figura 3. Evolução do número de matrículas em IES privadas com bolsas de estudo ou financiamento entre 2009 a 2017.



Fonte: Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2019/censo_2018_final.pdf.

Como mostra à figura a cima, o financiamento da educação tem maior número de matrículas se comparado com as outras modalidades de ingresso, como bolsas de estudo via PROUNI, ambas as formas representam estímulo para o setor privado, uma vez que os subsidiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (Chaves, 2015).

Tanto o FIES quanto o PROUNI são resultados de um conjunto de iniciativas governamentais do BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No que tange o FIES, segundo Brasil (2001) os recursos financeiros que o constituem são definidos no artigo 2º, da Lei nº 10.260/2001:

- I – Dotações orçamentárias consignadas ao MEC [...];
- II – Trinta por cento da renda líquida dos concursos de prognósticos administrados pela Caixa Econômica Federal [...];
- III – Encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos [...];
- IV – Taxas e emolumentos cobrados dos participantes [...];
- V – Encargos e sanções contratualmente cobrados [...];
- VI – Rendimentos de aplicações financeiras sobre suas disponibilidades;
- VII – receitas patrimoniais;

VIII – outras receitas (Brasil, 2001).

As discussões e formulações sobre a implementação do FIES foram efetivadas através da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, todavia sua oficialização ocorreu em 12 de julho de 2001 pela Lei nº 10.260 de 2001 (Pereira & Giareta, 2017).

Em termos econômico, incentivo do financiamento veio a contribuir de forma significativa para o avanço da educação, como também para a redução dos gastos do governo com a ES, uma vez que sua implantação do FIES se constituiu no sentido de fortalecer e intensificar o avanço do ES privado (Pereira & Giareta, 2017).

E com o passar dos anos foram ocorrendo diversas reformulações no FIES, uma destas foi a “abertura do setor educacional para grupos estrangeiros; e a utilização do ensino a EaD como via para a “democratização” do acesso à educação, dentre outros mecanismos” (Queiroz, 2015, p. 51), contribuem significativamente para o avanço do ensino.

Para que seja possível o financiamento, segundo Pontuschka (2016) o aluno solicitante precisa estar matriculado em cursos com avaliação positiva segundo o sistema de avaliação do MEC, ou seja, com conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em 2010 o FIES passou por novas reformulações como:

- (i) Redução na taxa de juros de 6,5% para 3,4% ao ano; (ii) ampliação no prazo de carência de seis para 18 meses contados a partir do mês subsequente ao da conclusão do curso; (iii) o período de amortização passou para três vezes o período de duração de duração regular do curso mais 12 meses; (iv) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010; (v) o percentual de financiamento, que antes era de no máximo 70%, passou a ser de 50%, 75% ou até 100% da mensalidade; (vi) e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do curso (Pontuscha, 2016, p. 27).

Com essas modificações, na visão de Brasil (2011, p.18) foi possível “aprimorar as condições de financiamento para os estudantes; aumentar a oferta de vagas pelas IES privadas e melhorar a qualidade do crédito do FIES”.

É válido ponderar que as modificações no FIES não pararam, no ano de 2011 através da Lei nº 12.513, o FIES foi novamente alterado, agora permitido o financiamento não apenas no nível de graduação, como a educação profissional e tecnológica, como destacado pelo autor Queiroz (2015, p.51) que “em caráter individual (FIES Técnico), para o custeio da sua formação profissional técnica de nível médio, ou a empresa (FIES Empresa), para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional dos seus trabalhadores”.

Adiante, com a publicação das Portarias Normativas nº 21 de dezembro de 2014 e a de nº 8 de julho de 2015 que objetivaram para a adoção de critérios de seleção mais restritivos. Logo, as modificações além de aprimorar o programa, deixaram-no mais atrativo tanto para os estudantes, quanto para as IES participantes.

De acordo com Brasil (2015, p. 6) a classificação dos alunos será realizada mediante ao seguinte critério:

A Renda Familiar Mensal Bruta (RFB); egresso de Escola Pública (EP)¹; Raça/cor/deficiência (RD)²; Professor integrante do quadro de pessoal permanente da rede pública de ensino, em efetivo exercício do magistério da educação básica e inscrito em cursos de licenciatura, Pedagogia ou Normal Superior na sua área de atuação (PEB)³; Grupo familiar (GF).

Tais valores serão empregados na fórmula⁴ já definida pelo MEC, e segundo o Art.14 § 1º “Os estudantes serão classificados na ordem ascendente do valor do índice calculado” (Brasil, 2015, p. 6).

Para Pereira & Giaretta (2017, p.993) apesar da expansão no quantitativo de vagas no ES, as análises de dados sobre o perfil dos alunos revelam que:

¹ Se o estudante cursou o ensino médio completo em escola da rede pública gratuita = 0,6; se o estudante não cursou o ensino médio completo em escola da rede pública gratuita = 1.

² O estudante que se autodeclara preto/pardo/indígena ou é pessoa com deficiência = 0,7; o estudante não se autodeclara preto/pardo/indígena ou não é pessoa com deficiência = 1.

³ Se o estudante é professor nas referidas condições = 0,8; se o estudante não é professor nas referidas condições = 1.

⁴ IC = RFB x EP x RD x PEB.

A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres.

Apesar disso, é válido chamar atenção para os valores dos cursos que muitas vezes são altos demais para o aluno de baixa renda, sendo assim, em 2015, o FIES passou por mais reformulações, visando coibir os valores de mensalidades abusivas cometidas por algumas IES (Pereira & Brito, 2018). Outro fator relatado por Pereira & Giaretta (2017) é que a prioridade do financiamento passou a ser para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo que anteriormente aproximadamente 60% dos contratos eram de Estados do Sul, do Sudeste ou Distrito Federal. Mais recentemente em 2018, por meio da Portaria 209 de 07 de março de 2018, o FIES passou por novas modificações, logo Almeida (2018, p. 26) “batizada pelo governo de Novo FIES, no qual as taxas de juros aplicadas à dívida podem ser de 0%, 3% ou 6,5% ao ano, dependendo do tipo de contrato”.

Com as alterações realizadas ao acesso de financiamento, a concessão ficou mais restrita, fazendo com que as IES particulares buscassem opções visando à garantia de seus lucros. Entre as alternativas estão os programas de créditos estudantis privados que diminuíram por conta do FIES e agora retornam ao setor (Pereira & Giaretta, 2017).

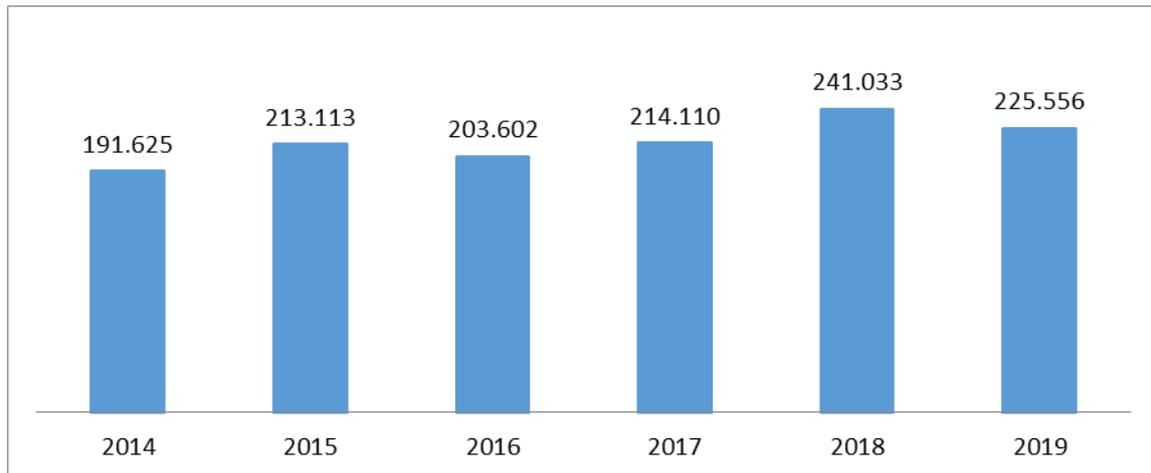
Além do FIES, o PROUNI também tem grande importância na ES privada, este programa foi instituído pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005, visando oferecer a isenção de tributos àquelas instituições que aderirem ao mesmo, aqui fica claro que não só o estudante se beneficia, mas a também a instituição.

Com a instituição da lei as IES particulares passaram a conceder a bolsa de estudo para alunos que até então não teriam condições pagar pelo curso, em contrapartida as instituições recebem isenção de tributos como o Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e o Programa de Integração Social (PIS).

Para Masola & Allevato (2017) o PROUNI tem por objetivo conceder bolsas de estudo parciais e integrais para estudantes em IES do setor privado, de família com baixa renda. Todavia, como destacado por Barros (2015) o candidato precisa ter cursado a educação básica integralmente ou parcialmente em escola da rede pública ou em escola

particular, na condição de bolsista integral ou parcial. Portanto, a inserção do aluno através das bolsas de estudo, seja de parcial ou integral, tem “se tornado uma forma do Brasil tentar sanar a insuficiência da quantidade de vagas geradas pelas universidades públicas, por meio dessa integração com as IES privadas, havendo benefícios mútuos” (Martins & Lima, 2014, p. 100).

Figura 4. Quantitativo de oferta de bolsa pelo PROUNI.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

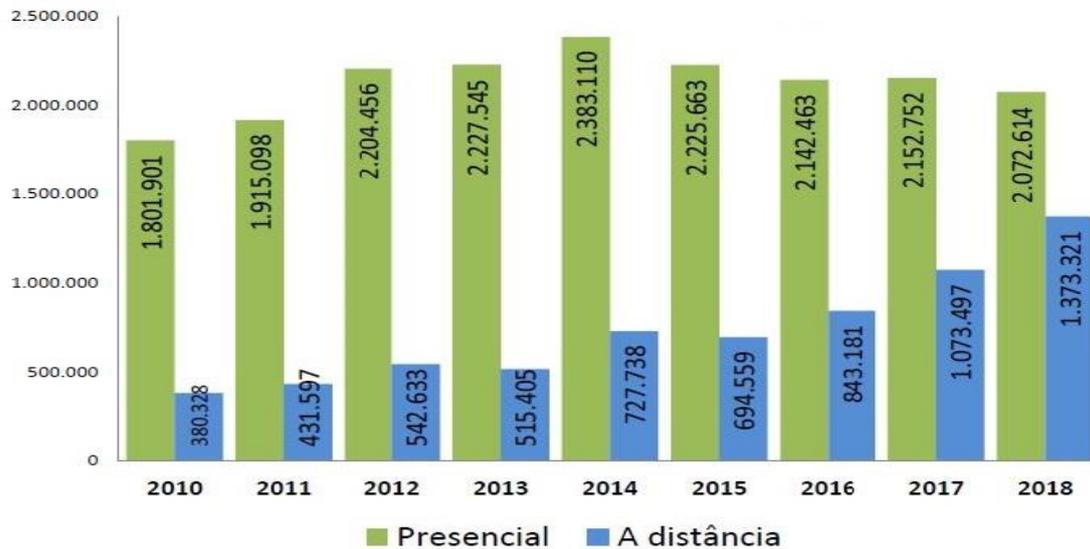
Desta maneira, observa-se a grande contribuição que a referida lei trouxe para o aumento das vagas destinadas aos alunos de classes mais vulneráveis, como apresentar a figura 4 o quantitativo de bolsas ofertadas através do programa nos últimos anos.

Ao longo da expansão da ES, principalmente no setor observa-se a necessidade das IES se adaptarem a realidade da sociedade, e uma das maneiras foi a implementação da Educação a Distância (EaD), como mencionado por Faria, Silva & Almeida (2016, p.853):

A história da EaD vem sofrendo grandes transformações e inovações, desde os cursos por correspondência, passando pela incorporação de novas mídias, como a televisão, o rádio e o vídeo, até a atualidade, com o surgimento das redes de computadores sustentadas pela internet. Atualmente, denominada educação online, a EaD vem gradativamente consolidando-se como política de expansão do acesso à ES, com prioridade para a formação de professores.

Essa expansão (Figura 5) vem sendo caracterizada como uma estratégia na busca de novos alunos, conforme reforça Carvalho (2013) que em virtude da concorrência acirrada, as organizações educacionais passaram a adotar novas estratégias na busca por alunos.

Figura 5. Avanço de ingresso por modalidade presencial e EaD entre 2010 a 2018.



Fonte: Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2019/censo_2018_final.pdf.

Como observado na figura acima, o número de alunos procurando pela modalidade de EaD cresce gradativamente nos últimos anos, isso em parte por decorrência da maior flexibilidade de horário, do menor valor do curso. Todavia, essa modalidade só é possível mediante sua regulamentação em Lei, isto em parceria com o governo, uma vez que o poder público é responsável por incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância (Brasil, 2013).

Para Faria, Silva & Almeida (2016, p. 854) a Educação a Distância “vem gradativamente ampliando seu campo de atuação para atender às demandas de qualificação profissional, sobretudo de professores para a Educação Básica”, em resposta ao Artigo 62 da LDB, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 2013, p. 35).

Ainda no Artigo 62, tem os parágrafos 1 a 3 que estabelece a obrigatoriedade e como deve ser dá essa formação:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2013, p. 35-36).

Assim, é válido ressaltar que o crescimento da ES no setor privado muitas vezes é descredibilizado, porém como enfatizado por Mancebo, Vale & Martins (2015, p. 33):

A produção de conhecimento atrelado à inovação, mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas circunstâncias, a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas da ES.

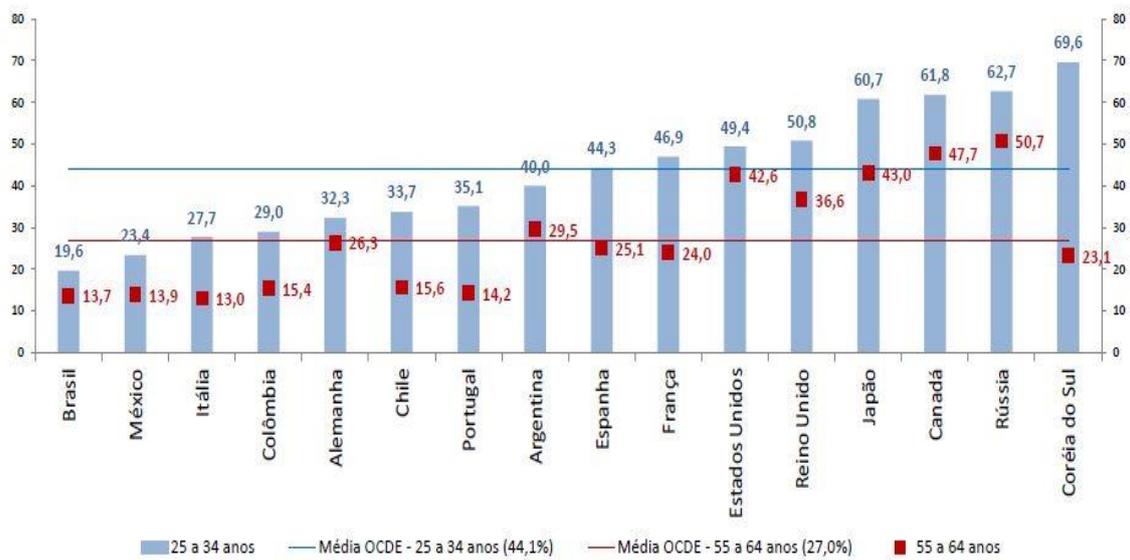
Mancebo, Vale & Martins (2015, p. 33) relatam ainda que a expansão da ES é um tema complexo, uma vez que se faz necessário o conhecimento sobre quatro eixos, sendo:

(1) o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privados/mercantis; (2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), seja pela multiplicação dos campi das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou, ainda, mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); (3) a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EaD); e (4) a expansão

da pós-graduação, com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento.

Em relação a expansão no setor destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi uma iniciativa do Governo Federal, buscando iniciativas para mudar o índice de escolarização de nível superior da população brasileira, como é apresentado na figura 6.

Figura 6. Índice da população com nível superior.



Fonte: Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2019/censo_2018_final.pdf.

Como visto, o Brasil está com índice abaixo da média, se comparados com quantitativo dos números países vizinhos como a Argentina, daí a importância do REUNI para o desenvolvimento do país.

Visto que, historicamente de acordo com o autor Gumiero (2019, p. 989-990):

As universidades federais foram implantadas em áreas metropolitanas das capitais do Brasil, o que concentrou geograficamente a oferta de vagas no ensino superior público e restringiu o acesso de forma democrática e inclusiva para a população de outras sub-regiões do estado.

Mediante isso, o REUNI foi estabelecido em 24 de abril de 2007, através do Decreto nº 6.096/2007, como forma de incentivar as IES públicas a retomarem seu papel

no desenvolvimento socioeconômico do país, ampliando e possibilitando a permanência na universidade, e proporcionando melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007).

De acordo com Brasil (2007, p. 1) o Artigo 2º do presente decreto traz vários dispositivos caracterizando a política do REUNI no decorrer de sua efetivação, de 2007 a 2014:

- I - Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II – Redução das taxas de evasão
- III – Ocupação de vagas ociosas
- IV – Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante da qualidade,
- V – Reorganização dos cursos de graduação;
- VI – Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
- VII – Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
- VIII – Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

Com o REUNI, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ES público, criando condições para que as IES federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica. Logo Gumiero (2019, p. 990) reforça que o programa “apresentou um novo movimento de distribuição de universidades federais no interior e faixa de fronteira do Brasil, o que promoveu o processo de desconcentração de universidades federais das capitais para o interior do país”.

Na tabela 1, é possível verificar que com a implementação do REUNI teve-se de fator um aumento no quantitativo de IFES.

Tabela 1. Expansão das IFES.

Ano	Cidade	Interior	Total
2000	27	12	39
2005	30	22	52
2010	31	27	58
2015	31	32	63

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Além de proporcionar o desenvolvimento científico, na visão de Gumiero, (2019, p. 990) as IFES que são interiorizadas ofertam mais que as vagas de ensino, proporcionam também o desenvolvimento local, que está relacionado aos seguintes fatores:

1) à pesquisa e inovação regional balizada pelas demandas regionais; 2) ensino e aprendizado ao mercado de trabalho e à profissionalização, oferta de educação contínua, treinamento e aperfeiçoamento regional e formas alternativas de ensino; 3) dimensionamento do desenvolvimento em três vertentes social, cultural e ambiental; 4) capacitação para a cooperação regional que envolve mecanismos de envolvimento universidade – região, promoção do diálogo e iniciativas de interesse regional.

Contudo, para que as iniciativas através do REUNI sejam efetivas, Silveira (2015, p. 28) reforça que se faz necessário o cumprimento de algumas metas globais, a serem cumpridas ao longo de cinco anos de adesão de cada universidade:

Elevação gradual da Taxa de Conclusão média dos cursos de Graduação presenciais (TCG) para 90% e alcançar a relação de 18 alunos para cada professor, a relação de dezoito estudantes para um professor foi fixada com base na LDB de 96 no que tange a carga horária do professor, com salas com 45 alunos, estimando aproximadamente 20 horas semanais.

Cabe ponderar que o programa permitiu uma reflexão sobre o possível aproveitamento de estruturas pré-existentes nas instituições federais, ao estabelecer que as vagas fossem ampliadas com aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades, porém o atendimento dos planos elaborados pelas IES federais de ensino ficou condicionado ao MEC que por sua vez, estava limitada pela Lei de Responsabilidade Fiscal, adotada pelo governo na época. Tal Lei criada para melhorar o equilíbrio das contas públicas, porém foi usada para contingenciamento de recursos para as instituições federais.

Dessa forma, a atenção se voltou apenas ao ensino, e os âmbitos da pesquisa e extensão permaneceram de lado, o que resultou na diminuição da qualidade do trabalho acadêmico e da pesquisa científica nas universidades federais, e a aprovação dos 90% de dos estudantes, só seria alcançada, segundo Silveira (2015), através da aprovação em massa, ou seja, perda na qualidade do ensino.

Desse modo, a autonomia da universidade foi questionada quando o financiamento ficou condicionado ao cumprimento de metas padronizadas exigidas pelo MEC e a exigência do aumento da produtividade, que implicou em certa precarização da produção científica e do trabalho acadêmico. No entanto, não levaram em conta as reais condições e necessidades e, sobretudo, a diversidade existente no conjunto das universidades públicas brasileiras.

O REUNI se apresentou como uma resposta à sociedade brasileira de expansão da ES no setor público e um contraponto à política do governo anterior em torno do segmento educacional, porém, acabou mostrando-se contraditório em analogia às suas ações. Ao colocar o REUNI em prática, a pretexto de democratizar o acesso ao ensino público superior, sem debate com a sociedade universitária, o Governo Federal expôs seu propósito de impor à sociedade um conceito de universidade condicionado pelo mercado, com sérios prejuízos aos envolvidos na educação e na produção de conhecimentos. Com a expansão desordenada, os problemas estruturais que as universidades públicas enfrentavam se agravaram.

Diante desse cenário, observa-se que a expansão por si só não responde em sua totalidade as necessidades da sociedade, principalmente diante das desigualdades de condições de acesso, na qual:

A maioria das pessoas, embora se esforce para adquirir uma qualificação ou formação, esperam também em contrapartida às políticas sociais e, neste caso, as políticas educacionais como reais possibilidades para desenvolver-se e atuar no mundo do trabalho e, através deste, viver dignamente (Santos, 2017, p, 26).

Nesta ótica, as políticas educacionais quando trabalhadas de forma organizada administrativa passam a assumir um modelo fundamentado no conceito de “competência”, porém seu principal objetivo é atender o capital (Santos, 2017, p, 26).

1.4. Trajetória dos programas de formação inicial e continuada de professores no cenário brasileiro a partir da década de 90

A trajetória das discussões sobre a formação dos profissionais da educação não é algo recente, como apontam Lopes & Moura (2014) que a partir do século XIX que

entender-se a necessidade de universalizar a formação desse grupo, resultando assim em uma maior organização do sistema de ensino.

O ano de 1932 foi um marco para grandes contribuições para o avanço das discussões sobre a educação brasileira, isto decorrente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que segundo Melo & Santos (2020, p. 90-91):

[...] propuseram uma nova política de educação nacional, na defesa da educação como obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, objetivavam a democratização do ensino brasileiro, pois, na época, ensino acadêmico era para a elite e a escola profissional para a população mais pobre.

Todavia, para se ter um profissional capacitado é necessário algo complexo, e para Lopes & Moura (2014, p. 60) isto se faz “com base teórica consistente, sustentada em diferentes saberes”.

Nesta perspectiva, a discussão sobre a formação docente perpassa por constantes avaliações, bem como reavaliações de suas competências, no intuito de ser reconstruída, tendo em vista a célere transformação social, tecnológica, econômica etc. No Brasil, especificamente, as mudanças sinalizam que os processos formativos não podem desconsiderar as especificidades das situações imbricadas no ensino.

Portanto, para Lopes & Moura (2014) diante dessas especificidades o desenvolvimento de novas competências, habilidades e saberes se fazem imprescindíveis para o ofício que preconiza a atuação docente nesse milênio, uma vez que o profissional sempre será inacabado, por se construir sabedor que o trabalho docente é reconhecidamente múltiplo, construído por matrizes variáveis e em zonas indeterminadas.

Assim, tem-se um profissional em constante desafio, o que segundo Lopes & Moura (2014, p. 61) exige:

O saber construir/reconstruir ciente da relevância do saber, do saber ser, do saber fazer e do saber conviver. As políticas públicas que se referem à formação de Professores estabeleceram a exigência de formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica.

Todavia, nem sempre a formação docente é suficiente para preparar de fato o profissional para o exercício de suas funções, pois a trajetória da ES não é marcada somente avanços, como mencionado por Melo & Santos (2020) também há retrocessos, os quais reverberam em uma formação inicial que é considerada insuficiente para preparar o futuro professor diante da tamanha complexibilidade da função docente. Desta maneira, se faz necessário à presença de elementos que devem ser pensados para formação de professores no país, entre os quais Melo & Santos (2020) destacam a formação continuada dos professores.

Diante do exposto é evidente que a formação docente ocupa lugar central nas pesquisas educacionais realizadas nos últimos anos, e conforme Santos (2017) essa importância é devida, principalmente as reformas vivenciadas na Educação, que induziram a tomada de inúmeras medidas no mundo educacional, isto se somando as pressões que foram demandadas face às diversas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, particularmente, a relação da educação com o crescimento econômico.

2. CONCEPÇÕES E DIRECIONAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA

O presente tópico faz uma contextualização e apresentação das regulamentações que implementaram do curso de pedagogia, além disso, expõe a importância do profissional de pedagogia no cenário educacional.

2.1. Implementação do curso de pedagogia

A criação e regulamentação do curso de pedagogia se deram em 4 de abril de 1939, através do Decreto nº 1190, tendo assim seu marco histórico, porém a priori o formato do curso era de bacharelado, em que se formava “técnicos em educação”, ou seja, o diploma não possibilitava o ato de lecionar. Neste contexto, como frisado por Melo & Santos (2020) seria imprescindível cursar a Licenciatura, na mesma instituição de ensino, durante mais um ano, com disciplinas de Didática Geral e Didática da Pedagogia, porém, nesta modalidade de formação não dava exclusividade para ensinar no curso normal, uma vez que, egressos de qualquer outro curso superior estariam aptos à função. Esse modelo de formação foi modificado pouco tempo depois, onde as duas didáticas foram excluídas, o que dificultou ainda mais a compreensão sobre o trabalho do pedagogo (Fiorin & Ferreira, 2013).

A partir do Decreto de Lei n. 3.454, de julho de 1941, com isso de acordo com Saviani (2008) todas as faculdades de filosofia, ciências e letras foram proibidas de realizar simultaneamente o curso de didática com qualquer dos cursos de bacharelado. Essa modificação justifica-se por dois pontos destacado por Silva (2006, p. 13) em relação ao profissional bacharel, sendo “[...] de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação”.

Nesta vertente, para Fiorin & Ferreira (2013) o enfoque da formação do pedagogo direcionava para o técnico aproximando a educação cada vez mais da lógica de mercado vigente no período, na qual se visava à produção em massa, homogeneidade e verticalismo, ou seja, a educação reproduzia a lógica do capitalista, primando pela racionalidade técnica que levaria a uma maior produtividade.

Para Melo & Santos (2020, p. 91) a formação inicial para os professores regentes seria a partir da:

Conclusão do primeiro ciclo do Ensino Normal, que a partir de então poderiam se matricular nas Escolas Normais Secundárias, junto com os formados pelo ginásio. O que lhes garantiria diploma de professores do Ensino Primário e poderiam fazer cursos de Especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de grupos escolares, inspetores de ensino e orientadores escolares. O curso do Ensino Normal lhes garantiria o acesso aos cursos de Ensino Superior e de Filosofia e, especialmente, o de Pedagogia.

A visão apresentada acima foi algo inicial, que passaria por mudanças mais adiante, devidas o golpe militar e o contexto político-social que atravessava o país na década de 1960, a partir desse momento surge um ensino baseado na dimensão técnico-operacional da educação, onde o professor passar a ter uma função meramente técnica de seguir uma cartilha pré-estabelecida.

Novas modificações ocorreram com a Reforma Universitária de 1968, assim como ocorreu em 1966 e 1967, neste momento a implementação de decretos e Leis que estabeleceram a obrigatoriedade da criação de departamentos de Educação nas Universidades Federais, encarregados da Formação Pedagógica que deveria ser oferecida no curso de Licenciatura (Melo & Santos, 2020).

Em 1969, no dia 12 de maio, O Conselho Federal de Educação (CFE) regulamentando o curso de Pedagogia, aqui de acordo com Melo & Santos (2020, p. 91) foi:

Determinando que os profissionais egressos do curso fossem professores para o Ensino Normal, especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares, fragmenta a formação do Pedagogo, reformulando o currículo do curso e criando habilitações em áreas específicas. O mesmo parecer extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ao incorporar a proposta de formação dos especialistas, a licenciatura passa a ser a formação padrão.

No Brasil, a formação desses professores para o NS foi uma conquista das lutas empreendidas pelos educadores e pesquisadores da área no início da década de 1980, que na visão de Ferro (2013) só se tornou possível mediante reabertura democrática do país, reflexo de pressões dos movimentos sociais ligados à educação. E partir dos anos 90 a temática ganha mais dimensão, conduzindo à realização de reformas educacionais, o que culminou para a “criação de leis, decretos e regulamentações que sustentam e apoiam a formação inicial e continuada de professores no cenário nacional” (Ferro, 2013, p. 45).

Dentre tais documentos oficiais, destaca-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 / 96) (LDB) consagrada em 1996, cujo Artigo 62 expõe que a formação docente se faz em nível superior através de curso de graduação de licenciatura em IES. Na época, a LDB estipula um prazo de 10 anos, ou seja, até 2006, assim as IES tinham até este período para se adaptarem ao cumprimento dessa meta.

Diante da criação e implementação da nova legislação, se fez necessário o investimento de novas políticas de formação de professores, sendo priorizado programas de aperfeiçoamento de pessoal (Ferro, 2013).

Logo com essas implantações, as diretrizes curriculares do curso de pedagogia foram sendo modificadas ao longo de sua estruturação, resultando na diretriz que atualmente vigentes que direciona o curso, estas foram instituídas através da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006.

A partir da implementação das diretrizes para o curso de pedagogia, de acordo com Cruz & Arosa (2014) o mesmo passa a ter maior com foco na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, bem como para o exercício das atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ainda em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Assim, observa-se um maior investimento na área, disseminação do curso, maior reconhecimento, bem como crescente procurar, sendo um dos cursos de formação de professores com maior número de matrículas em 2009, como visto na figura 7.

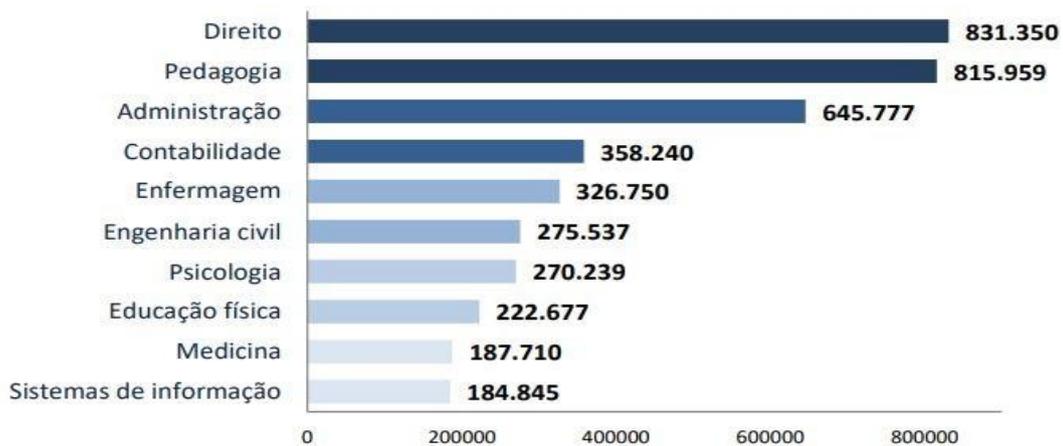
Figura 7. Cursos com maiores números de matrículas em 2009 no Brasil.



Fonte: Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

Aqui nota-se o que o curso de pedagogia ocupa o terceiro lugar em termos de matrículas no ano de 2009, como um quantitativo de 564.645 alunos matriculados, ficando atrás somente dos cursos de administração e direito, já em 2019 o quantitativo de alunos aumentou ainda mais, chegando em 2019 a ocupar o segundo curso com maior de matrículas, como mostra a figura 8.

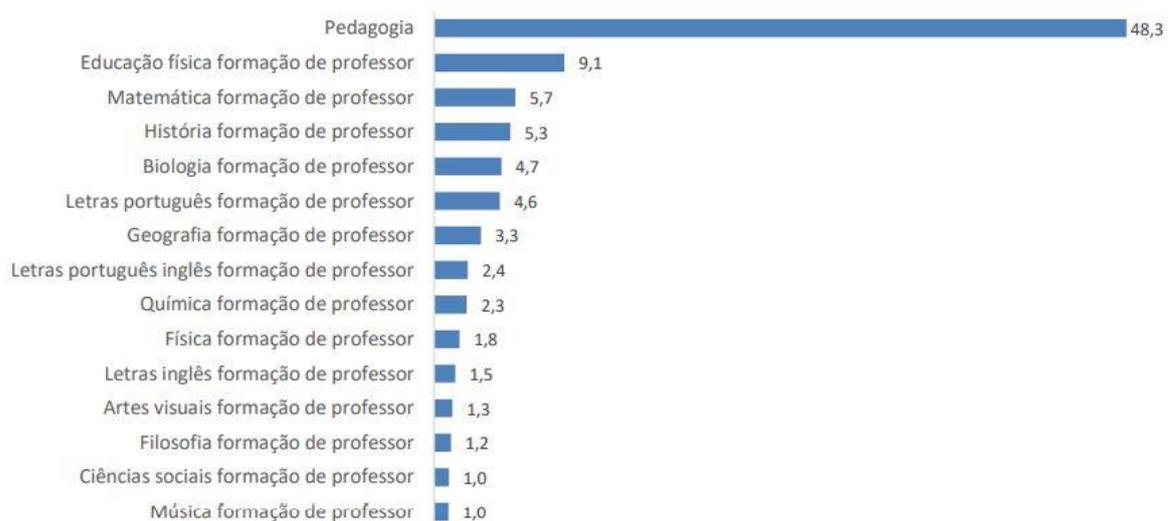
Figura 8. Cursos com maiores números de matrículas em 2019 no Brasil.



Fonte: Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

Focando somente nos cursos de licenciatura o quadro expõe ainda mais a prevalência do curso de pedagogia, como mostra os dados do censo da educação de 2020 (Figura 9).

Figura 9. Prevalência do curso de licenciatura em pedagogia no ano de 2019 no Brasil.



Fonte: Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

Como exposto, entre os cursos de licenciatura, prevalece o curso de Pedagogia, com quase a metade dos alunos matriculados (48,3%), percentual este que representa aproximadamente 815 mil alunos (Brasil, 2020).

2.2. Representações sociais do curso de pedagogia

A formação docente do pedagogo se dá em três vertentes: docência, a gestão e a pesquisa científica, e no decorrer de sua formação acadêmica, o futuro profissional é preparado para desenvolver essas três habilidades, podendo optar por uma das habilidades para se aperfeiçoar em sua ocupação futura (Costa, 2015).

Tais habilidades são afirmadas pelas Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia, especificamente no Artigo 3 da diretriz, onde se torna central para a formação do licenciado em pedagogia, a pluralidade do conhecimento, conforme Brasil (2006, p. 1):

- I - O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Como relatado pela diretriz, o curso de pedagogia prepara não apenas para a função de lecionar, para Costa (2015) há outras áreas de atuação, tais como a gestão de processos educacionais e o pesquisador em educação que requerem tais conhecimentos.

Para Costa (2015) docência é a base da identidade do profissional formado em pedagogia, porém a pedagogia não é direcionada apenas para o magistério:

[...] ela abrange a gestão escolar e a produção do conhecimento, [...] cada uma dessas áreas torna-se inerente a outra por completá-la. A pesquisa é inerente na atuação do profissional da educação, pela necessidade de busca do conhecimento para realimentar sua intervenção profissional (Costa, 2015, p. 25714).

Assim, é nítido que a atuação do pedagogo ultrapassa os muros das escolas, por conta de mudanças no conceito sobre educação, diversos seguimentos surgem como opções de novos espaços de atuação para o profissional da pedagogia, os então espaços não-escolares.

Todavia, é válido esclarecer que tais ambientes também possuem “interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos nos quais as pessoas necessitem atuar mediante o uso de ferramentas pedagógicas” (Severo, 2015, p. 565).

Neste sentido, a formação do pedagogo permiti que o profissional se encaixe perfeitamente para a docência, para a gestão, bem como para a pesquisa, aprimorando-se conforme se especialize.

Porém, em discordância, Barreto (2011) relata que a estrutura curricular do curso de pedagogia ainda é dispersa e fragmentada no eixo docente, uma vez que:

Na grande maioria dos cursos, os conteúdos da escola básica são apenas abordados de forma genérica ou superficial pelas metodologias e ou práticas de ensino. Também ocorre por vezes que o pequeno espaço conferido a elas

na estrutura curricular termine confinando duas e até três metodologias de áreas específicas na carga horária de uma só disciplina semestral. Tampouco são numericamente significativas as menções a formas de abordagem capazes de atender aos alunos nas suas dificuldades de aprendizagem (Barretto, 2011, p, 43-44).

Verificar na falar do autor, que não há poucos cursos de licenciatura em pedagogia que propõem de fato o aprofundamento e formação de competências direcionadas para a educação infantil, outra situação observada é carência de aprofundamento dos alunos na educação das pessoas com deficiência e na educação de jovens e adultos (Barretto, 2011).

Levando em consideração, as necessidades pedagógicas da formação docente, Costa (2015) diz que o aluno de pedagogia se torna o profissional mais complexo da área da educação, uma vez que precisa conhecer e ter vivenciado a docência para assim poder tornar-se um bom profissional, precisa ainda que durante sua formação ele tenha vivenciado todas as competências para que assim seja capaz de administrar, supervisionar e orientar uma escola. Ainda assim, engloba-se o Artigo 4 da diretriz do curso de pedagogia, é permitido ao profissional a atuação nas nos diferentes campos do conhecimento educacional.

Nesta perspectiva, Libâneo (2001) reafirma que o trabalho pedagógico perpassa toda a sociedade, superando o âmbito escolar formal, indo muito além dessa perspectiva de atuação, abrangendo esferas muito mais amplas no campo da educação formal e não formal.

Diante do cenário de mudanças no ambiente de trabalho do profissional, é válido trazer em pauta o processo de formação, visto que levando em consideração as ideias de Nascimento, Fernandes, Ferreira, Paiva, Lisboa, Maciel & Muneron (2010, p. 62) a formação do profissional:

A formação do pedagogo está diretamente relacionada com as transformações contemporâneas, enfocando o desenvolvimento humano, o trabalho em equipe, o aprofundamento teórico, estudando os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, dentre outros requisitos que conferem ao pedagogo sua especificidade.

Logo, é evidente que a formação do pedagogo irá influencia-lo no desenvolvimento de suas atividades no ambiente de trabalho, visto que é por “meio a estas orientações que o

pedagogo vai desenvolver o seu trabalho, de coordenar/articular o trabalho pedagógico na escola ou no ambiente não escolar” (Pabis, 2014, p. 76).

Assim, na citação do autor acima é nítido que a pedagogia é uma área da ciência que possibilita ao profissional um leque de opções para a sua atuação, deste de atuar na educação básica em sala de aula, como também em outros ambientes, como explica Libâneo (2001, p. 13) “os espaços não-escolares que o profissional da pedagogia pode exercer sua função são em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.”.

Portanto, esses são alguns dos campos de atuação que o pedagogo pode firmar carreira, dentre outros também, no que diz respeito às práticas em ambientes não-escolares, percebe-se então a diversificação das atividades educativas desempenhadas por esse profissional, elevando diversas ações de cunho pedagógico na sociedade.

Assim, é possível afirmar que mesmo em um ambiente diferindo do vivencia em sala de aula, a docência é empregada pelo profissional, por meio de interligações entre as demais competências, ou seja, ela articula entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem e de socialização e construção de conhecimentos, uma vez que a docência transcende para todo o contexto de onde emanam trabalhos pedagógicos (Cruz & Arosa, 2014).

2.3. Importância do profissional de pedagogia no cenário educacional

O relatório da UNESCO que aborda questões relacionadas da educação no século XXI aponta a globalização como sendo dos fatores mais relevantes na atualidade, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação, o que possibilita a constituição de redes científicas e tecnológicas que integram diversos centros de pesquisa e as grandes empresas do mundo inteiro, permitindo a disseminação de conhecimento em qualquer parte do mundo.

Porém, Verdum (2013, p. 93) chama atenção para fato da desigualdade existente entre alguns países, onde países mais pobres o desenvolvimento tecnológico tende a ser mais retardado ou inexistente, “já que os sistemas de informação são ainda relativamente caros. Tal situação levaria ao aprofundamento da diferença de conhecimento, afastando esses países dos polos de dinamismo”.

Mediante isso, a educação tem o papel de estabelecer “pontes”, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, transformando interdependência tecnologia real de forma solidariedade, responsável e compromissada com desenvolvimento igualitário (Verdum, 2013).

Neste cenário, o papel do educando é de grande importância, uma vez que a educação é agente promotora de conhecimento que culmina na redução da desigualdade, além disso, Freitas (2011) comenta ainda que o profissional auxilia no processo de ensino-aprendizagem possibilitando ao indivíduo conhecimentos políticos sobre seus direitos enquanto cidadãos; capacitação para o trabalho; aprendizagem e exercício que auxiliam na organização social; a aprendizagem de conteúdos que possibilite a releitura do mundo ao seu redor.

Entre os profissionais de educação, o pedagogo tem um papel de grande relevância no ambiente escolar, para Silva, Amaral, Neto, Moura & Araújo (2017, p. 1) o profissional em pedagogia ocupa:

Um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola. Sua presença é fundamental na organização das práticas pedagógicas e conseqüentemente na efetivação das propostas. É o mediador no processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas.

Fica claro com a citação dos autores, que o pedagogo desempenha diversos papéis no contexto escolar desde organização até à mediador do processo de ensino-aprendizagem.

No processo de ensino, Nascimento (2015) é elemento imprescindível na formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvendo educacional e também no social, além disso, contribui ainda para a sua atuação no mundo do trabalho.

No ambiente de trabalho, Nascimento (2015, p. 36662) relata ainda que o pedagogo ajuda para os alunos:

Sejam capazes de compor um trabalho em equipe, de se comunicarem com assertividade, enfrentar novos desafios e situações de forma ética, criativa, autônoma e com visão sistêmica dos processos produtivos. Ou seja, é necessário que a Educação Profissional promova uma formação integral dos alunos.

Assim, Behrens (2005) relata que o professor antes de tudo deve procura constantemente novos conhecimentos de forma autônoma e criativa, investigando criticamente a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação, logo a prática pedagógica do “professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor de seu próprio conhecimento” (Behrens, 2005, p. 56).

Isto, segundo Nascimento (2015, p. 36665) para:

A formação dos alunos/profissional que construam mais do que conhecimentos práticos para a sua atuação profissional, e sim, apoiar propostas dos professores que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de gestão que sejam significativas, inovadoras, reflexivas, criativas e críticas.

Diante dos novos cenários vivenciados, o autor Severo (2015, p. 565) expõe ainda que “não só são processadas novas práticas educativas, como também essas práticas põem em avaliação, direta ou indireta, a função da escola e das aprendizagens que se espera que sejam promovidas em seu âmbito”.

3. PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O presente capítulo é um conjugado de obras bibliográficas que fazem abordagem acerca das características gerais das políticas emergenciais de formação de professores para a educação básica, como o enfoque as principais contribuições e desafios do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para a formação docente.

3.1. Políticas emergenciais de formação de professores para a educação básica

As políticas emergentes de formação de professores buscam atentamente as demandas sociais, Weber (2015, p. 497) ressalta que os debates em relação a essa temática não são recentes, ou seja, são discussões existentes desde os anos 20, em decorrência do contínuo crescimento da demanda por escolarização, para a autora, “[...] o país buscou delimitar, desde o início do século 20, os requerimentos necessários ao exercício da docência [...]”.

Diante de tal realidade a autora Weber (2015) ressalva que a questão da formação dos professores constituiu uma das principais bases dos debates educacionais expondo críticas margas sobre exercício docente desenvolvido sem preparação específica e sem formação geral e pedagógica. Neste sentido, as políticas emergentes visam proporcionar educação para milhões de alunos da educação básica.

A oferta da educação básica pela esfera pública assim como a esfera privada, segundo o Artigo 19 da LDB: entende-se por instituição pública, aquelas que são criadas ou incorporadas, mantidas pelo poder público; as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Brasil, 2013), ambas visam garantir o ensino a população. Em relação ao quantitativo de alunos na rede pública de ensino, a tabela 2 apresenta os dados de forma mais detalhada.

Tabela 2. Número de matrículas da educação básica por dependência administrativa no Brasil entre 2016 a 2020.

Ano	Dependência Administrativa			
	Federal	Estadual	Municipal	Total
2016	392.565	16.595.631	22.846.182	39.834.378
2017	396.482	16.222.814	23.101.736	39.721.032
2018	411.078	15.946.416	23.103.124	39.460.618
2019	404.807	15.307.033	23.027.621	38.739.461
2020	405.997	15.199.500	22.898.611	38.504.108

Fonte: Adaptado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6993024.

A tabela a cima mostra que a esfera municipal é a principal responsável pela oferta da educação básica, seguido do ensino na rede e estadual, e de forma bem mais reduzida a rede federal se faz presente, porém não tão expressivamente.

Em relação aos sistemas de ensino, a LDB expõe que corresponde a esfera federal as instituições de ensino criadas e mantidas pela União, seja de educação básica ou superior; quanto ao sistema estadual tem-se as instituições mantidas pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal; os sistemas de ensinos municipais sendo o Artigo 18 da LDB compreendem “I- as instituições de do ensino fundamental, médio e educação infantil mantidas pelo poder público municipal; II- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada [...]” (Brasil, 2013, p. 16).

Além dos dados apresentados, observa-se na tabela seguinte, o quantitativo de matrículas por etapa do ensino.

Tabela 3. Número de matrículas da rede pública por etapa da educação infantil e do ensino fundamental no Brasil entre 2016 a 2020.

Ano	Rede Pública					
	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
2016	2.082.459	3.813.145	5.895.604	12.619.891	10.429.882	23.049.773
2017	2.226.173	3.919.690	6.145.863	12.515.254	10.227.005	22.742.259

2018	2.352.032	3.969.919	6.321.951	12.322.182	10.189.657	22.511.839
2019	2.456.583	4.010.358	4.466.941	12.139.338	10.067.286	22.206.624
2020	2.443.303	4.057.575	6.500.878	11.977.816	10.091.607	22.069.423

Fonte: Adaptado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6993024.

Obviamente, a educação básica representa-se como um celeiro fértil, onde as “demandas pela expansão da educação escolar são grandes, uma vez que esta constitui o modo dominante pelo qual são formados os adolescentes e as crianças nas sociedades contemporâneas” (Barretto, 2015, p. 681).

Com a demanda por vagas para atente o público, há também a necessidade de profissionais habilitados para trabalhar, logo segundo Barretto (2015) é imperativo a expansão do número de vagas seja acompanhada pela expansão da formação dos profissionais dos cursos de licenciaturas para atuarem na educação básica no país, em linhas gerais, o avanço das oportunidades educacionais à população certamente proporciona um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes.

As demandas pela expansão da educação escolar são grandes, uma vez que esta constitui o modo dominante pelo qual são formados os cidadãos, seja na fase infantil, na adolescência ou adulta, a educação se faz necessária, isso em todas as sociedades contemporâneas, obviamente se faz necessário um grande quantitativo de professores para acompanhar o cenário de avanço educacional, portanto, Barretto (2015) diz que, “para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos da formação de docentes venham exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil” (Barretto, 2015, p. 681).

Tabela 4. Número de professores por etapa de ensino no Brasil entre 2016 a 2020.

Ano	Etapa de Ensino					Total
	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Médio	Prof. Con/Sub	EJA	
2016	540.567	1.413.495	519.883	74.862	247.839	2.196.397
2017	557.541	1.399.114	509.814	70.985	248.956	2.192.224
2018	589.893	1.400.716	513.403	72.146	244.799	2.226.423
2019	599.473	1.383.833	507.931	69.269	233.574	2.212.018

2020	593.087	1.378.812	505.782	62.960	214.923	2.189.005
-------------	---------	-----------	---------	--------	---------	-----------

Fonte: Adaptado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024.

Como mostra a tabela acima a demanda pelo profissional em licenciatura é real, tendo aí um registro de mais 2 milhões de docentes na educação básica brasileira, sendo que a maior parte deles atua no ensino fundamental (Brasil, 2021).

De acordo com os dados do censo, do total de docentes que estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% de bacharelado) e 10,0% têm ensino médio normal/magistério, um fato alarmante em relação aos dados apresentados é que no pleno século XXI ainda foram identificados 4,7% de “professores” atuando na educação sem formação mínima (Brasil, 2021), o remete a uma carência de profissional ou a falta de gestão e fiscalização por parte dos governantes e até mesmo da sociedade.

Nesse cenário, a formação docente, na contemporaneidade ainda se representa como um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país, sendo assim Oliveira & Leiro (2019, p. 2) que a temática ainda:

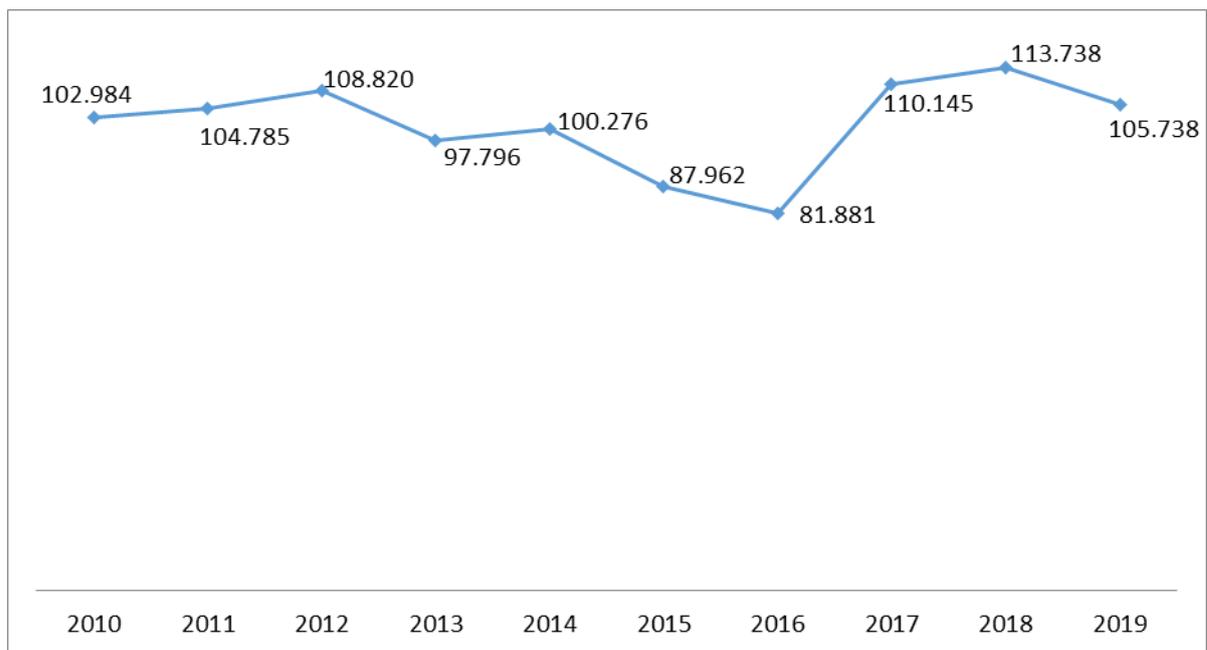
Amplamente debatida na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados na educação. No entanto, ainda apresenta lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional.

Um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas foi a formulação e implantação da LDB, que visando acompanhar a tendência mundial, determinou que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior, ou seja, colocou a obrigatoriedade do ES para a formação docente, a partir de então foram criados mais institutos de educação, onde eles manterão:

- I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 2013, p. 36).

Concomitantemente, a LDB também passou a considerar ainda a formação de profissionais na modalidade de ensino em EaD, fato este expresso no Artigo 80 da LDB “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2013, p. 42), e de educação, o que favorece a expansão da formação docente (Figura 10).

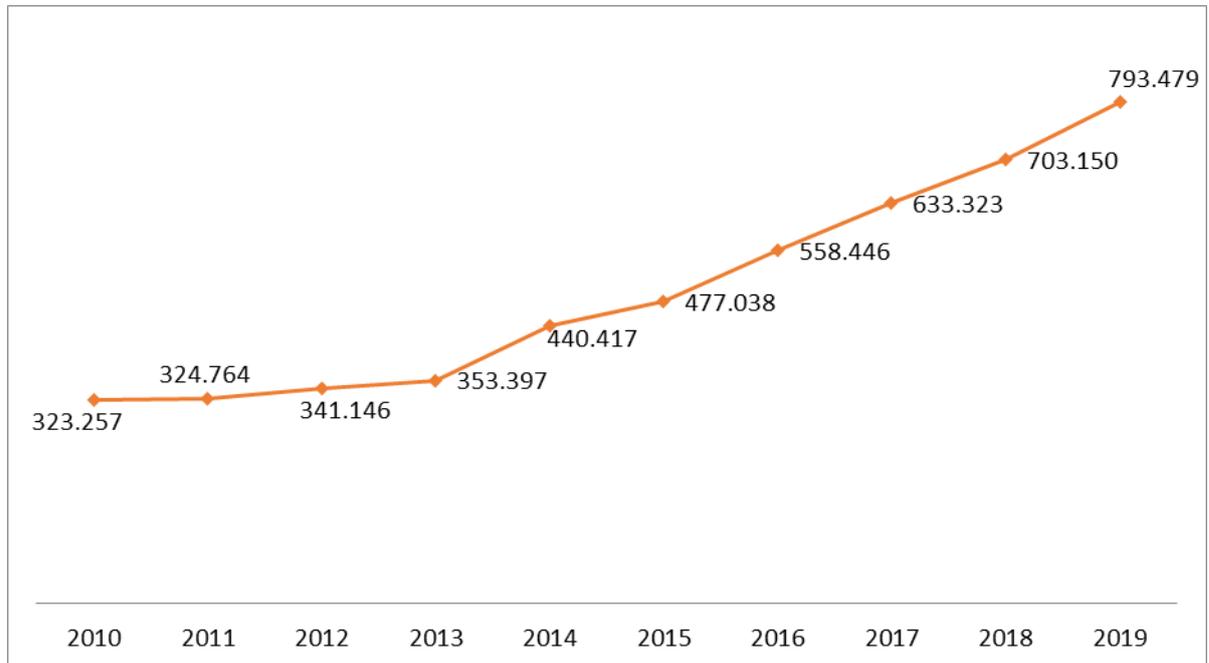
Figura 10. Número de matrícula em cursos de licenciatura em IES pública na modalidade EaD no período de 2010 a 2019.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entre o período apresentando, observa-se na rede pública não houve constante crescimento da modalidade EaD se comparado entre um ano e outro, porém ainda assim a disponibilidade de vagas é algo significativo. Quanto a oferta na rede privada de ensino, observa-se um constante avanço no número de matrículas (Figura 11).

Figura 11. Número de matrícula em cursos de licenciatura em IES privada na modalidade EaD no período de 2010 a 2019.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que tanto na rede pública de ensino quanto na privada tem-se uma grande quantidade de oferta de vagas, para Gatti (2009, p. 51):

O volume de cursos à distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas. Este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas.

Contudo, reduzem as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de formação, o que deve ser levando em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores em EaD, uma vez que este estilo não está direcionado para a formação de professores para docência a distância, mas para a docência presencial (Giolo, 2008).

Todavia, mesmo diante de pontos que devem ser melhor trabalho, a formação de profissionais na modalidade EaD contribui para a disponibilização de profissional para o mercado de trabalho. Além disso, a EaD possibilita o acesso a ES para alunos que residem em lugares afastados, geralmente rurais (Moon, 2008).

O autor Moon (2008) aponta ainda que “em termos de qualidade, eficiência e sustentabilidade, as novas formas de programas abertos e a distância tem uma melhor relação custo-benefício do que outros alternativos mesmo tradicionais (p. 804)”.

Observando esse contexto, é possível inferir que a LDB se tornando referencial para a formação dos professores da educação básica, em especial para aqueles professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que ela favorece a ampliação das vagas (Teixeira, 2018).

Outro documento que traz orientações acerca da formação e da valorização dos profissionais da educação básica é o Plano Nacional da Educação (PNE) em suas duas versões, dentre as metas no PNE destacam-se a meta 15 e 16, que abordam a formação dos profissionais da educação básica.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 12).

Como abordado, as metas 15 e 16 visam garantir a efetiva formação dos profissionais da área de educação, enfrentando assim as barreiras o acesso e a permanência a ES, que são: “as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania” (Brasil, 2014, p. 9).

Tais metas proporcionam além de tudo maior valorização da profissão, uma vez que lhes garante formação acadêmica; melhores condições de trabalhos, pressupondo a disponibilização dos recursos que viabilizam o desenvolvimento da atividade profissional, isso inclui que as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros

tipos de apoio, estejam em conformidade com a natureza do trabalho (Gomes, Nunes & Pádua, 2019).

Entretanto, o aumento da disponibilização da ES na dinâmica social vem, contudo, acompanhado pela perda de prestígio da profissão, para Barretos (2011, p. 42) muitas das IES privadas não “apresentam um desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, o que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário, tampouco têm favorecido a consolidação de uma tradição de ensino com qualidade”.

Independentemente da estratégia o objetivo geral é:

Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (Freitas, 2007, p. 1210).

Em relação aos pontos comuns dos programas de formação de professores, destacados acima, está o barateamento no custo, visto que, os cursos de licenciatura apresentam-se tanto na modalidade presencial quanto a distância, bem como uma formação mais rápida (Teixeira, 2018).

3.2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, de forma geral entre outros objetivos, o PARFOR veio para promover a oferta de vagas na IES públicas em cursos na modalidade presencial e a distância, abrangendo as seguintes condições, uma vez até 2009 ainda havia significativo número de professores em atuação sem a formação em NS. O programa foi desenvolvido em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as secretarias de Educação dos estados, dos municípios, o Distrito Federal, bem como em parcerias com as IES, constituindo assim ações inseridas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem igualmente articulação como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que tem por objetivo promover uma educação básica de qualidade (Teixeira, 2018, p. 45). O programa tem como agência gerenciadora, a Capes, gerenciando tantos os cursos na

modalidade presencial e quanto a distância, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância no final de 2012, passaram a ser ofertados e gerenciados, exclusivamente pelo Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2009).

E quanto aos cursos, segundo Brasil (2020) eles podem ser: a) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial: com estímulo à destinação prioritária emergencial de vagas a professores em exercício; b) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância: com destinação de vagas a professores em exercício; c) Cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura: ofertados mediante a financiamento especial para este programa pelo MEC; d) Cursos presenciais especiais de segunda licenciatura.

Em relação aos cursos de segunda licenciatura, Brasil (2012) diz que eles foram planejados tendo como base a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica, assim, para Brasil (2012, p. 6) os cursos devem ser os seguintes critérios:

- Carga horária mínima de 800 horas quando a segunda licenciatura pretendida pertencer à mesma área do curso de origem.
- Carga horária mínima de 1.200 horas quando a segunda licenciatura pertencer a uma área de origem diferente do curso de origem.
- Os cursos não deverão ultrapassar o teto de 1.400 horas.

Ainda em termos dos cursos, Brasil (2012) destaca também os Cursos especiais de formação pedagógica: oferecidos pelas IPES para atender à pequena demanda nos estados em que os profissionais com curso de bacharéis, ou seja, sem licenciatura em exercício docente.

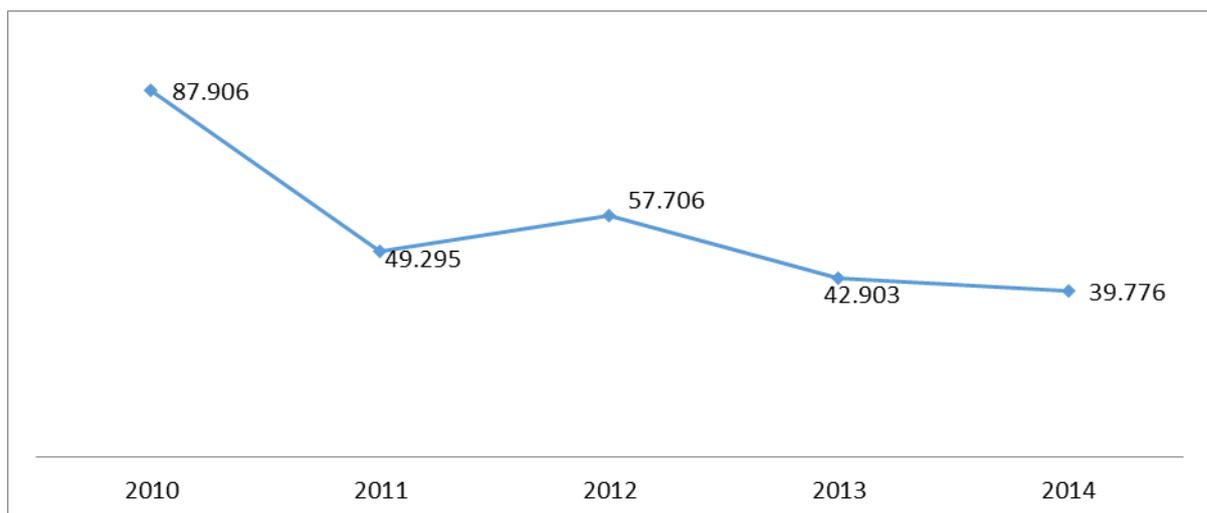
Ferro (2013, p. 49) reitera de forma mais sucinta que os cursos são destinados exclusivamente aos professores que atuam na rede pública de educação básica, nas seguintes condições “(a) sem formação superior; (b) com atuação em área distinta de sua formação inicial; (c) com graduação, mas sem licenciatura”. De forma mais especificamente, o PARFOR veio atender os profissionais que atuam como docentes na rede pública, porém sem curso de NS, logo não possuem formação adequada à área de atuação, as vagas disponibilizadas as IES são distribuídas na forma de reserva de vagas em turmas regulares ou podem ainda haver a criação de turmas especiais para atender os o público. Entre os aspectos de importância a se considerar no PARFOR é avanço rumo aos

interiores dos Estados, uma vez que segundo Damasceno, Santos & Nogueira (2016) até 2014 apenas 15% estão localizadas nas capitais, contribuindo assim para a interiorização do acesso à formação superior. Desta maneira, o PARFOR se torna a chave para a formação acadêmica, como relata Rodrigues (2015, p. 3) o programa:

É a possibilidade real de se continuar dando condições para que os trabalhadores tenham acesso à formação superior próxima de suas vivências culturais, afetivas, sociais e políticas, como se fez e se continua fazendo por meio da interiorização. Além do que se continua a contribuir para que os trabalhadores da educação, como se oportunizou para as primeiras turmas da interiorização, não necessitem se deslocar para a capital a fim de prosseguir seus estudos, diante das dificuldades financeiras que não raro tendem a aumentar quando se estuda em grandes centros urbanos, vindo do interior, embora ainda enfrentem dificuldades financeiras, diante dos baixos salários que recebem e do nem sempre apoio das Prefeituras quanto à criação de condições para que os mesmos possam desenvolver seus estudos no PARFOR.

Independentemente se a oferta é na capital ou interior, o número de vagas ofertadas são disponibilizadas conforme a disponibilidade da IES, ver figura 12.

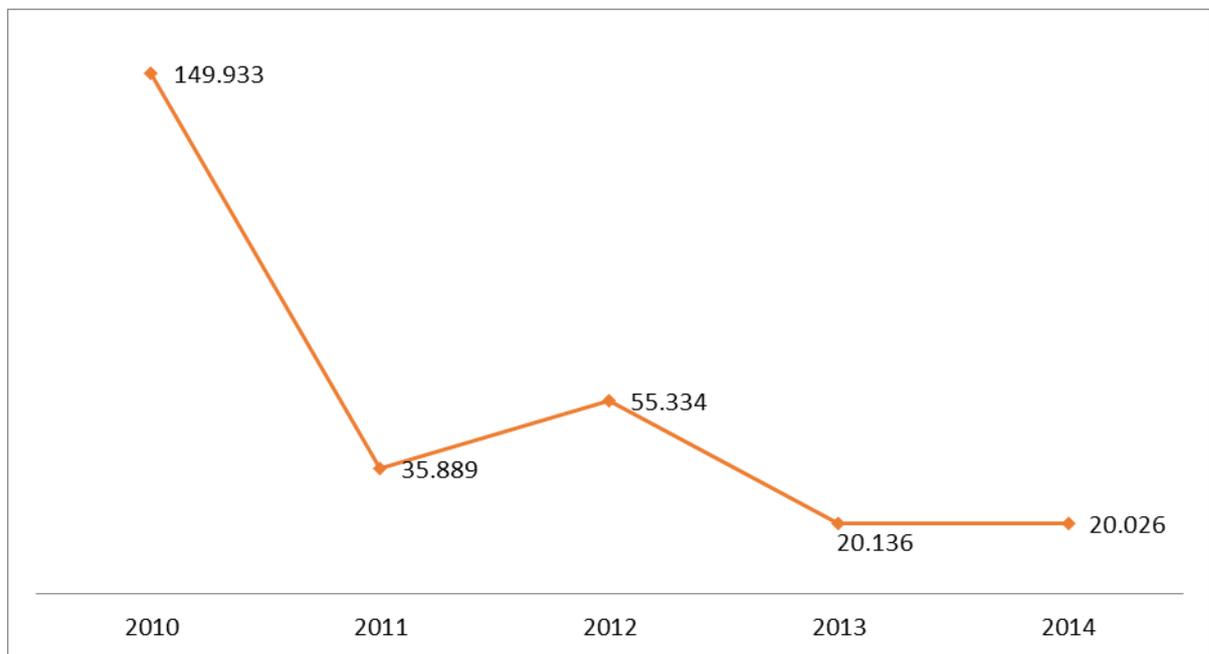
Figura 12. Número de vagas ofertadas pelas IES ao PARFOR no Brasil entre 2010 a 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É possível observar nos dados apresentados acima que a partir de 2011 a 2014 o número de inscrito não superou a quantidade de vagas disponibilizadas (Figura 13), assim para Damasceno, Santos & Nogueira (2016) o programa ainda está distante o alcance das metas inicialmente propostas.

Figura 13. Número de inscrições ao PARFOR no Brasil entre 2010 a 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao percentual de matrículas os dados são ainda mais alarmantes, uma vez que não chega nem na metade dos inscritos, como mostra a figura 14.

Figura 14: Número de matrícula no PARFOR no Brasil entre 2010 a 2014.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre alguns dos motivos pelo baixo número matrículas, Damasceno, Santos & Nogueira (2016, p. 6) destacam:

Um deles pode ser a pulverização da oferta [...] como as ofertas estão espalhadas em cursos diversos e em diferentes municípios, muitas turmas acabam não possuindo número de inscritos suficiente e deixam de ser implantadas. Outra razão para a baixa procura por parte dos professores pode ser relacionada à falta de apoio ou liberação por parte das Secretarias de Educação. Por tratar-se de cursos presenciais, nem sempre ocorrem na cidade onde o professor reside. Por isso, muitos deles necessitam de redução em sua carga horária, bem como apoio financeiro para seu deslocamento e estadia. Outro fator relevante é a falta de carreiras atrativas, que estimulem o docente a buscar a elevação do nível de sua formação.

Vale esclarece que a formação através do programa ocorre de forma paralela ao exercício profissional da função docente, já que o professor continua em atividade, buscando a certificação agora estabelecida por lei.

É importante esclarece que a inclusão os cursos de formação estão condicionados à permissão formal das respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, por meio do processo de validação da pré-inscrição, atestando assim o vínculo do candidato com a rede pública de educação básica (Ferro, 2013).

Em relação os princípios objetivos do PARFOR, Ferro (2013, p. 49) apresentar, que tais objetivos são:

Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior [...];

Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755 / 2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente;

Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação [...];

Despertar o interesse dos docentes formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício.

Além de proporcionar disponibilidade e aumento de vagas, o PARFOR também prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o objetivo dos Fóruns é articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, entre os representantes de várias instituições, a partir de diagnósticos, acompanhá-los e avaliá-los (Brasil, 2009).

A criação de Fóruns vem proporcionar meios pelas quais os profissionais apresentem seus pensamentos e conclusões sobre os problemas enfrentados no sistema educacional, e a partir disso elaborar estratégias, lógico que sempre levando em consideração o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação, a capacidade de atendimento das IES públicas do estado e ou município (Maués & Camargo, 2012).

Maués & Camargo (2012) relatam ainda que somente a partir desse, é possível estabelecer as ações a serem desenvolvidas de forma específica, considerando as atribuições e responsabilidades de cada participante.

Portanto, as propostas buscam responder aos problemas detectados com o diagnóstico através das análises e Fóruns, segundo Gatti & Barretto (2009, p. 53) entre as possíveis soluções estão:

[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e interinstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículo e suas formas de implementação,

revedo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. Pode-se interpretar que se busca um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os institutos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas.

Teixeira (2018) complementa expondo que as iniciativas visam da prioridade a formação docente, dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-la, buscando instrumentalizar o docente para seguir diretrizes e normas curriculares em que esses elementos foram priorizados, buscam solucionar alguns dos problemas sobre o processo de formação docente.

Todavia, Schotten & Brid (2015) as alterações realizadas até o momento não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente, mesmo diante de maior atenção e regulamentação na legislação vigente, a necessidade de políticas mais adequadas às especificidades do País.

3.3. Contribuições e dificuldades do PARFOR para a formação profissional

Com relação às contribuições do PARFOR, tem-se a disseminação do conhecimento científico, com a formação acadêmica abre um leque de conhecimento teórico, o que é de grande importância para o profissional, colaborando Martins & Oliveira (2016) relatam que de forma geral neste caso o docente tem um conhecimento da turma, do desenvolver o meu trabalho, porém não possui o conhecimento teórico mais aprofundado sobre os assuntos que compõe a disciplina. Na pesquisa realizada por Ponte (2013) constatou que a formação recebida através fez com que o profissional se torna mais autônomo, crítico, responsável e pensante.

Para Pontes (2013) o PARFOR proporciona uma transformação na identidade docente, uma vez que o conhecimento gera uma mudança, primeiramente, como professor: No jeito de opinar, pensar e de refletir, criando assim profissional mais crítico, observa-se a formação docente permitiu a conquista da autonomia pedagógicas do professor, a identificação com a docência, bem como a construção de suas identidades profissionais.

Pontes (2013, p. 51-52) relata ainda que os profissionais:

Reconheceram estratégias de formação utilizadas durante o curso que favoreceram a pesquisa e a reflexão sobre a prática e sobre a teoria, como: elaboração de fichas-síntese de conteúdo; elaboração de registros reflexivos; diário de bordo; crônicas pedagógicas, criação de um blog, elaboração de projetos; relatórios e textos acadêmicos; elaboração de portfólios de avaliação e/ou formação; realização de seminários de estudo/pesquisa coletiva; produção de documentários; projetos temáticos integradores; viagens culturais e produção de TCC.

Segundo o mesmo autor, esses pontos constituem-se em instrumentos formativos que ajudam “os alunos a desenvolverem a escrita, a formularem reflexões sobre a formação na universidade, tornando-se mais conscientes da prática que exercem, bem como da importância dos estudos teóricos para sua profissionalização docente” (Pontes, 2013, p. 136).

Para Brito (2006, p. 52):

[...] a formação do professor deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva, possibilitando aos docentes a análise dos pressupostos que orientam suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos, ou seja, essa formação deverá facultar ao professor as condições para observar, compreender e refletir sobre o processo educativo e sobre a realidade social. É necessário, portanto, compreender os professores como atores que possuem, mobilizam, articulam e produzem saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão.

Strauss (2015) colabora com a afirmação de que formação acadêmica dos docentes se sentem mais seguros e confiantes ao se deparam com as situações desafiadoras do cotidiano, isto não somente no ambiente escolar, ampliando-se até mesmo a sua visão sobre as mais diversas temáticas.

Nesta perspectiva, as transformações ocorridas vão desde a sua vida a pessoal englobando desde a separação conjugal, as relacionadas às mudanças de áreas e espaços de trabalho, às aprendizagens advindas do acesso aos conhecimentos pedagógicos e da comunicação virtual, entre outros (Strauss, 2015, p. 38).

Além disso, segundo Strauss (2015) as mudanças contribuem para o aumento das produções e escritas do meio acadêmico, há casos ainda que o PARFOR proporciona trabalhos de campo, possibilitando o conhecimento de locais e espaços nunca antes visitados pelos professores antes, enriquecendo e ampliando olhares sobre o mundo e contextos distintos.

As visitas neste contexto são realizadas “no sentido de ampliar os conhecimentos trabalhados em sala de aula e proporcionar vivências em espaços que agregam elementos da diversidade e pluralidade cultural para a formação docente” (Strauss, 2015, p. 39).

Neste cenário de mudanças proporcionadas pelo ensino, Hargreaves (2004, p. 18) diz que como alternativa para melhorar ainda mais o sistema de educação:

[...] podemos promover um sistema educacional de alto investimento e alta capacidade, no qual professores extremamente qualificados sejam capazes de gerar criatividade e inventividade entre seus alunos, experimentando, eles próprios, essa criatividade e a flexibilidade na forma como são tratados e qualificados como professores da sociedade do conhecimento. O ensino e os professores irão muito além das tarefas técnicas de produzir resultados aceitáveis nas provas, chegando a buscar o ensino como, mais uma vez, uma missão social que molda a vida e transforma o mundo.

Como mencionado pelo autor acima, o sistema de ensino é capaz de criar profissionais mais capacitados, uma vez que se tenham investimentos que lhes permitem uma qualificação de excelência.

Assim a formação docente possibilitou vivências que contribuem efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagens relacionados à prática pedagógica, é perceptível também que a autorreflexão sobre a ação docente possibilita a análise das convicções profissionais dos professores.

Assim define-se pela prática de ensino a identidade docente, construída pelas finalidades educativas e pela autonomia profissional. Portanto, a autonomia se faz num contexto de relações, de contradições de tensão e de crítica sobre nós mesmos como docentes, nos outros e nas relações com que estabelecemos uns com os outros (Campos, 2007, p. 44).

Além dos descrito anteriormente, um dos elementos importantes na formação docente é a postura, fomentando a prática pedagógica, pois, para Jablon (2009, p. 105):

[...] quando observa, você adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos a sua aprendizagem. A observação começa quando você pensa sobre uma criança e faz perguntas sobre o seu comportamento. Você coleta dados e reflete sobre o que descobriu. Interpreta o que a criança fez e disse e responde com base nessa interpretação. Às vezes, você descobre que sua interpretação faz sentido e, às vezes não. Com frequência, você vê que precisa de mais informações, então faz novas perguntas. A observação é um ciclo contínuo.

Nitidamente, o curso possibilitou inúmeras situações de aprendizagens significativas para os professores em formação, como menciona Strauss (2015, p. 41) essas situações podem se fazer presente:

[...] nas práticas de estágio e durante a realização das disciplinas, concretizadas na elaboração de trabalhos e projetos desenvolvidos junto às crianças. As professoras entrevistadas relataram que na realização dos trabalhos tiveram a oportunidade de elaborar, experimentar e vivenciar diferentes possibilidades educativas, tais como: o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto escolar; a reflexão sobre os espaços escolares, os processos avaliativos e a gestão escolar democrática; a importância da ludicidade no contexto educacional; as experimentações em artes; as situações de aprendizagens relacionadas com a diversidade étnico-racial, alfabetização e letramento, alfabetização matemática e inclusão.

De forma geral, a realização do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais II, se constitui um excelente meio de observação para o docente, nesse momento ele começa a criar um vínculo com o ambiente de trabalho, em sala de aula pode presenciar as necessidades e potencialidades das crianças, bem como as práticas pedagógicas realizadas pelos professores responsáveis.

E quanto às disciplinas que constituem os cursos, Strauss (2015, p. 43) esclarece que elas proporcionaram situações de aprendizagens “no que tange a reflexão, o conhecimento e a elaboração de trabalhos sobre a diversidade de práticas e saberes pedagógicos”.

Fica claro que nesse processo de compartilhamento de vivências e experiências os professores em formação constituem suas práticas pedagógicas de forma mais significativa, onde de acordo com Gadotti (2003, p. 11) “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”.

Para Ferreira & Brzezinski (2020) é possível observar certa contradição a respeito da formação docente no PARFOR, uma vez que de um lado, têm-se professores que consideram que a formação está distante da sua realidade profissional, mas, por outro, destacam que o programa contribuiu para que suas práticas docentes nessa realidade fossem modificadas.

Sobre essa questão, Ferreira & Brzezinski (2020, p. 11) reforçam ainda que:

[...] os professores passam por formações rápidas nas redes de ensino, que se limita a reproduzir a ideia de que a escola precisa produzir com pouco e que o bom professor é aquele que sabe treinar seus alunos para testes de avaliação em grande escala. Carregando consigo essa concepção equivocada sobre o papel social da escola e deles próprios, os professores se defrontam, no interior dos cursos superiores, com outra cultura formativa, que enfatiza a importância de uma formação teórica sólida. Daí, talvez, uma das explicações para percepções tão contraditórias sobre a relação entre a universidade e a educação básica.

Nesta visão, para Carvalho (2020) o acesso do professor ao programa e a conclusão do percurso de formação, apresentam-se com as condições mínimas para que esses profissionais sejam tratados de forma mais digna, quando ingressarem no serviço público através, rompendo-se com o jugo da dependência política e da natureza de provisoriedade do vínculo contratual.

Todavia, mesmo diante das contribuições do PARFOR para a formação docente, é importante expor que há desafios a serem superados, e dentre o fato Teixeira (2018, p. 48) aponta:

[...] os cursos ocorrem em modalidade semipresencial, em período de férias escolares, pois os professores não recebem licença para estudar. Dessa formação, é possível afirmar que o processo formativo é pouco satisfatório, tendo em vista que o professo/aluno não participa de maneira efetiva do

cotidiano da universidade: seminários, encontros, palestras, que possibilitam a complementação da sua formação profissional.

Outro ponto a ser destacado é que em muitos casos quando o professor chega em sala de aula seus conhecimentos não se podem desconsiderar os anos de experiências em sala de aula, visto que na universidade, eles adquirem o acesso aos elementos teóricos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem depois de um longo período no exercício da profissão (Santos, 2015).

Sobre esse aspecto, também é importante relatar que muitos professores das IES que ministram aulas para o PARFOR possuem dificuldades de torna a disciplina mais atrativa e significativa, Ferreira & Brzezinski (2020, p. 10) também expõe “é a dificuldade dos cursos e de seus professores em contemplar a realidade profissional dos estudantes que, em sua maioria, já atuam na educação básica”.

Neste sentido, Gatti, Barreto & André (2011, p. 121-125) indicam que dentre os desafios a serem superados pelas próprias “instituições formadoras”, estão:

- (a) rever suas “estruturas administrativas e os critérios de gestão” para acolher essa “política como inovadora”;
- (b) considerar as “experiências de trabalhos”, indicando que precisariam ser reconhecidas e explicitadas “na proposta curricular da instituição”;
- (c) reforçar que a formação se centre na escola, reconhecendo “[...] a prática como ponto de partida da teoria”;
- (d) criar “estratégias de acompanhamento e recuperação desses estudantes-professores”.

Para Silva (2017) é necessário que haja maior investimento para garantir as condições mínimas para a permanência do estudante, sendo que isto vai desde falta de tempo à ausência de apoio financeiro por parte do Estado, como falta de subsídio financeiro para o deslocamento, auxílio alimentação e hospedagem dos alunos, esses fatores muitas vezes acabam colaborando para a evasão de alunos.

Em relação a isso, de acordo com Carvalho (2020, p. 466):

[...] grande parte do(as) professores(as) que cursam alguma licenciatura pelo PARFOR, quando estão em período de formação acadêmica na sede dos municípios, ficam desassistidos da ação do órgão ao qual se vinculava seu contrato de trabalho: Secretaria de Estado de Educação ou Secretaria

Municipal de Educação, pois, em função da natureza do contrato temporário de trabalho, estes ficam sem receber seus proventos, tendo em vista que as redes de ensino só os remuneram durante a vigência do ano letivo.

Outra crítica apontada por Silva (2017) está relacionada também a falta de apoio, só que agora é por das escolas que em muitos casos não faz dispensa ou remanejamento das aulas, a fim de os professores cursem as aulas, corroborando Machado (2014) relata que participar da formação de acordo com essa política significa para o professor-estudante é necessário a contratação de professores substitutos que deem continuidade às suas tarefas docentes de modo a não provocar descontinuidade na aprendizagem dos seus alunos, fator que a gestão muitas vezes utilizar como justificativas para não liberar o docente para a formação.

Ainda dentre os problemas tem-se as críticas que apontam o PARFOR somente como o:

Aligeiramento da formação, à intensificação do trabalho, ao caráter meramente voltado para os saberes práticos e experienciais, à ampliação da qualificação e certificação de professores, dentre outros. De outro lado, há que se considerar que, ao longo de uma década de execução do programa, são as IES públicas que executam essas ações e que todas as IES, a despeito das condições de que dispõem para dar materialidade à ação, aderiram ao PARFOR somente de forma presencial (Carvalho, 2020, p. 465).

Carvalho (2020) relata ainda que atualmente o elevado quantitativo de professores de contratados temporário, cria uma rotatividade grande desses profissionais nas redes, dificultando o levantamento de forma exata sobre o quantitativo de os professores que estão em efetivo exercício nas redes necessitando de formação.

Esses desafios têm, por um lado, gerado a necessidade de repensar as lógicas e as práticas de formação, que articulem as situações formativas e os contextos de trabalho, de modo que os professores se impliquem na realidade educativa para interrogá-la constantemente; e, por outro lado, têm reforçado a importância atribuída à formação e à profissionalizante docente (Abdalla, 2017).

4. A AÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS

Neste capítulo apresenta-se as principais mudanças que ocorreram na educação superior a partir da década de 90, acompanhado dos principais elementos pedagógicos que contribuem para a prática pedagógica docente, as dificuldades no exercício das atividades, e por fim relação existente entre a teoria do mundo acadêmico com a prática em sala de aula.

4.1. As transformações no ambiente educacional e a prática docente

O cenário mundial da educação vive passando por transformações, visto que, as demandas sociais estão exigindo uma nova concepção de educação, provocando assim novas discussões sobre o papel da Educação na formação dos sujeitos (Paula & Machado, 2009), uma vez que estas mudanças contribuem para a formação de jovens que estarão ativos no Século 22 (Harari, 2018).

Para Borochovicus & Tortella (2014, p. 263):

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade brasileira provocam impactos significativos nas escolas e na relação ensino-aprendizagem. [...] exigem mudanças que permitam trazer respostas rápidas e eficazes às demandas dos discentes, que vivem em um ambiente cada vez mais concorrido, com a intensificação da imprevisibilidade no mundo dos negócios e com a evolução tecnológica.

Tal cenário de busca de reestruturação da educação que implica de forma direta em transformações estruturais nas IES, havendo redefinição das competências a serem desenvolvidas e das responsabilidades docentes e discentes, redesenho curriculares, dissociação entre ensino-aprendizagem, ou seja, a educação caminha rumo a novos paradigmas de docência universitária (Lima, Langrafe, Torini, & Cecconello, 2020).

Nesta conjuntura, para Lima et al. (2020) o trabalho docente também requer significativas modificações, sendo a que mais incidi sobre os professores é a exigência de orientar o ensino visando a efetiva aprendizagem dos educandos, necessitando esforços constantes para desenvolver e criar competências pedagógicas, todavia as exigências

impostas pela nova, especialmente na área educacional, sofrem mudanças rapidamente (Borochovicus & Tortella, 2014).

Em meio às transformações ocorridas em diferentes países, Leal (2018, p. 73) relata que as modificações estavam “embasadas nas políticas neoliberais e consubstanciadas como um dos meios de consolidação do projeto neoliberal, que visaram aprimorar os instrumentos de regulação das instituições educativas”.

Com a visão de mercantização da educação os investimentos por parte do governo no setor público reduziram, dando impulsionamento para a privatização, e para Barros (2019, p. 57-58) isso provocar:

Por um lado, as classes baixas, composta por trabalhadores, anseiam por estar no ES. Somando-se a isso, o sistema capitalista, exercido pelas empresas, lança no mercado a exigência de conhecimentos muito específicos e títulos para a empregabilidade da referida classe. Por outro, o governo diminui os investimentos nas universidades públicas e, com o dilema da demanda por mais vagas, acaba investindo na ampliação dessas, direcionando-as para o sistema privado, com os projetos de inclusão social.

O trecho exposto acima expõe que há uma demanda de público ocioso por uma oportunidade tanto na educação quanto no mercado de trabalho, que começará a ficar mais específico, e diante disso o setor privado encontra-se ágil e competitivo, “oferecendo um produto acessível financeiramente e com a oferta dos cursos nos modelos que se encaixam para a classe trabalhadora” (Barros, 2019, p. 58).

Neste momento a reorganização realizada pelo Governo, em relação ao ensino privado, fortalecendo a alusão da educação como mercadoria, visto que para o autor o episódio de extensão das IES no Brasil se configura num processo de mercantilização educacional (Silva, 2017).

Assim, a ES é levada a assumir um contexto mais individualizado e com viés econômico o que “equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual” (Sobrinho, 2010, p. 199).

De acordo com Sobrinho (2010) para atender a demanda e também o interesse do mercado, o setor empresarial privado criou um leque de IES com diferenciais quanto à imagem social, duração de cursos, qualidade de serviços educativos, preços e estilos administrativos e organizacionais.

Assim, houve um avanço no setor privado, onde segundo Sobrinho (2010, p. 199-200):

Os empresários tomaram a ES como um campo rico em possibilidades de negócios e expansão capitalista. [...] passou a tratar o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc.

Por sua vez, esse cenário de rápidas e importantes transformações na ES não poderia ter ocorrido sem a participação social, as mudanças ocorridas na educação influenciaram os exames de seleção, os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (Sobrinho, 2010).

Dentre os exames destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi criado com intuito de avaliar as competências e habilidades adquiridas dos alunos ao longo da escolarização básica, e ao longo dos anos o exame foi se tornando mais popular (Vê figura 17) em decorrência da utilização das notas para a concessão de bolsas através do PROUNI ou financiamento do curso através do FIES, ambos em IES privadas.

Segundo Neves & Martins (2016, p. 101) a partir de:

Em 2009, o ENEM passou a cumprir quatro funções, quais sejam: 1) avaliar o conhecimento dos alunos que terminam o ensino médio; 2) permitir ao estudante concorrer a uma bolsa pelo PROUNI e requisitar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para frequentar uma IES privada; 3) ser a prova de conclusão do EM para alunos da educação de jovens e adultos (EJA); e 4) substituir ou somar pontos no exame de vestibular em IES brasileiras.

Os autores Neves & Martins (2016) reforçam ainda que atualmente, aproximadamente 1.217 IES públicas utilizam as notas do ENEM como critério para o processo seletivo, substituindo assim o vestibular tradicional ou complementando com os scores deste, Li (2016) aponta ainda que o processo unificado de acesso ao ES através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) revolucionou a forma de ingresso à graduação.

Tal sistema de seleção, o Sisu foi instituído por meio da Normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010, este com o desígnio de oferecer às IES uma alternativa de realização de

exame seletivo de entrada utilizando as notas do ENEM. Segundo a concepção de Luz & Veloso (2014, p. 71) “a nacionalização da prova é um benefício para os estudantes de baixa renda e que, além disso, aumentaria o acesso às vagas das universidades mais distantes dos grandes centros”.

De acordo com Brasil (2010, p. 1) o Artigo 1º da normativa aponta que o SISU deve:

Ser informatizado gerenciado pelo MEC, selecionando candidato a vagas disponibilizadas pelas instituições participantes. § 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas pelo SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009.

Vale deixar claro, que levando em consideração o descrito por Nogueira, Nonato, Ribeiro & Flontino (2017, p. 62) “não existisse uma obrigatoriedade de adesão ao sistema, ele foi paulatinamente adotado pela grande maioria das universidades, institutos federais de educação tecnológica e por algumas instituições estaduais”.

Logo, mediante a autonomia das IES, Brasil (2018) retifica que cada uma a forma de utilizar a nota do ENEM, seja para preencher 100% das vagas, 50% ou 20% das vagas para a graduação, podendo ainda utilizar a nota como fase única para ingresso, ou opcionalmente para o aluno ingressar nos cursos de graduação.

Em analogia à seleção com maior democratização, Luz & Veloso (2014, p. 72) se contrapõem a tal afirmação, visto que “o discurso da oportunidade de concorrer em nível nacional, tão enfaticamente defendido pelo MC e pela mídia, consegue criar uma aparente democratização de acesso, sem levar em consideração a realidade desigual no ensino médio brasileiro”.

Todavia, em relação à seleção através do SiSU, Borges (2020, p. 63) afirma que:

O candidato se inscreve pela internet, na página do sistema, para se inscrever no sistema o candidato precisa apenas do número de inscrição do último ENEM e senha cadastrada no exame [...] e que tenham obtido nota na prova de redação que não seja zero [...].

Após a inscrição, caso o candidato seja aprovado, ainda assim a garantia à vaga ainda não é efetiva, para tal é necessário fazer a matrícula na IES, sendo que pode haver cursos que exigir provas complementares. É válido deixar claro que no caso vagas não

preenchidas, conforme mencionado por Abreu & Carvalho (2014) os candidatos não aprovados podem se inscrever para a Lista de Espera, a pretensão desta lista é eliminar as cadeiras vazias do ES público.

Tal sistema de seleção proporciona ao candidato verificar a sua nota de corte e posição do curso desejado. Também permite ao candidato realizar mudanças de curso e instituição quantas vezes julgar necessário ao longo do período de inscrição, sendo considerada válida a última opção anotada antes do encerramento das inscrições no sistema. Há de se destacar que o sistema é dividido em duas edições: uma no primeiro semestre e outra no segundo. Para se inscrever é necessário que os candidatos realizem o ENEM no ano anterior e que obtenham na redação nota que não seja zero.

Conforme Nogueira et al. (2017, p. 62-63) o SiSU apresenta três vantagens básicas em relação aos vestibulares:

Em primeiro lugar, ele traz um ganho institucional, ao tornar a técnica de ocupação das vagas mais barato e mais eficiente, através da plataforma *online* do SiSU [...]. Em segundo lugar, o SiSU tem a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando as trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país [...]. Em terceiro lugar, é preciso destacar o possível efeito de inclusão social do SiSU [...].

Dentre as vantagens do SiSU, Silveira, Barbosa & Silva (2015, p. 1) complementam que o método de seleção “favorecimento da mobilidade dos estudantes para IES nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas se desloquem para outras mais desenvolvidas”.

Em analogia a tais vantagens do SiSU, Nogueira et al. (2017, p. 63) aponta três:

- 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas;
- 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros;
- 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

Em relação a tal mobilidade geográfica antes do SiSu era de grande dificuldade para boa parte da população, visto que os alunos tinham que se deslocar para diferentes localidades, as autoras Gaia & Gaydeczka (2019, p. 142) reforçam que:

Para um aluno conseguir uma vaga fora da localidade onde morava, teria que montar um cronograma para que não houvesse sobreposição das datas dos processos, inscrever-se em diferentes instituições, pagar suas taxas e viajar até o local de cada uma delas para realizar os exames vestibulares. Essa situação era impraticável para diversas famílias.

Figura 15. Quantitativo de vagas disponibilizadas pelo SiSU.



Fonte: Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/sisu-cresce-quatro-vezes-em-sete-anos-e-concentra-quase-metade-das-vagas-publicas-em-universidades.ghtml>.

Todavia, é válido ratificar que o SiSU não possui somente pontos positivos, Li (2016, p. 14) considera que:

Uma consequência adversa da política estaria relacionada ao possível aumento da evasão, que se fundamenta na possibilidade de ocorrência de comportamentos estratégicos por parte dos alunos. Outra fonte de evasão pode estar correlacionada com o próprio comportamento migratório induzido pela política, quando problemas financeiros ou psicológicos atrapalham o aluno migrante a finalizar os seus estudos longe de casa.

E em relação à inclusão, Abreu & Carvalho (2014, p. 9) afirmam que ao concorrer a uma vaga os candidatos devem se auto selecionar em um dos seguintes grupos:

Ampla concorrência; Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita; Estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

É importante esclarecer que cada curso reserva dado percentual de suas vagas para cada um desses grupos, e caso selecionado o estudante deve comprovar que atendimento aos requisitos, do contrário perde o direito à vaga.

4.2. Principais elementos pedagógicos que contribuem para a prática docente

A prática pedagógica docente não deve se desvincular dos interesses da sociedade atual, para acompanhar as mudanças sociais é necessário um profissional com múltiplas habilidades e competências, para o desenvolvimento de projetos e a criação de situações inovadoras para favorecer o processo de aprendizagem, o que pressupõe garantir ao indivíduo o direito à educação em quaisquer circunstâncias, pois se entende que esse direito é constante e inerente à condição humana (Rabelo, 2014).

Para Falco (2010, p. 24) o anseio de aprender é:

[...] um ato contínuo, deve-se levar em conta a velocidade com que ocorrem as modificações na vida dos profissionais da educação e sua atuação na sociedade, pois numa visão funcionalista, a educação e a escola estão comprometidas com o modelo de produção capitalista, em que [...] a prática pedagógica na sociedade humana é, em sua essência, uma prática ideológica, carregando em si o objetivo de formar os homens que tal sociedade necessita para se manter na forma como está organizada, estabelecida.

Neste sentido, a formulação e reformulação de currículos e critérios da formação docente, em especial, recaem diretamente na formação do profissional, ou seja, começam a fazer parte do professor ainda na universidade, uma vez que a acadêmica se encontra diretamente influenciada pelas modificações na sociedade, bem como pelo impacto do

avanço científico e tecnológico, ocorrido concomitante em todos os campos do conhecimento (Rabelo, 2014).

No seio desses movimentos, Rabelo (2014, p. 82) diz que:

Os saberes são difundidos em quaisquer situações ou campos de atuação de trabalho. Em relação à Pedagogia, começam a serem quebrados antigos paradigmas sobre o perfil de formação e atuação do pedagogo, aquele cuja prática envolvia apenas a escola; surge um novo pedagogo, cujo enfrentamento pelo direito à aprendizagem abarca demais espaços, como é o caso da empresa, do sindicato, do hospital e outros, caracterizados pela prática da educação não escolar que transcende os muros da escola e perpassa por outros ambientes, além de ampliar a visão de educação e de formação de professores.

Daí, a importância de repensar o formato do curso de pedagogia, a partir de uma prática pedagógica que denote uma significação social da profissão contribuindo verdadeiramente e significativamente para a construção de um novo perfil profissional.

Ao longo da caminhada são produzidos e apropriados diversos saberes, no seio da escola eles se fazem presente nas pedagógicas diárias, nas relações entre professores, entre estes e os alunos, entre os docentes, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, são classificados por diversos autores (Pimenta, 2009).

Quanto aos saberes, explica Tardif (2010, p. 48-49) que eles “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”, vale frisar ainda que ao mesmo tempo em que o professor é produtor de saber, ele é sujeito receptor.

Neste caminho, Pimenta (2009) destaca que se torna imprescindível a construção de saberes para envolver a identidade profissional do pedagogo, sendo que tal identidade é construída a partir da:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...] assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2009, p. 19).

É válido considerar ainda que mesmo diante o exposto acima, o acadêmico também possui responsabilidades sobre sua formação, assim segundo Rabelo (2010, p. 83) durante sua formação ele deve dá “ênfase ao processo de autoformação, de reelaboração de saberes [...], que se dá através dos movimentos pedagógicos ou das comunicações de práticas nas quais este professor se insere, porque reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional”.

E em meio às discussões sobre o trabalho e saber docente, Tardif (2010, p. 205) esclarece que os saberes se manifestam principalmente:

[...] através da existência das ciências da educação; no que diz respeito às práticas educativas, essa tendência se manifesta pela aplicação de modelos de atividades racionais, inspirados na técnica e na ação instrumental ou estratégica; no que diz respeito às instituições, essa tendência se manifesta através da existência de sistemas escolares sujeitos a planejamentos, a controles e a planos de gestão.

Para o autor o saber docente se compõe, através de vários saberes provenientes de fontes diferentes, podem ser de fonte: disciplinar, curricular, profissional (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e através de experienciais já vivenciadas na atuação do magistério (Tardif, 2010).

Nesta visão, fica evidenciado que os saberes são constituídos ao longo da vida profissional, bem como durante a formação inicial na ES, e com o tempo esses saberes podem ser alterados conforme o profissional vai se construindo.

Quanto aos tipos de saberes, Tardif (2010) apresenta três saberes distintos, que são: **Os saberes que advém da formação profissional**, que são constituídos ao longo da formação acadêmica, esse conjunto de conhecimento (saber) tornam-se objeto do saber das ciências humanas e das ciências da educação, produzindo conhecimentos a serem incorporados na prática do professor; **Os saberes disciplinares** que são estipulados através das disciplinas, componente curricular dos cursos emergido das tradições culturais ao longo do tempo; **Os saberes curriculares** e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita.

Como visto, os saberes são construindo pro mais de uma maneira, e quando se refere a formação profissional, a vivencia de alunos, professores e outros agentes do cenário também contribuem para a construção do saber, uma vez que Viana, Munford,

Ferreira, & Moro, (2012) afirmam que partir das práticas que se referem às vivências que os licenciandos carregam dos longos anos de escolarização, influenciam de modo significativo a formação de professores de outras formações profissionais.

Além disso, segundo Selles e Ferreira (2009, p. 57-58) durante a formação dever ser enfatizado ao acadêmico, três elementos de fundamental relevância:

I- problematizar os traços que distinguem os conhecimentos escolares dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência, particularmente aqueles advindos das Ciências Biológicas; II- reconhecer o quanto essas diferenças foram constituindo-se em dinâmicas sócio-históricas entrelaçadas, refletindo certas finalidades da escolarização que ora os aproximava ora os afastava entre si [...]; III- focalizar as tensões e os mecanismos próprios da escola, reconhecendo-a como um lugar de produção de conhecimentos e aos professores como elaboradores desses [...].

Para isso, deve haver uma relação mútua entre o professor e o aluno, na qual o docente também aprende com o aluno:

Ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar. Entretanto, essa não assimetria não significa ausência de autoridade, licenciosidade, por parte do professor (Verdum, 2013, p. 95).

Os saberes constituindo ao longo da jornada são fundamentais para a prática docente, porém ele não é o único fator que constitui a formação profissional, de acordo com Fortes, Araújo, Araújo & Ribeiro (2018, p. 316) o planejamento também é fundamental para a educação, “pois diz respeito à formação humana, ao processo de elaboração, execução e avaliação das ações educativas”.

Concordando com os autores mencionados acima, na visão de Russo (2016, p. 195) o planejamento educacional é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola que se faz presente em todos os eixos da educação, abordando currículo, a escola e o ensino em si”. O mesmo autor, enfatiza ainda que “É imprescindível, portanto, que o planejamento seja um ato coletivo de todos aqueles

educadores, que, juntos, irão decidir que escola irão oferecer aos seus alunos” (Russo, 2016, p. 196).

Logo, como os autores Fortes, Araújo, Araújo & Ribeiro (2018, p. 316) esclarecem o ato de planejar é uma condição básica para as atividades docentes, “as quais requerem apropriação teórica dos conteúdos, reflexão da própria experiência, análise do quadro da realidade dos sujeitos envolvidos no processo e das influências políticas pedagógicas da instituição escolar”.

4.3. Os desafios durante a formação profissional e a construção do perfil profissional

Assim, como qualquer profissão tem desafios consideráveis a serem superados, isso não é diferente para o profissional em pedagogia: em qualquer instituição, seja no ambiente escolar ou não, os desafios sempre existem e dificultam categoricamente o exercício da função (Nascimento et al. 2010).

Na pesquisa realizada por Lima et al. (2020) os maiores desafios enfrentados pelos professores em sua prática docente:

Tabela 5. Principais dificuldades relatadas pelos professores.

Ensino	<p>Dispor de tempo para se dedicar ao estudo de questões pedagógicas;</p> <p>Orientar o ensino pela aprendizagem;</p> <p>Mobilizar os estudantes para a aprendizagem;</p>
Público	<p>Trabalhar com um grande número de estudantes por turma;</p> <p>Trabalhar com turmas muito heterogêneas (em repertório);</p>
Conteúdo	<p>Adequar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem da disciplina;</p> <p>Definir os objetivos de aprendizagem da disciplina;</p>

Práticas pedagógicas	Explorar pedagogicamente recursos derivados da tecnologia digital; Adotar recursos pedagógicos diversificados visando respeitar o perfil;
Comunicação	Estabelecer um diálogo construtivo com as lideranças do curso; Estabelecer um diálogo construtivo com os estudantes;
Objetivos e avaliação	Avaliar a aprendizagem: até que ponto os objetivos de aprendizagem foram; Realizar feedback construtivo;

Fonte: Adaptado de Lima et al. (2020, p. 239).

Além dos desafios apresentados acima, há ainda a desvalorização do profissional, e o estigma de o pedagogo deve atuar somente em sala de aula, assim muitos profissionais não veem a possibilidade de atuação em outros espaços, somente relacionam a prática pedagógica à escola (Nascimento et al. 2010).

Libâneo (2004, p. 14) afirma que a relação da pedagogia com a docência é uma fragmentação conceitual:

A pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito da pedagogia.

Em muitos casos o fato de reduzir o trabalho pedagógico apenas à prática docente dificulta a ascensão do profissional, podendo contribuir um profissional relapso e sem motivação para o mercado de trabalho.

Além disso, o profissional tem uma carga de trabalho muito extensa antes mesmo de ministrar aulas, visto que tem todo um planejamento anterior, que vai desde ato de:

Planejar alternativas de leituras que favoreça o processo de ensino-aprendizagem;
Diversificar os recursos pedagógicos;

Selecionar conteúdos que contribuam para o alcance dos objetivos;
Conhecer os alunos;
Planejar o ensino e a aprendizagem: definir as competências da disciplina;
Planejar a oferta de feedback;
Planejar atividades de verificação do ensino (Lima et al. 2020, p. 229).

Como visto, o processo de ensino-aprendizagem pressupõe que o pedagogo assuma múltiplas responsabilidades, que antecede a sala de aula, sendo indispensável que o docente disponha de diversas competências para que ele se reinvente sempre que necessário o que configurando um perfil profissional em contínuo movimento (Machado, 2013).

Martins, Moraes & Santos (2014) relatam que o cenário sócio-político-econômico e tecnológico também podem se apresenta como um desafio na prática pedagógica, por se caracterizar como transformação social, influenciando na maneira com que o mesmo possa compreender o contexto do seu trabalho.

Logo, segundo Machado (2013) estes fatores atrelados às transformações sociais culminam em educador como uma ação mais reflexiva e crítica, em que a autoavaliação precisa se fazer constante. Principalmente, pelo fato de que a prática pedagógica está atrelada a um contexto em constante que mutável com o passar dos tempos, o que exige uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, na qual o docente construa o sentimento de pertença, inclusive no repensar seu real papel na sociedade, visando o contexto em que atua (Martins, Moraes & Santos, 2014).

4.4. A formação docente e a relação entre a teoria do mundo acadêmico com a prática em sala de aula

Como visto no tópico anterior, a formação e a prática docente é repleta de desafios, que se fazem presente desde a graduação até o momento em que o professor é inserido no ambiente de trabalho.

E segundo Kutzmy, Jesus & Byczkovski (2015, p. 4818):

A formação docente não se constitui somente nos bancos acadêmicos, no qual se procura fazer a interação entre o conhecimento científico, a prática

abordada e praticada nos estágios curriculares supervisionados, mas é sem dúvida uma formação contínua que vai além da graduação em licenciatura.

Para Sousa, Pinheiro & Araújo (2018) diversas expectativas rodeiam o docente durante sua vida acadêmica, onde as técnicas didáticas que são utilizadas no processo de formação com impacto social e cultural no processo de ensino, influenciam diretamente o futuro profissional, para o autor “a prática pedagógica se constitui num espaço, tempo em que diferentes histórias formam relações de conflitos encontros e desencontros. Nesse espaço, acontece a possibilidade de construir a capacidade humana mediada por relações dialógicas” (Sousa, Pinheiro & Araújo, 2018, p. 1506).

O estilo de formação do docente permitiu uma relação entre teoria e prática, e segundo Vázquez (2007, p. 109) “[...] prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Colaborando, Berbel (2013, p. 326) relata que:

[...] a relação entre Teoria e Prática pode ser compreendida como uma relação dialética. E, por ser dialética, não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma com a outra, mas a sua contradição, ou seja, uma tensão permanente entre elas. A relação entre teoria e prática sintetiza-se no termo “práxis”.

É válido neste momento, faz uma abordagem sobre o termo práxis, mencionada anteriormente, na concepção de Lima (2018, p. 601) a práxis:

É o princípio sobre o qual a ciência pedagógica promoverá a teorização das questões educativas e proporá intervenções na prática docente para a promoção da emancipação. A práxis é dinâmica, é dialética, depende da reflexão sobre a ação e não se desenvolve unilateralmente.

Logo, a práxis na formação docente proporciona uma formação mais crítica, Araújo (2020, p. 3) aponta que o estágio se constitui um meio de proporcionar uma reflexão mais crítica da prática docente, partindo do que princípio que:

O estágio, como espaço da práxis educacional, ação-reflexão-ação, reflexão e experimentação de práticas de planejamento, de ensino e avaliação nas redes de Educação Básica, é subsídio para a formação pedagógica dos

estudantes das licenciaturas e para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

Partindo da constatação e observação através do estágio, Araújo (2020) argumenta que o estágio como práxis é, sobre tudo, um processo pedagógico e instrumento de ensino e de compreensão da profissão docente tendo ainda como princípio a produção do conhecimento a partir da leitura crítica da realidade e subsidiado da docência.

Santos (2017, p. 31) enfatiza que a teoria e prática são elementos essenciais na formação docente, e não pode ser dissociado, pois ambas se complementam e auxiliaram “no processo de conscientização do fazer pedagógico de forma a confrontar os problemas, tanto de natureza científica como empírica”.

Na visão de Pacheco, Barbosa & Fernandes (2017, p. 334):

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. Considerando esse contexto, fica evidente que ambas se entrelaçam e que a desvinculação destas fragiliza o processo de aprendizagem do sujeito.

Dutra (2009, p. 2) complementa ainda com a afirmação de que a teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e a prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”.

Acompanhando esse raciocínio, Berbel (2013, p. 325) explica ainda que “a prática é a razão de ser da teoria, de modo que a teoria só se constituiu e se desenvolveu a partir de uma prática, que lhe fornece, ao mesmo tempo, o fundamento, a finalidade e o critério de verdade”.

Nesse aspecto, Franco (2016, p.536) relata que a prática pedagógica “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Essa relação entre a teoria e ação (ou seja, o fazer) é decorre da capacidade de articulação entre os conhecimentos e a capacidade que o ser humano tem de atuar

conscientemente, ou seja, saber por que faz e para que o faz, gerando assim, uma ação consciente promovendo a transformação da realidade (Monteiro, 2016).

A associação entre esses dois elementos é de importante para a formação do professor e também para o aluno, e visando a garantia da relação entre a teoria e prática, e como garantia na LDB expõe no Artigo 61 em especial, o inciso II do parágrafo único, o qual direciona os leitores para minimizar o distanciamento entre teoria e prática, uma vez que associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 2013).

É válido deixar claro, que a prática pedagógica é algo além da prática didática, que envolve:

As circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (Franco, 2016, p. 542).

Além disso, para Franco (2016, p. 543-545) as práticas pedagógicas devem se promotoras de pensamentos críticos, devendo se estruturada numa perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens, tendo como princípios:

- a) organizar-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados [...];
- b) caminhar por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante [...];
- c) trabalhar com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições [...].

Para o desenvolvimento de uma prática pedagogia promotora de transformações no espaço escolar, o docente tem que ter a habilidade de transformar o conhecimento adquirido no ambiente acadêmico em algo que se possível ser compreendido pelos seus

alunos, condizendo assim com Kutzmy, Jesus & Byczkovski (2015, p. 4819) no sentido de que isso é:

[...] indispensável para desenvolver um trabalho de qualidade na escola, no entanto, não é um processo rápido, mas sim um processo que se desenrola a partir da experiência e do exercício profissional, [...] esse aprendizado pode e deve ser iniciado já na formação inicial, sendo necessário um diálogo mais efetivo entre as disciplinas de cunho específico e as disciplinas mais pedagógicas.

Os autores Kutzmy, Jesus & Byczkovski (2015, p. 4821) relatam que para os alunos desenvolverem tais habilidades é importante que a teoria seja trabalhada juntamente com a prática no ambiente acadêmico, uma vez que:

A junção da teoria e da prática possibilita a construção de conceitos que vão além de dados e informações, conceitos estes que passam a serem elaborados a partir das relações e conexões estabelecidas, na interação entre o conhecimento científico transposto na academia, experiências práticas e o conhecimento construído a partir das vivências cotidianas e dos alunos.

Entretanto, o que se observa ao longo da formação acadêmica e até mesmo durante a atuação docente é que há certa separação entre essas duas dimensões, como destaca Monteiro (2016) comumente é constatado pelos trabalhos científicos o desejo de superar essa dicotomia, buscando meios para proporcionar e relação entre estas duas dimensões na formação de professores.

A autora menciona que o modo como é conduzido o processo formativo dos docentes precisar mudar ainda mais, nas palavras de Monteiro (2026, p. 7) “a formação inicial de professores precisa melhorar a articulação teoria e prática para superar os modelos fragmentados ainda presentes. Sendo assim, essas dimensões devem ser articuladas em uma perspectiva relacional para superar a dicotomia entre elas”.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo se discorre, detalhadamente, a metodologia da investigação, o método, o enfoque da pesquisa, assim como as técnicas e os procedimentos apropriados para a realização deste estudo científico.

5.1 Objetivos da investigação

Objetivo geral

Analisar as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Izabel, situada em Macapá – AP.

Objetivos específicos

1. Caracterizar o perfil dos docentes egressos do curso de Pedagogia/PARFOR.
2. Analisar a percepção dos docentes na atuação em sala de aula, as contribuições efetivas das bases teóricas estudadas no curso de Pedagogia/PARFOR para a compreensão das práticas sociais.
3. Determinar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica docente.
4. Identificar os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR.
5. Verificar o desenvolvimento da prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação.

A seguir, expõem-se o quadro das perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Figura 16. Perguntas e objetivos da investigação

OBJETIVO GERAL	Analisar as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Izabel, situada em Macapá – AP.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS
Caracterizar o perfil dos docentes egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua idade? 2. Qual o seu sexo? 3. Em que ano você ingressou no curso de pedagogia? 4. Em que ano você concluiu o curso de pedagogia? 5. Qual o tempo de atuação na docência? 6. Qual a sua jornada de trabalho? 7. Para qual ano do Ensino Fundamental você leciona?
Analisar a percepção dos docentes na atuação em sala de aula, as contribuições efetivas das bases teóricas estudadas no curso de Pedagogia/PARFOR para a compreensão das práticas sociais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que conhecimentos novos sobre educação o PARFOR proporcionou? 2. Que disciplinas, projetos de pesquisa e extensão cursadas no PARFOR que mais contribuíram com a sua formação para a docência? Justificar a resposta. 3. Como você se descreve antes e depois do curso de pedagogia? 4. Cite três inovações metodológicas que você introduziu no seu trabalho como resultado da sua formação no PARFOR.
Determinar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica desses docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a teoria pedagógica norteia, atualmente, a sua prática pedagógica? 2. Mudou a sua prática após o curso do PARFOR? Justifique. 3. Que elementos pedagógicos você considera mais relevantes com relação a sua prática docente? 4. Que estratégias você executa para envolver os seus alunos nas atividades pedagógicas em sala de aula?
Identificar os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que fatores podem interferir negativa ou positivamente na sua prática pedagógica? 2. De que maneira a formação do PARFOR lhe ajudou a refletir e transformar sua prática pedagógica em sala de aula? 3. Quais os desafios que você enfrenta após a sua formação no PARFOR?
Verificar o desenvolvimento da prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a	<ol style="list-style-type: none"> 1: Quais os critérios que você leva em consideração ao planejar as suas aulas? Existe relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? 2. No seu planejamento escolar, quais as ferramentas educacionais de ensino que você utiliza para trabalhar os conteúdos em sala de aula?

avaliação.	3. A partir dos conhecimentos adquiridos das bases teóricas em sua formação, o que você faria ao detectar que seus alunos estão com dificuldades em aprender determinado conteúdo?
	4. Na sua percepção o que funciona bem na sua aula? E o que ainda não está bem?
	5. Como você avalia a sua prática pedagógica?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

5.2. Desenho da pesquisa

Com base na problemática e nos objetivos dessa investigação, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, a qual permitiu a percepção, a compreensão e a descrição do fenômeno em estudo, proporcionando um entendimento profundo das contribuições do curso de Pedagogia – PARFOR/UEAP com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, egressos desse curso, que atuam na Escola Estadual Princesa Isabel.

Alvarenga (2019, p. 51) afirma que:

A investigação qualitativa geralmente se dá em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado. Realizam-se descrições detalhadas das manifestações de conduta das pessoas, das interações entre as mesmas, das situações, do ambiente, é dizer, do contexto que rodeia aos sujeitos estudados, levando em conta o padrão cultural.

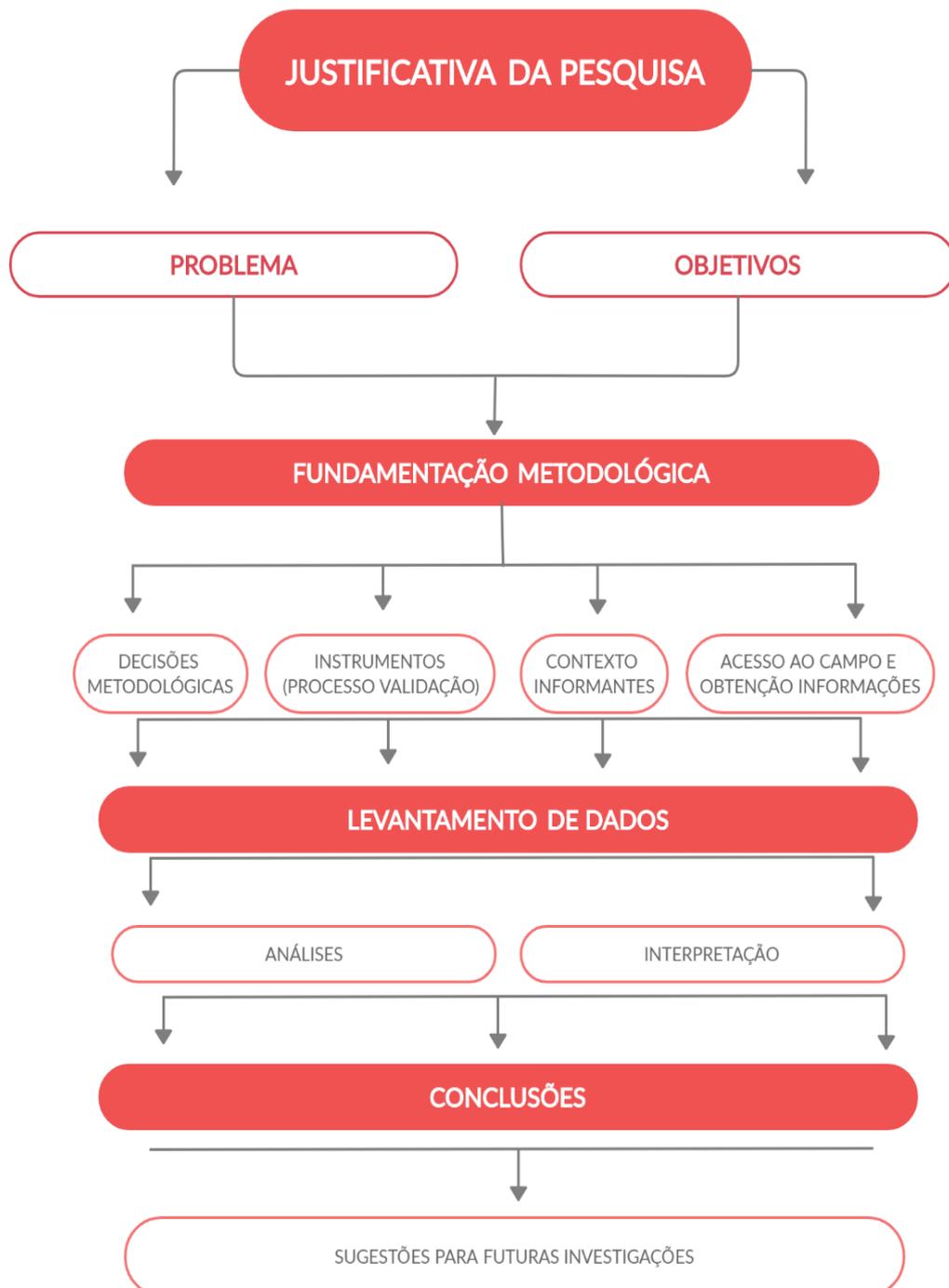
Para se obter um resultado satisfatório foi aplicado o método etnográfico que na concepção de Campoy (2019, p. 289):

Su objetivo es estudiar un grupo, una comunidad, en su entorno natural, un espacio cultural determinado (una localidad, un barrio, una fábrica, una institución, una práctica social) poniendo su especial interés en las estructuras sociales, las relaciones y los patrones de comportamiento de los sujetos, así como sus interpretaciones y significados atribuidos a la cultura a la que pertenecen.

Nesse contexto, esse método de investigação possibilitou a compreensão e interpretação dos significados, dos conhecimentos e das práticas pedagógicas dos docentes no contexto escolar.

A figura abaixo representa o caminho metodológico da pesquisa.

Figura 17. Desenho da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.3. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Brasil, no Estado do Amapá, no Município de Macapá, na Escola Estadual Princesa Izabel, CNPJ: 00.926.674/0001-11, INEP: 16002695, situada no bairro Central, na Rua Eliezer Levi n°. 59, Cep: 68.908-083. A escola funciona em dois turnos, e atende o segmento do Ensino Fundamental I, dentro dos padrões previstos no Regimento escolar da secretaria de Educação do Estado do Amapá. A direção da escola está a cargo da Profa. Arielma Nunes Ferreira Picanço. O quantitativo total de alunos da referida escola é de 300 alunos, sendo 11 turmas de 1º ao 5º ano. Os horários das aulas são assim distribuídos, de acordo com o turno: de 07:30h até 11:50h, turno matutino, das 13:10h até as 17:30h, turno vespertino. O corpo docente é permanente e qualificado, com profissionais graduados e especialistas.

Figura 18. Escola Estadual Princesa Izabel



Fonte: elaborado pela pesquisadora

5.4. Participantes da pesquisa

A seleção dos participantes é um passo relevante de uma investigação, onde se encontrará as respostas para os objetivos propostos neste estudo. No entanto, faz-se necessário coerência entre a temática e os participantes para que os mesmos possam colaborar e fornecer respostas significativas para a apresentação de resultados confiáveis.

Foram escolhidos 06 professores, egressos do Curso de Pedagogia – PARFOR/UEAP por acreditar que vivenciaram a formação por completo. Portanto apresentam condições de relacionar os conhecimentos adquiridos no curso com suas práticas pedagógicas. O critério de seleção da amostra será por conveniência, que conforme Campoy (2019, p. 84) "La selección del muestra se hace de forma arbitraria, en función de los elementos que estén a su alcance (que sea más accesible)".

Tabela 6. Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Professores	06

Fonte: elaborado pela pesquisadora

5.5. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

As técnicas e procedimentos de coletas de dados são percursos desenvolvidos no decorrer da investigação, tendo como finalidade obter informações precisas sobre a temática estudada. A técnica aplicada em correspondência ao método de estudo aconteceu da seguinte maneira: entrevista em profundidade e observação participante.

A entrevista em profundidade com os professores, porém de forma individualizada para que se possa compreender e interpretar de maneira aberta e detalhada suas experiências, seus sentimentos e opiniões acerca de sua prática docente.

Segundo Campoy (2019, p. 353) a entrevista em profundidade é "[...] flexible y dinámico, que permite el uso de una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre el entrevistador y el entrevistado, donde se manifiestan emociones, sentimientos y pensamientos".

A observação participante é própria da investigação qualitativa, em que o pesquisador se insere no centro do grupo que será observado, tornando-se parte dele, buscando acompanhar suas vivências, rotinas, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Para Campoy (2019, p 336):

La observación participante establece um comunicación intencional entre el observador y el fenómeno observado de manera planificada. Esta comunicación suele tener lugar a nivel no verbal, en el que el investigador observador está muy atento a las claves que está captando, a través de las cuales interpreta lo que está sucediendo, obteniendo así un conocimiento más sistemáticas, profundo y completo de la realidad que observa.

Figura 19. Técnicas relacionada aos objetivos da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	TÉCNICA	FONTES DE INFORMAÇÃO
Caracterizar o perfil dos docentes egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR.	Entrevista	Professores
Analisar a percepção dos docentes na atuação em sala de aula, as contribuições efetivas das bases teóricas estudadas no curso de Pedagogia/PARFOR para a compreensão das práticas sociais.	Entrevista	Professores
Determinar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica desses docentes.	Entrevista	Professores
Identificar os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR.	Entrevista	Professores
Verificar o desenvolvimento da prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação.	Observação	Professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.6. Validação dos instrumentos da pesquisa

Todo instrumento de uma pesquisa precisa ser garantido e validado, solicitando uma quantidade 3 (três) de professores mestres e doutores da área disciplinar em que se situa a investigação, com o objetivo de apreciarem e verificarem se há pertinência, coerência e coesão nas perguntas, e se as mesmas estão de acordo com a problemática e os objetivos do estudo.

Na concepção de Campoy (2019, p. 96), a “respecto a la validez de las técnicas, se entiende que la validación es un proceso contínuo que incluye procedimientos diferentes para comprobar si un cuestionario mide lo que realmente dice medir”.

Nesse sentido, o procedimento seguido para a validação de especialistas tem sido o método de "agregados individuais", conforme estabelecido no Anexo 1. A validação de cada pergunta passa pela clareza da escrita, mede o que dizima, indução à resposta, coerência interna e uma seção dedicada às observações.

5.7. Aspectos éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Amapá – UEAP, sob o parecer n. 5.819.063. CAAE: 59952622.8.0000.0211 (Anexo 3).

5.8. Procedimento para a coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados foram as etapas que o pesquisador desenvolveu para a obter as informações desejadas. Gil (2017, p. 52), ressalta que “é a maneira pela qual se obtêm os dados necessários”, ou seja, o passo a passo que foi estabelecido no início da pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados representam um importante passo a ser desenvolvido na pesquisa pois através dela o pesquisador pode obter as informações necessárias para realizar o estudo desejado. Para Gil (2017, p.52), a coleta de dados ‘é a maneira pelo qual se obtêm os dados necessários’

Inicialmente foi conversado com a gestora da escola Estadual Princesa Izabel Arielma Nunes Ferreira Picanço para saber da possibilidade de desenvolver a pesquisa na unidade escolar e após uma breve explanação e exposição sobre os objetivos e metodologia da pesquisa que seria desenvolvida, foi entregue a carta de apresentação.

Em seguida a gestora conversou com os professores (público alvo da pesquisa) para informar o que seria desenvolvido e forneceu junto com sua equipe escolar todo o suporte necessário para o bom andamento do trabalho. Em outro momento a doutoranda conversou com os professores sobre a pesquisa a ser desenvolvida, explicando que coletaria dados que subsidiariam a pesquisa. Após essa fala e mediante a confirmação que o estudo poderia ser realizado, foi assinado o termo de consentimento.

No outro momento foi iniciado a coleta de dados, através entrevista (realizada conforme o roteiro de entrevista) e a observação. Todo o procedimento de coleta de dados foi realizado com muita atenção, mantendo o foco no que foi observado e nas informações dadas que muito contribuiu para a análise e interpretação de dados.

A entrevista foi realizada de forma presencial, numa sala reservada, sem intercorrências, respeitando a disponibilidade do professor e com muito zelo, deixando o professor confortável para responder as perguntas. Um diálogo entre o entrevistador e entrevistado.

Em relação a observação participante, se deu de forma bem tranquila. Ao concluir a coleta de dados, parti para analisar e organizar o material, utilizando a técnica de análise de conteúdo, buscando responder o problema de pesquisa realizado neste estudo.

5.9. Técnicas de análise e interpretação de dados

A técnica de análise e interpretação de dados permite ao pesquisador examinar o material que foi coletado, observando possíveis falhas ou dúvidas, para logo em seguida expor os significados encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Gil (2017, p. 127) "O objetivo da análise é organizar, resumir e interpretar os dados de forma a fornecer respostas ao problema proposto para a investigação". A interpretação dos dados visa dar um significado mais amplo às respostas, o que é feito por meio de sua conexão com outros conhecimentos prévios obtidos.

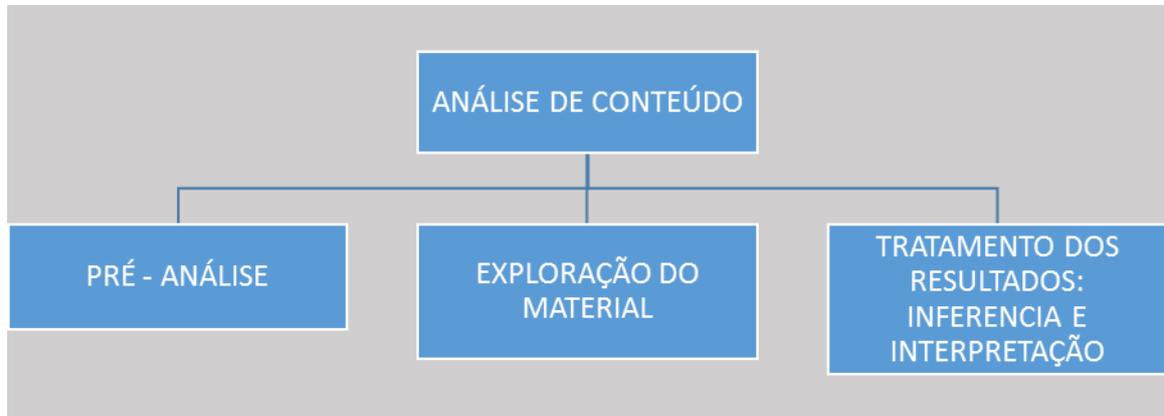
No contexto da pesquisa qualitativa, a escolha do método e das técnicas para se construir a análise de dados visa dar um significado mais amplo às respostas, o que é feito

através de sua conexão com outros conhecimentos prévios obtidos. O método bastante utilizado na pesquisa qualitativa é a Análise de Conteúdo que segundo Bardim (2016, p.37) é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esta técnica de análise de conteúdo busca compreender a codificação e classificação dos dados. Essa análise também é denominada como categorização, cujo o objetivo é entender os dados coletados e destacar mensagens ou descobertas importantes. De acordo com Bardin (2016) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas fundamentais como a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e a inferência da interpretação, conforme o esquema apresentado na Figura 20.

Figura 20. Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (2016)

Na etapa da pré-análise, de acordo com Bardin (2016, p.125) “é a fase de organização propriamente dita”, ou seja, o pesquisador faz a leitura e a organização do material, avaliando o que é importante avaliar e o que ainda necessita ser coletado.

A segunda etapa, é chamada de exploração do material. Para Bardim (2016, p. 131), esta fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Portanto, nesta fase se elabora

a codificação e a categorização do material coletado. Na codificação, o pesquisador faz o delineamento das unidades de registros.

Na terceira fase, produz-se o tratamento dos resultados coletados e a interpretação dos mesmos. Segundo Bardim (2016, p. 131) “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”.

Utilizou-se, durante a análise dos dados, pseudônimos para os participantes, visando preservar as suas identidades.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises acerca das influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Izabel, situada em Macapá – AP. As análises foram sistematizadas a partir da Análise de Conteúdo, que na concepção de Bardin (2016, p. 147) “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Portanto, a seguir, apresenta-se, as categorias desta pesquisa, a partir dos resultados da entrevista em profundidade e da observação participante.

6.1. Resultados da entrevista em profundidade

A análise dos dados desta categoria, foi realizada a partir da entrevista em profundidade com 6 professores do Ensino Fundamental. Os professores, em ocasião de suas privacidades, serão denominados nesta pesquisa por A, B, C, D, E, F. Serão apresentadas as subcategorias como: perfil dos docentes egressos do curso de pedagogia do PARFOR; percepção dos docentes na atuação em sala de aula, a partir das teorias estudadas no curso de pedagogia; elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica dos docentes; fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR; a prática pedagógica do docente e a interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação.

6.1.1 Perfil dos docentes egressos do curso de pedagogia do PARFOR

O objetivo desta subcategoria é caracterizar o perfil dos docentes egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR. Para atender este objetivo, os participantes foram questionados com relação a idade, o sexo, ao ano para qual leciona, ao tempo de docência,

o ano que ingressou no curso de pedagogia e o ano que concluiu. Tais questionamentos foram demonstrados nas tabelas a seguir.

1. Qual a sua idade? E qual o sexo?

Tabela 7. Perfil dos egressos do curso de pedagogia do PARFOR

Professor	Idade	Sexo
A	58	Feminino
B	52	Feminino
C	44	Feminino
D	42	Masculino
E	48	Feminino
F	59	Feminino

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a tabela 1, o respondente **D** é do sexo masculino e os demais são do sexo feminino.

Com relação a idade o professor **A** tem 58 anos, o professor **B** tem 52 anos, o professor **C**, tem 44 anos de idade, o professor **D** tem 42 anos, o professor **E** tem 48 anos e o professor **F** tem 59 anos.

2. Para qual o ano do Ensino fundamental você leciona? E quanto tempo você possui de docência?

Tabela 8. Perfil dos egressos do curso de pedagogia do PARFOR

Professor	Ano para qual leciona	Tempo de docência
A	1º ao 3º ano	29 anos
B	1º ano	28 anos
C	2º ano	23 anos
D	1º ao 5º ano	14 anos
E	5º ano	26 anos
F	1º ao 5º ano	35 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a tabela 2, o professor **A**, leciona de 1º ao 3º ano e tem 29 anos de docência; O professor **B** trabalha com turmas de 1º ano e tem 28 anos de docência; o professor **C** possui turmas de 2º ano e possui 23 anos de docência; porém o professor **D** trabalha com turmas de 1º ao 5º ano e possui 14 anos de docência; o professor **E**, ministra aula para o 5º ano e possui 26 anos de docência, e o professor **F** possui turmas de 1º ao 5º ano e já possui 35 anos de docência.

3. Qual o ano que você ingressou no curso de pedagogia do PARFOR? E em que ano você concluiu o curso?

Tabela 9. Perfil dos egressos do curso de pedagogia do PARFOR

Professor	Ano que ingressou no curso	Ano que concluiu o curso
A	2010	2015
B	2016	2020
C	2000	2005
D	2009	2014
E	2009	2015
F	2010	2015

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 3, o professor colaborador **A** ingressou no curso de pedagogia no ano de 2010 e conclui o curso em 2015; o professor **B** ingressou no PARFOR no ano de 2016 e terminou o curso no ano de 2020; o professor **C** ingressou no curso de pedagogia no ano de 2000 e terminou em 2014; os professores **D** e **E** ingressaram no PARFOR no ano de 2009, porém o professor **D** terminou no ano de 2014 e o professor **E** terminou no ano de 2015; e o professor **F** ingressou no ano de 2010 e finalizou o curso no ano de 2015. Portanto, percebe-se que os professores estudaram durante cinco anos o curso de pedagogia no PARFOR.

6.1.2 Percepção dos docentes na atuação em sala de aula

Esta subcategoria tem a finalidade de analisar a percepção dos docentes na atuação em sala de aula, a partir das teorias estudadas no curso de pedagogia. Para responder ao

objetivo desta subcategoria, se fez os seguintes questionamentos: Que conhecimentos sobre a educação o PARFOR lhe proporcionou? Que disciplinas, projetos de pesquisas e extensão cursados no PARFOR que mais contribuíram com a sua formação para a docência? Justificar a resposta. Como você se descreve o antes e o depois do curso de pedagogia? Cite três inovações metodológicas que você introduziu no seu trabalho como resultado da sua formação no PARFOR.

Figura 21. Percepção dos docentes na atuação em sala de aula

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>1. Que conhecimentos sobre educação o PARFOR lhe proporcionou?</p>	<p>Professor A: <i>“Não teve novos, e sim aperfeiçoamento dos conhecimentos”.</i></p> <p>Professor B: <i>“Aprendi que na área da educação devemos desenvolver aulas dinâmicas, na qual o aluno tem a facilidade de compreender e aprender o que está sendo passado em sala de aula”.</i></p> <p>Professor C: <i>“Enriquecimento teórico, relacionados a alfabetização”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Aprendi um pouco mais sobre as práticas pedagógicas, fundamentos teóricos, metodológicos e sobre orientação e supervisão escolar”.</i></p> <p>Professor E: <i>“Acredito que foi a consolidação de uma prática pedagógica casada com a teoria. Uma vez que pude perceber que minha prática não estava longe das ideias de alguns teóricos considerados importantes. E assim tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos e ideias a partir de novas reflexões, leituras e experiências de outros colegas”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Aprendi como trabalhar a</i></p>

	<i>literatura infantil e a usar o lúdico com as crianças”.</i>
<p>2. Que disciplinas, projetos de pesquisas e extensão cursados no PARFOR que mais contribuíram com a sua formação para a docência? Justificar a resposta.</p>	<p>Professor A: <i>“Didática, Psicologia e metodologia da Educação”.</i></p> <p>Professor B: <i>“Todas as disciplinas foram importantes para a minha docência”.</i></p> <p>Professor C: <i>“As disciplinas que mais contribuíram para a minha prática foram a Didática, a Psicologia e a Sociologia da educação que proporcionaram um melhor conhecimento sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Corporeidade e ludicidade na educação, psicologia da educação e educação inclusiva”.</i></p> <p>Professor E: <i>“As metodologias de ensino da matemática, língua portuguesa e arte, assim como o projeto de intervenção nas escolas. A partir dessas disciplinas e projetos foi possível ampliar meus conhecimentos, e igualmente expandir minhas ideias para uma prática pedagógica mais dinâmica e prazerosa, buscando sempre atingir o objetivo maior que é a aprendizagem significativa”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Psicologia. Porque o conhecimento adquirido com esta disciplina veio nortear o meu fazer pedagógico e como a conduzir melhor o trabalho em sala de aula”.</i></p>
	<p>Professor A: <i>“Antes do curso, minha prática estava baseada em achismos, sem fundamentação. Hoje trabalho minhas</i></p>

<p>3. Como você se descreve o antes e o depois do curso de pedagogia?</p>	<p><i>aulas, fundamentada em teorias concretas”.</i></p> <p>Professor B: <i>“Antes de cursar a pedagogia eu já tinha conhecimentos de alguns teóricos, depois que terminei o curso, percebi que acrescentou nas minhas experiência de sala de aula”.</i></p> <p>Professor C: <i>“Antes eu possuía pouco conhecimento sobre as teorias educacionais, depois houve uma melhor compreensão sobre o conhecimento prévio que os educandos trazem consigo”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Houve um despertar para as questões metodológicas do ensino especial, provocando um realinhamento dos trabalhos no dia a dia”.</i></p> <p>Professor E: <i>“Antes do PARFOR minha prática era mais conteudista, usava bastante o quadro e o giz. Depois do PARFOR, passei a casar as duas coisas, trabalhando os conteúdos de forma dinâmica e atrativa”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Antes a minha metodologia era tradicional, pois não tinha conhecimento teórico suficiente. Com o PARFOR ampliei meus conhecimentos e melhorei minha prática pedagógica”.</i></p>
	<p>Professor A: <i>“Após a conclusão do curso comecei a diagnosticar as dificuldades dos alunos, a organizar os materiais adequados para as aulas e passei a construir materiais lúdicos para usar nas aulas”.</i></p>

<p>4. Cite três inovações metodológicas que você introduziu no seu trabalho como resultado da sua formação no PARFOR.</p>	<p>Professor B: <i>“Trabalhar em equipe, visando ampliar e desenvolver os conhecimentos existentes. Atividades lúdicas e inovadoras”.</i></p> <p>Professor C: <i>“Trabalho em grupo, pesquisas e projetos com temas relevantes”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Melhor aproveitamento das literaturas infantis nos atendimentos, maior aplicação do brinquedo cantado, aprimoramento das ferramentas de sondagem”.</i></p> <p>Professor E: <i>“Aulas mais dinamizadas, projetos e materiais concretos”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Brincar e aprender, trabalhos com a vivência dos alunos e atividades práticas”.</i></p>
---	---

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação a percepção dos docentes em sala de aula, percebeu-se que o curso de pedagogia do PARFOR consolidou a prática pedagógica com as teorias estudadas, principalmente nos estudos das disciplinas como Didática, Metodologia da Educação, Psicologia, ampliando os conhecimentos, as ideias; trazendo novas reflexões, leituras e experiências vivenciadas de outros colegas.

A percepção dos professores está relacionada com a concepção de Freires (2017, p. 21) “o que se espera da formação é que ela venha dar subsídios à prática pedagógica do professor, propiciando a ele o conhecimento e a experimentação de fundamentos teórico metodológico que o leva a uma contextualização sobre sua prática”.

Logo, ser graduado em nível superior para todo professor é de suma importância, haja vista que, a formação de professores leva em consideração a concepção dos docentes como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho favorecendo um melhor desempenho nas estratégias da prática pedagógica.

6.1.3 Elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática docente.

Esta subcategoria tem como objetivo determinar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica dos docentes participantes desta pesquisa. Para tal se fez os seguintes questionamentos: Qual teoria pedagógica norteia, atualmente, a sua prática pedagógica? Que elementos pedagógicos você considera mais relevantes com relação a sua prática docente? Que estratégias você executa para envolver os seus alunos nas atividades pedagógicas em sala de aula?

Figura 22. Elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática docente

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>1. Qual teoria pedagógica norteia, atualmente, a sua prática pedagógica?</p>	<p>Professor A: <i>“O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é fundamentado na teoria da pedagogia progressista, tendo como teórico norteador Demerval Saviani. Eu procuro mesclar e adaptar o construtivismo com a teoria da Emilio ferreiro”.</i></p> <p>Professor B: <i>“A teoria critico social dos conteúdos”.</i></p> <p>Professor C: <i>“O método sociointeracionista, pois este método considera que é por meio da interação entre os sujeitos que a aprendizagem acontece”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Nos dias de hoje a psicologia genética de Henri Wallon. Antes eu era mais ligado na epistemologia genética de Piaget”.</i></p> <p>Professor E: <i>“Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Ainda uso o método tradicional, porém sempre procuro</i></p>

	<p><i>mesclar com as teorias inovadoras”.</i></p>
<p>2. Que elementos pedagógicos você considera mais relevantes com relação a sua prática docente?</p>	<p>Professor A: <i>“Precisamos uns dos outros. Sendo assim, a prática pedagógica é mais relevante quando toda a escola é envolvida”.</i></p> <p>Professor B: <i>“Planejamento, metodologia, professor, aluno e avaliação”.</i></p> <p>Professor C: <i>“O planejamento em grupo, pois podemos trocar experiencias”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Eu trabalho com atendimentos individuais, sempre utilizando atividades lúdicas.</i></p> <p>Professor E: <i>Um planejamento voltado para a realidade da turma; metodologias inovadoras para facilitar a aprendizagem do aluno”.</i></p> <p>Professor F: <i>“O planejamento”.</i></p>
<p>3. Que estratégias você executa para envolver os seus alunos nas atividades pedagógicas em sala de aula?</p>	<p>Professor A: <i>“Trabalho sempre que possível com a realidade da criança e com assuntos que tenham significados para elas”.</i></p> <p>Professor B: <i>“Realizo atividades em que vai desenvolver no aluno a participação, assiduidade e avaliação”.</i></p> <p>Professor C: <i>“Procuro realizar atividades que prendam a atenção dos alunos”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Procuro executar atividades que estão ligadas as características individuais, como: a autonomia, a capacidades cognitivas, coordenação motora e interação social”.</i></p>

	<p>Professor E: <i>“Atividades em grupo como gincana, pesquisas, teatro.</i></p> <p>Professor F: <i>Diálogo, trabalhos em grupos, atividades lúdicas”.</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Nas respostas dos professores percebeu-se que todos fazem uso do planejamento, tanto individual como coletivo; que executam estratégias inovadoras, baseadas nas teorias do Construtivismo, nas teorias de Henri Wallon, no método Interacionista, que desenvolvam a autonomia, as capacidades cognitivas, a coordenação motora e interação social do aluno.

Concordando com as respostas dos professores na visão de Russo (2016, p. 195) o planejamento educacional é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola que se faz presente em todos os eixos da educação, abordando currículo, a escola e o ensino em si”. O mesmo autor, enfatiza ainda que “É imprescindível, portanto, que o planejamento seja um ato coletivo de todos aqueles educadores, que, juntos, irão decidir que escola irão oferecer aos seus alunos” (Russo, 2016, p. 196). Sendo assim, ato de planejar é uma condição básica para as atividades docentes.

6.1.4 Fatores que interferem na prática docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR

Nesta subcategoria identificou-se os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR. Para tal, se fez os seguintes questionamentos: Que fatores podem interferir negativamente ou positivamente na sua prática pedagógica? De que maneira a formação do PARFOR lhe ajudou a refletir e transformar a sua prática pedagógica em sala de aula? Quais os desafios que você enfrenta após a sua formação no PARFOR?

Figura 23. Fatores que interferem na prática docente

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>1. Que fatores podem interferir negativamente ou positivamente na sua prática pedagógica?</p>	<p>Professor A: <i>“Quando deixo de realizar o atendimento de reforço dos alunos, por motivo de doença”.</i></p> <p>Professor B: <i>“Falta de materiais e ferramentas atualizadas”.</i></p> <p>Professor C: <i>“Negativamente posso citar as faltas dos alunos por motivo de doenças, o fator econômico das famílias, pois algumas são carentes. Positivamente cito a ajuda dos pais nas tarefas escolares dos alunos”.</i></p> <p>Professor D: <i>“O meio físico e social podem interferir negativamente no AEE e o equilíbrio afetivo pode interferir positivamente no AEE”.</i></p> <p>Professor E: <i>“Negativamente: ausência dos alunos, falta de colaboração da família, interferências no momento da aula, falta de recursos didáticos entre outros. Positivamente: assiduidade dos alunos, ajuda da família, empenho da turma, empenho da equipe gestora e recursos didáticos adequados”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Quando o aluno falta bastante e a família não contribui com o acompanhamento dos alunos”.</i></p>
<p>2. De que maneira a formação do PAFOR lhe ajudou a refletir e transformar a sua</p>	<p>Professor A: <i>“No decorrer do curso aprendi novas metodologias com relação a prática pedagógica, e isso me ajudou bastante com relação ao planejamento das minhas aulas”.</i></p>

<p>prática pedagógica em sala de aula?</p>	<p>Professor B: <i>“Me ajudou a não desistir das crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem. E sempre procurar novas metodologias para despertar o interesse do aluno”.</i></p> <p>Professor C: <i>“Ajudou na conscientização da importância da educação para a sociedade”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Melhorei minha postura educacional, passando a ser criador de vínculos e comecei a trabalhar mais com atividades lúdicas”.</i></p> <p>Professor E: <i>“Através de novas discussões relacionadas a leituras dos pensamentos e de experiências de outros colegas, mudei minha postura em sala de aula”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Adquiri novos conhecimentos, percebi que precisava mudar a minha prática pedagógica”.</i></p>
<p>3.Quais os desafios que você enfrenta após a sua formação no PARFOR?</p>	<p>Professor A: <i>“A minha vida de educador é feita de desafios e a minha prática não foi diferente, assim sendo, um dos maiores desafios foi o olhar dos colegas para o novo”.</i></p> <p>Professor B: <i>“Ir sempre em busca de conhecimentos teóricos para aprimorar a minha prática pedagógica e ver o meu aluno estudando e crescendo intelectualmente”.</i></p> <p>Professor C: <i>“A falta de material para desenvolver as atividades”.</i></p> <p>Professor D: <i>“Organização do tempo”.</i></p>

	<p><i>para continuar os estudos”.</i></p> <p>Professor E: <i>“A colaboração da família no processo de ensino e aprendizagem”.</i></p> <p>Professor F: <i>“Não houve desafios, somente conhecimentos”.</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as repostas dos entrevistados os fatores que interferem na prática docente estão relacionados a ausência dos alunos, quando faltam por motivos de saúde e questões financeiras; a falta de colaboração da família no processo de ensino e aprendizagem, interferências no momento da aula, falta de recursos didáticos. Mas, apesar de todas essas interferências, os professores enfatizaram que aprenderam no curso de pedagogia que não devem desistir dos alunos, e sim incentivá-los para continuar os estudos. Além disso, para Franco (2016, p. 543-545) as práticas pedagógicas devem se promotoras de pensamentos críticos, devendo se estruturada numa perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens, visando a aquisição de conhecimentos práticos, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício de funções próprias de uma profissão.

6.2 Resultados da observação participante

A abordagem desta categoria tem por objetivo verificar o desenvolvimento da prática pedagógica docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação. Para responder a este objetivo, realizou-se a observação participante, no decorrer de quatro semanas. Sendo assim, dividiu-se esta categoria em 3 subcategorias, denominadas como: descrição do ambiente observado; interação na sala de aula; e ferramentas de ensino.

6.2.1 Descrição do ambiente observado

Nesta subcategoria discorre-se sobre a descrição dos ambientes observados (corredor, hall, salas de aula, sala das (os) professoras(es), refeitório, quadra esportiva etc.) no local da pesquisa. A seguir, observa-se na figura 24 o hall de entrada da escola.

Figura 24. Hall de entrada da escola



Fonte: Arcevo da autora

No dia 8 de agosto de 2022, observou-se que a escola é cercada por espaços com pequenas áreas. O ambiente escolar é limpo e organizado, com 12 salas de aulas amplas e refrigeradas, com cantinho de leitura, sala de professores, sala dos coordenadores, secretaria ampla, sala do AEE, cozinha razoável e organizada, refeitório com bebedouros e pias de higienização para prevenção contra o covid-19, como se observa na figura 25.

Figura 25. Pias para higienizar as mãos.



Fonte: Arcevo da autora

A escola não possui quadra esportiva, porém, o espaço do refeitório é amplo e é onde ocorre todas as atividades escolares e lúdicas. Na figura 26, observa-se a atividade dança da fita realizada no refeitório da escola.

Figura 26. Atividade realizada no refeitório da escola



Fonte: Arcevo da autora

6.2.2 Interação na sala de aula

Com relação a interação na sala de aula, observou-se que os professores aplicam atividades lúdicas, relacionadas ao ensino do alfabeto, da matemática, da leitura, da afetividade. Na figura 27 observa-se o jogo do alfabeto.

Figura 27. Jogo lúdico do alfabeto



Fonte: acervo da autora

Percebeu-se que há uma relação interpessoal de afetividade entre os alunos e entre os professores na sala de aula e estes possuem uma postura tranquila e confiável e com muito domínio de classe.

Observou-se que há um cantinho de leitura em cada sala de aula, onde incentivam as crianças para a leitura. Na figura 28 observa-se o cantinho de leitura da turma do 2º ano, na figura 29 o cantinho de leitura do 3º ano e na figura 30 o cantinho de leitura do 4º ano.

Figura 28. Cantinho de leitura do 2º ano



Fonte: acervo da autora

Figura 29. Cantinho de leitura do 3º ano



Fonte: acervo da autora

Figura 30. Cantinho de leitura do 4º ano



Fonte: acervo da autora

Os professores utilizam o quadro, caderno de caligrafias, livros diversos, os meios tecnológicos, alfabeto móvel para a construção de palavras, envolvendo a leitura e a escrita; bingo de sílabas; jogos matemáticos que envolvam cálculo mental e raciocínio lógico, livros didático e paradidático, usam o retroprojetor, vídeos para que haja a interação na sala de aula. Na figura 31, observa-se a sala de aula do 4º ano.

Figura 31. Sala de aula do 4º ano



Fonte: acervo da autora

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica promotora de transformações no espaço escolar, o docente tem que ter a habilidade de transformar o conhecimento adquirido no ambiente acadêmico em algo que se possível ser compreendido pelos seus alunos, condizendo assim com Kutzmy, Jesus & Byczkovski (2015, p. 48,19) no sentido de que isso é:

[...] indispensável para desenvolver um trabalho de qualidade na escola, no entanto, não é um processo rápido, mas sim um processo que se desenrola a partir da experiência e do exercício profissional.

Portanto, o professor como agente ativo e participativo, cria mecanismo para que o aluno desenvolva sua aprendizagem.

6.2.3 Planejamento e Avaliação

Com relação ao planejamento observou-se que a sistemática de avaliação está organizada em conceitos atitudinais, atividades diárias, atividades complementares, atividades de projetos e avaliação pontual. As atividades acontecem de forma escrita e oral; individual e em grupos; no atendimento educacional especializado não há avaliação quantitativa, mas existe a avaliação no processo educacional.

Na figura 32, observa-se a professora ensinando os alunos do 5º ano.

Figura 32. Sala de aula do 5º ano



Fonte: acervo da autora

Verificou-se que há um planejamento em conjunto com a coordenação pedagógica e os professores, buscando alternativas de atividades que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e que diversificam os recursos pedagógicos para deixarem suas aulas mais atraentes e significativas.

Observa-se na figura 33 a reunião de planejamento dos docentes.

Figura 33. Reunião de planejamento dos docentes



Fonte: acervo da autora

Diante das observações percebe-se que os docentes apresentam uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem para o aluno, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem.

Santos (2017, p. 31) enfatiza que a teoria e prática são elementos essenciais na formação docente, e não pode ser dissociado, pois ambas se complementam e auxiliaram “no processo de conscientização do fazer pedagógico de forma a confrontar os problemas, tanto de natureza científica como empírica”. Portanto, a prática pedagógica é um processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo será apresentado as conclusões adotadas para finalizar o presente trabalho. Em seguida, será apresentado também as propostas que foram ponderadas e analisadas após a realização desse estudo. Com base nos objetivos desta pesquisa concluiu-se que:

Objetivo 1: Caracterizar o perfil dos docentes egressos do curso de Pedagogia/PARFOR.

✓ Professor **A** tem 58 anos de idade, é do sexo feminino, leciona para as turmas de 1º ao 3º ano e tem 29 anos de docência, ingressou no curso de pedagogia em 2010 e terminou em 2015.

✓ O professor **B** tem 52 anos de idade, é do sexo feminino, trabalha com as turmas de 1º ano e tem 28 anos de docência, ingressou no curso em 2016 e terminou em 2020.

✓ O professor **C**, tem 44 anos de idade, é do sexo feminino, leciona para as turmas de 2º ano e tem 23 anos de docência, ingressou no curso de pedagogia no ano de 2000 e terminou em 2014.

✓ O professor **D** tem 42 anos de idade, é do sexo masculino, trabalha com as turmas de 1º ao 5º ano e tem 14 anos de docência, ingressou no curso no ano de 2009 e terminou em 2014.

✓ O professor **E** tem 48 anos de idade, é do sexo feminino, leciona para o 5º ano, tem 26 anos de docência, ingressou no curso no ano de 2009 e finalizou em 2015.

✓ O professor **F** tem 59 anos de idade, é do sexo feminino, trabalha com as turmas de 1º ao 5º ano, tem 35 anos de docência, ingressou no ano de 2010 e finalizou no ano de 2015.

Objetivo 2: Analisar a percepção dos docentes na atuação em sala de aula, as contribuições efetivas das bases teóricas estudadas no curso de Pedagogia/PARFOR para a compreensão das práticas sociais.

✓ Com relação a percepção dos docentes em sala de aula, percebeu-se que o curso de pedagogia do PARFOR consolidou a prática pedagógica com as teorias estudadas, principalmente nos estudos das disciplinas como Didática, Metodologia da Educação,

Psicologia, ampliando os conhecimentos, as ideias; trazendo novas reflexões, leituras e experiências vivenciadas de outros colegas. Portanto, ser graduado em nível superior para todo professor é de suma importância, haja vista que, a formação de professores leva em consideração a concepção dos docentes como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho favorecendo um melhor desempenho nas estratégias da prática pedagógica.

✓ Os docentes fazem uso do planejamento, tanto individual como coletivo; que executam estratégias inovadoras, baseadas nas teorias do Construtivismo, nas teorias de Henri Wallon, no método Interacionista, que desenvolvam a autonomia, as capacidades cognitivas, a coordenação motora e interação social do aluno. Sendo assim, ato de planejar é uma condição básica para as atividades docentes.

Objetivo 3: Determinar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica docente.

✓ Os professores perceberam-se que todos fazem uso do planejamento, tanto individual como coletivo; que executam estratégias inovadoras, baseadas nas teorias do Construtivismo, nas teorias de Henri Wallon, no método Interacionista, que desenvolvam a autonomia, as capacidades cognitivas, a coordenação motora e interação social do aluno. Sendo assim, o ato de planejar é uma condição básica para as atividades docentes.

Objetivo 4: Identificar os fatores que interferem na prática pedagógica docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR.

✓ Os fatores que interferem na prática docente estão relacionados a ausência dos alunos, quando faltam por motivos de saúde e questões financeiras; a falta de colaboração da família no processo de ensino e aprendizagem, interferências no momento da aula, falta de recursos didáticos. Mas, apesar de todas essas interferências, os professores enfatizaram que aprenderam no curso de pedagogia que não devem desistir dos alunos, e sim incentivá-los para continuar os estudos.

Objetivo 5: Verificar o desenvolvimento da prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação.

✓ Verificou-se que a escola é cercada por espaços com pequenas áreas. O ambiente escolar é limpo e organizado, com 12 salas de aulas amplas e refrigeradas, com cantinho de leitura, sala da direção, sala de professores, sala dos coordenadores, secretaria ampla, sala do AEE, cozinha razoável e organizada, refeitório com bebedouros e pias de higienização para prevenção contra o covid-19. A escola não possui quadra esportiva,

porém, o espaço do refeitório é amplo e é onde ocorre todas as atividades escolares e lúdicas.

✓ Com relação a interação na sala de aula, observou-se que os professores aplicam atividades lúdicas, relacionadas ao ensino do alfabeto, da matemática, da leitura, da afetividade. Percebeu-se que há uma relação interpessoal de afetividade entre os alunos e entre os professores na sala de aula e estes possuem uma postura tranquila e confiável e com muito domínio de classe. Observou-se que há um cantinho de leitura em cada sala de aula, onde incentivam as crianças para a leitura. Os professores utilizam o quadro, caderno de caligrafias, livros diversos, os meios tecnológicos, alfabeto móvel para a construção de palavras, envolvendo a leitura e a escrita; bingo de sílabas; jogos matemáticos que envolvam calculo mental e raciocínio lógico, livros didático e paradidático, usam o retroprojeter, vídeos para que haja a interação na sala de aula.

✓ Com relação ao planejamento observou-se que a sistemática de avaliação está organizada em conceitos atitudinais, atividades diárias, atividades complementares, atividades de projetos e avaliação pontual. As atividades acontecem de forma escrita e oral; individual e em grupos; no atendimento educacional especializado não há avaliação quantitativa, mas existe a avaliação no processo educacional. Percebeu-se que há um planejamento em conjunto com a coordenação pedagógica e os professores, buscando alternativas de atividades que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e que diversificam os recursos pedagógicos para deixarem suas aulas mais atraentes e significativas.

Diante das observações percebe-se que os docentes apresentam uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem para o aluno, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem.

Após tecer as conclusões, sugere-se algumas sugestões importantes para o avanço da prática docente dos professores da Escola Estadual Princesa Isabel em sala de aula.

✓ A implantação de estratégias que aproximem os pais da escola, para ajudar no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

✓ A implantação do planejamento coletivo entre os professores, a gestão e os pais, mapeando as dificuldades dos alunos, dos professores para que juntos possam sanar os obstáculos que prejudicam no processo de ensino e aprendizagem e na prática docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, M. F. B. (2017). Formação de Professores: desafios e perspectivas. *Rev. educ. PUC-Camp. Campinas*, Vol. 22, Núm. 2, p. 171-190.
- Abreu, L., & Carvalho, J.R. (2014). *Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades*. In: Encontro Nacional de Economia, p. 9-12. Natal-RN. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/anp/en2014/125.html>.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária – valorizando o ensino e à docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 27, Núm. 2. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>.
- Almeida, M.N. (2018). *A contribuição dos Programas de Financiamento Estudantil (FIES) e Universidade para Todos (PROUNI) para a diretriz de qualidade do ensino superior: um estudo sobre o desempenho dos alunos de administração no ENADE de 2015* (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/27150>.
- Araújo, O. H. A. (2020). O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 14, p. 1-15, e. 3096048.
- Arruda, A. L. B. (2011). Políticas da educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo. *Espaço do currículo*, Vol. 3, Núm. 2, p. 501-510. Recuperado de <http://flacso.org.br/files/2016/10/9661-12053-1-PB.pdf>.
- Azevedo, M. L. (2004). *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas: Autores Associados.
- Barros, A. S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade, Campinas*, Vol. 36, Núm. 131, p.361-390. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>.
- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: RJ, Vozes.
- Barretto, E. S. S. (2011). Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBPAAE*, Vol. 27, Núm. 1, p. 39-52. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>.
- Barretto, E. S. S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 20, Núm. 62, p. 679-701. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>.
- Berbel, N. A. N. (2013). Didática e práxis. Anais... I Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora. Universidade Estadual de Londrina, 10 a 12 de setembro, Londrina,

- PR, Brasil. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/DIDATICA%20E%20PRAXIS.pdf>
- Borges, M. C., & Aquino, O. F. (2012). Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 22, Núm. 39. Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1113.pdf>.
- Borges, R.S. (2020). *Políticas públicas de acesso à educação superior: o sistema de seleção unificada na Universidade Federal de Uberlândia (2010-2019)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29283>. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.219>
- Bortolanza, J. (2017). *Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade*. Anais...XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento. Mar del Plata, Argentina, 22-24 novembro de 2017. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequencia=1.
- Borochovicius, E., & Tortella, J. C. B. (2014). Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, Vol. 22, Núm. 83, p. 263-294. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>.
- Bastos, J. M. (2017). *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins, Cametá, Pará, Brasil.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260compilado.htm.
- Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- Brasil. (2007). *Decreto n. 6.096, de 24 de abril. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Diário Oficial [da] União, Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.
- Brasil. (2009). 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. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm.

- Brasil. (2010). *Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro: Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2010-pdf/2704-sisupportarianormativa2>.
- Brasil. (2011). Presidência da República. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Disponível em https://ppsinajuve.ibict.br/jspui/bitstream/123456789/291/1/Lei_12513_2011_PR.pdf.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>
- Brasil. (2013). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 8 ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 45p.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Portaria normativa nº 8, de 2 de julho de 2015*. Recuperado de <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-008-2015-07-02.pdf>.
- Brasil. (2018). *Censo da educação superior 2018: Notas estatísticas*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf.
- Brasil. (2020). *Censo da educação superior 2019: Divulgação dos resultados*. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.
- Brasil. (2021). *Censo da educação básica 2019: Notas estatísticas*. Recuperado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024
- Brzezinski, I. (2014). *Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições ou compromissos?* In: Brzezinski, I (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, p. 112-133.
- Camargo, R.B, Jacomini, M.A., & Gomes, M.O. (2016). *Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB/96*. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Vol.08, Núm.16, p.380-393. Recuperado de <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/626/pdf>.

- Campos, C. M. (2007). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, C. H. A. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de educação*, Vol. 18, Núm. 54, p.761-776. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>.
- Carvalho, M. C. A. (2020). Uma década de formação de professores pelo PARFOR: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. *Formação em Movimento*, Vol. 2, Núm. 4, p. 459-476.
- Chaves, V. L. J. (2015). Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *Educação Temática Digital*, Vol. 17, Núm. 2, p.427-441. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635212>.
- Costa, R. A. R. (2015). Identidade do pedagogo: formação e atuação. Anais...XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. 26 a 29 de outubro de 2015, Curitiba, Paraná, Brasil. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596_10509.pdf.
- Cruz, G. B., & Arosa, A. C. C. (2014). A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Vol. 11, Núm. 26. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/161518261.pdf>.
- Damasceno, L. L., Santos, C. A., & Nogueira, D. X. P. (2016). Plano nacional de formação de professores da educação básica – parfor: perspectivas avaliativas a partir de seus egressos. Anais... XI Seminário Internacional de La Red Estrado, 16 a 18 de novembro de 2016, Cidade do México, México. Recuperado de http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/103.pdf.
- Dutra, E. F. (2009). *Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura*. Anais... VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, SC, p. 1-12.
- Falco, A. M. C. (2010). *O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar* (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2010.
- Faria, E. C., Silva, M. G., & Almeida, M. Z. C. M. (2016). Políticas de expansão da educação superior no Brasil: a formação de professores a distância na UAB. *RBP AE*, Vol. 32, Núm. 3, p. 851 – 870. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/65688/39687>.
- Ferreira, A. M., & Brzezinski, I. (2020). Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, Vol. 26, p. 1-18.

- Ferro, M. G. D. (2013). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto da universidade federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, Vol. 1, Núm. 1, p. 44-79.
- Fiorin, B. P. A., & Ferreira, L. S. (2013). O curso de pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, Vol. 21, Núm. esp., p. 44-65.
- Fortes, M. A. S., Araújo, O. H. A., Araújo, M. E. A., & Ribeiro, L. T. F. (2018). Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. *Rev. Int. de Form. Professores, Itapetininga*, Vol. 3, Núm. 2, p. 315-324.
- Franco, A. P. (2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de políticas educacionais*. Num. 4, p. 53-63. Recuperado de http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)*, Brasília, Vol. 97, Núm. 247, p. 534-551. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & André, M. E. D.A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Giolo, J. (2008). A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, Vol. 29, Núm.105, p. 1211-1234.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Gohn, M. G. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.
- Gomes, V. A. F. M., Nunes, C. M. F., & Pádua, K. C. (2019). Condições de trabalho e alorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, Vol. 100, Núm. 255, p. 277-296. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n255/2176-6681-rbeped-100-255-277.pdf>
- Gonçalves, J. P., & Correa, A. M. (2016). O pedagogo em âmbitos não escolares: perspectivas, entraves e possibilidade de atuação em empresas. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Vol. 21, Núm. 2, p. 193-209.
- Gumiero, R. G. (2019). Avaliação da Expansão do REUNI UFGD no Mato Grosso do Sul. *Interações, Campo Grande*, Vol.20, Núm.4, p.989-1003. Recuperado de

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122019000400989.
DOI <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v20i4.2028>.

- Harari, Y. N. (2018). *21 Lições Para o Século 21*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Jablon, J. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Kutzmy, A. M., Jesus, L. L., & Byczkovski, F. (2015). Formação docente: uma análise sobre a teoria e a prática no curso de licenciatura em geografia. Anais... IX EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetivas e Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 26 a 29 de outubro. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17513_8475.pdf
- Li, D.L. (2016). *O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/publico/CorrigidaDenise.pdf>.
- Libâneo. J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar, Curitiba*, Núm. 17, p. 153-176.
- Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Lima, C. M. (2018). Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis. *Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília*, Vol. 99, Núm. 253, p. 589-604. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n253/2176-6681-rbeped-99-253-589.pdf>.
- Lima, M. C., LANGRAFE, T. F., TORINI, D. M., & CECCONELLO, A. R. (2020). Transformação Pedagógica e (Auto) Formação Docente. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Vol. 21, Núm. 1 p. 214–243. DOI 10.13058/raep. 2020. v21n1.1739.
- Lopes, S. P., Moura, S. V., & Assis, S. S. (2014). Formação inicial e continuada de professores - uma exigência do mercado educacional contemporâneo brasileiro. *Periódico Científico Projeção e Docência*, Vol. 5, Núm. 2, p. 58-69.
- Luz, J.N.N., & Veloso, T.C.M.A. (2014). Sistema de seleção unificada (Sisu): refletindo sobre o processo de seleção. *Educação e Fronteiras*, Vol. 4, Núm. 10, p.68-83. Recuperado de <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649>.
- Machado, C. R. (2013). *Desenvolvimento profissional de egressos da pedagogia do CECITEC: caminhos da profissão* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, CE, Brasil.
- Machado, C. B. (2014). *A política nacional de formação de professores da educação básica: A implementação do Parfor-presencial no Estado da Bahia tendo como*

pressuposto o regime de colaboração (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 20, Núm. 60, p. 31-50. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>.
- Monteiro, F. O. M. (2016). Relação teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. *Criar Educação*, Criciúma, Vol. 6, Núm. 1, p. 1-19.
- Martins, K. M., & Oliveira, V. E. S. C. (2016). *As contribuições do plano nacional de formação de professores da educação básica - PARFOR para a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na cidade de Marabá-Pa: um estudo de caso*. Anais... VIII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, 9 a 12 novembro de 2016. Universidade Estadual do Maranhão, Imperatriz, MA. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25033>.
- Martins, F. P., & Lima, M. S.M. C. (2014). Políticas públicas de acesso à educação superior: um estudo sobre o PROUNI em uma IES privada do município de Paulo Afonso-BA. *Revista rios eletrônica*, Vol. 8, Núm. 8, p.99-111. Recuperado de https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2014/8/politicas_publicas_de_acesso_a_educacao_superior.pdf.
- Martins, N., Moraes, D. A. F., & Santos, A. R. J. (2014). *Concepção docente: a prática pedagógica em questão*. Anais...III Jornada de Didáticas: Desafios para a docência. II Seminário de Pesquisa do CEMAD. 29 a 31 de julho de 2014. Londrina, Paraná, Pr, Brasil. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/CONCEPCAO%20DOCENTE%20A%20PRATICA%20PEDAGOGICA%20EM%20QUESTAO.pdf>.
- Masola, W. J., & Allevato, N. S. G. (2017). Educação superior no Brasil: traços da história. *REnCiMa*, Vol.8, Núm.1, p.98-108. Recuperado de <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/download/1180/872>.
- Maués, O.C., & Camargo, A. M. M. (2012). Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação em Questão, Natal*, Vol. 42, Núm. 28, p. 149-174.
- Maquiné, G.O., & Azevedo, R.O.M. (2018). Competências da formação de professores: da LDB à BNCC. *Revista relações sociais*, Vol. 01, Num.01, p.11-120. Recuperado de <https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/3132>. DOI <https://doi.org/10.18540/revsv11iss1pp0111-0120>.
- Melo, E. S. N., & Santos, C. R. (2020). A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. *Revista Humanidades e Inovação*, Vol.7, Núm. 11, p. 88-104.

- Menezes, J. S. S., & Rizo, G. (2013). O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. *Educar em Revista, Curitiba*, Núm. 50, p. 87-103. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a07.pdf>.
- Moraes, N. J., & Spessatto, M. B. (2020). Ensino superior público no Brasil: o percurso histórico e o papel da assistência estudantil no acesso e permanência dos estudantes. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, Vol. 7, Núm. 4, p. 16-42.
- Moon, B. (2008). O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, Vol.29, Núm.104, p. 791-814.
- Monteiro, F. O. M. (2016). Relação teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. *Criar Educação, Criciúma*, Vol. 6, Núm. 1, p. 1-19.
- Nascimento, A. S., Fernandes, F. T., Ferreira, M. J., Paiva, R. A., Lisboa, R. R., Maciel, R. S., & Muneron, S. L. (2010). Atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. *Pedagogia em Ação*, Vol. 2, Núm. 1, p. 1-103.
- Nascimento, E. C. (2015). O pedagogo e a educação profissional: uma visão complexa na formação do aluno trabalhador. Anais... IX EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetivas e Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 26 a 29 de outubro. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17196_9284.pdf.
- Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). *Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente*. In: Dwyer, T.; Weller, E. L. Z. W.; Shuguang, J.; Kaiyuan, G. Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. p.95-124. Recuperado de https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28162.
- Nogueira, C.M.M., Nonato, B.F., Ribeiro, G.M., & Flontino, S.R.D. (2017). Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista, Belo Horizonte*. Vol. 33. Num. 02. p. 61-90. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100116&script=sci_abstract&tlng=pt. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>.
- Nunes, R. S. R., & Veloso, T. C. M. A. (2016). A permanência na educação superior: múltiplos olhares. *Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS*, Vol. 6, Núm. 16, p.48-63, 2016. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5708/2914>.

- Oliveira, H. L. G., & Leiro, A. C. R. (2019). Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições, Campinas*, Vol. 30, e. 20170086. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20170086.pdf>.
- Pabis, N. A. (2014). *O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná* (Tese de doutorado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Pacheco, W. R. S., Barbosa, J. P. S., & Fernandes, D. G. (2017). A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, Núm. 2, suplementar, p. 332- 340.
- Paula, E. M. A. T., & Machado, E. R. (2009). Pedagogia: concepções e práticas em transformação. *Educar, Curitiba*, Núm. 35, p. 223-236. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a17.pdf>.
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, Vol.22, Núm.2, p.301-315. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200301&script=sci_arttext. DOI <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>.
- Pereira, T. L. & Giaretta, P. F. (2017). *O fies e a política de expansão do ensino superior privado brasileiro*. Anais...XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetivas e Educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24416_12875.pdf.
- Pereira, T. I., May, F., & Gutierrez, D. O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, antigos desafios. *Revista Pedagógica, Chapecó*, Vol. 16, Núm. 32, p.117-140, 2014. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2726>.
- Pimenta, S.G. (2009). *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: Pimenta, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2009.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui., São Paulo*, Vol. 43, Núm. 1, p.15-30. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>.
- Pontes, R.A. F. (2013). A escrita reflexiva como dispositivo formativo e instrumento de investigação qualitativa na formação de professores. In: Abdalla, M. F. B.; Maimone, F. C., & Moreira, M. S. (Orgs.). Caderno Parfor – Da Política de Formação PARFOR às Práticas Pedagógicas Experiências e Saberes no Ensino e na Pesquisa. Santos: Leopoldianum, 2013
- Pontuschka, R. (2016). *Avaliação de impacto do Fies* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiros”.

Piracicaba, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-03102016-163218/pt-br.php>.

Queiroz, V. (2015). *Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDOC. Educação Pública: confronto e perspectiva*. Cadernos ANDES-SN.

Rabelo, F. S. (2014). *Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza.

Rodrigues, D. S. (2016). Universidade Multicampi: a interiorização e o Parfor. Recuperado de <https://silo.tips/download/universidade-multicampi-a-interiorizaao-e-o-parfor>.

Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Saviani, D. (2009). *Escola e Democracia-Comemorativa*. Autores Associados, Campinas. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100012.

Selles, S. E., & Ferreira, M. S. (2009). *Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia*. In: SELLES, S. E. et al. (Orgs.). *Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas*. Uberlândia: EdUFU, 2009. p. 49-69.

Severo, J. L. R. L. (2015). Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Rev. bras. Estud. Pedagog*, Vol. 96, Núm. 244, p. 561-576. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00561.pdf>.

Schotten, N., & Brid, J. C. A. (2015). *Contribuição do PARFOR para a vivência de um currículo humanizado por professores da educação básica*. Anais...IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SPID. 26 a 29 de Out. de 2015. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22128_8830.pdf.

Silva, R. M. S., & Amauro., N. Q., Souza, P. V. T., & Filho, G. R. (2017). Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Vol.12, Núm.1, p.294-312. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8256>. DOI <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8256>.

Silva, J. S., & Castro, A. M. D. A. (2014). Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do reuni: a implementação do programa na UFRN. *Holos*, Vol. 6, p. 206-224. DOI: 10.15628/holos.2014.2152.

Silveira, A. P. (2015). *REUNI: senta lá vem história* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254031>.

- Silva, C. S. B. (2009). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, J. C. (2016). O programa parfor no contexto do ensino superior: tecendo realidades, desafios e perspectivas. *Educ. Foco, Juiz de Fora*, Vol. 21, Núm.2, p. 475-494.
- Silva, G. R., Amaral, V. F. F., Neto, Z. C. A., Moura, I. R., & Araújo, E. C. (2017). Importância do pedagogo e suas atribuições na instituição educacional: uma abordagem sistêmica na creche tia frança na cidade de Água Branca – PI. 15 a 18 de novembro, João Pessoa, PB, Brasil. Recuperado de https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID1245_06092017000625.pdf
- Silveira, F.L., Barbosa, A.M.C.B., & Silva, R. (2015). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo*, Vol.37, Num.1, p.1101-1105 Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11173710001>.
- Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, Vol. 15, Núm. 1, p. 195-224. <https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>.
- Sousa, L. A. R., Pinheiro, A. Z., & Araújo, D. C. (2018). Relação teoria e prática: Docência e Prática pedagógica. *Rev. Conexão Eletrônica*, Três Lagoas, MS, Vol. 15, Núm. 1, p. 1504-1509.
- Sordi, M. R. L. (2019). Docência no Ensino Superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, Vol. 35, Núm. 75. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n75/1984-0411-er-35-75-0135.pdf>.
- Strauss, M. B. (2015). *Professoras são eternas aprendentes: Contribuições do curso de pedagogia parfor do centro universitário univates lajeado/rs para a Prática pedagógica* (Monografia de graduação). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS, Brasil. Recuperado de <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/900/1/2015MagaliBeatrizStrauss.pdf>.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, L. L. B. (2018). *O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018)* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. Recuperado de [http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Lena\(1\).pdf](http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Lena(1).pdf).
- Vázquez, A. S. (2007). *Filosofia da práxis*. 1ª ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, Brasil.

- Verdum, P. (2013). Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, Vol. 4, Núm.1, p. 91-105.
- Viana, G. M., Munford, D., Ferreira, M. S., & Moro, L. (2012). Relações entre teoria e prática na formação de professores: Investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um Curso nas ciências biológicas. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, Vol. 28, Núm. 04, p. 17-49. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/02.pdf>.
- Vieira, D. J. (2017). *Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional?* In: Monteiro, A.; Castro, C. N.; Brandão, C. A. (Org.). *Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas*. Brasília: IPEA, p. 277-305. <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9032/1/Evolu%c3%a7%c3%a3o%20do%20ensino.pdf>.
- Weber, S. (2015). Plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 35, Núm. 97, p. 495-515. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>.

ANEXO 1 FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN**

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

DOUTORANDA: Vilma do Socorro Reis Custon
ORIENTADOR: Prof. Dr. Daniel González González

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a) _____, este formulário destina-se à fase de validação do roteiro de entrevista que será utilizado como instrumento de coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada: **Formação Docente e Prática Pedagógica dos Egressos do Curso de Pedagogia – PARFOR/UEAP.**

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Isabel, situada em Macapá – AP. Para tal, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre o instrumento e os objetivos específicos desta pesquisa, assim como a clareza na redação; se existe coerência interna (item-domínio) nas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para fazer suas observações.

VALIDAÇÃO POR PERGUNTA						
Caracterizar o perfil dos docentes egressos do curso de Pedagogia/PARFOR.						
PERGUNTAS	CLAREZA NA REDAÇÃO		COERENCIA INTERNA (item-domínio)		MEDE O QUE SE QUER MEDIR	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1: Qual a sua idade?						
2: Qual o seu sexo?						
3: Qual é o seu estado civil?						
4: Em que ano você ingressou no curso de pedagogia?						
5: Em que ano você concluiu o curso de pedagogia?						
6: Qual o tempo de atuação na docência?						
7: Qual a sua jornada de trabalho?						
8: Para qual ano do Ensino Fundamental você leciona?						
Analisar a percepção dos docentes na atuação em sala de aula, as contribuições efetivas das bases teóricas estudadas no curso de Pedagogia/PARFOR para a compreensão das práticas sociais.						
PERGUNTAS	CLAREZA NA REDAÇÃO		COERENCIA INTERNA (item-domínio)		MEDE O QUE SE QUER MEDIR	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1: Que conhecimentos novos sobre educação o PARFOR proporcionou?						
2: Que disciplinas cursadas no PAFOR mais contribuíram com a sua formação para a docência? Justificar a resposta						
3: Que relevância o curso de Formação Pedagógica da UEAP do PARFOR trouxe para o exercício de sua profissão?						
4: Como você se descreve antes e depois do curso de pedagogia?						

5: Cite três inovações metodológicas que você introduziu no seu trabalho como resultado da sua formação no PARFOR.						
Determinar os elementos pedagógicos que referenciam e orientam a prática pedagógica desses docentes.						
PERGUNTAS	CLAREZA NA REDAÇÃO		COERENCIA INTERNA (item-domínio)		MEDE O QUE SE QUER MEDIR	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1: Quais os elementos norteadores da sua prática pedagógica?						
2: Que elementos pedagógicos você considera mais relevantes com relação a sua prática docente?						
3: Que estratégias você executa para envolver os seus alunos nas atividades pedagógicas em sala de aula?						
Identificar os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR.						
PERGUNTAS	CLAREZA NA REDAÇÃO		COERENCIA INTERNA (item-domínio)		MEDE O QUE SE QUER MEDIR	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1: Que fatores podem interferir negativa ou positivamente na sua prática pedagógica?						
2: De que maneira a formação do PARFOR facilitou ou dificultou a sua prática pedagógica em sala de aula?						
3:Quais os desafios que você enfrenta após a sua formação no PARFOR?						
Verificar o desenvolvimento da prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação.						
PERGUNTAS	CLAREZA NA REDAÇÃO		COERENCIA INTERNA (item-		MEDE O QUE SE QUER MEDIR	

			domínio)			
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1: Quais os critérios que você leva em consideração ao planejar as suas aulas?						
2: No seu planejamento escolar, quais as ferramentas educacionais de ensino que você utiliza para trabalhar os conteúdos em sala de aula?						
3: A partir dos conhecimentos adquiridos das bases teóricas em sua formação, o que você faria ao detectar que seus alunos estão com dificuldades em aprender determinado conteúdo?						
4: O que você acha que funciona bem na sua aula? E o que ainda não está bem?						
5: Como você avalia a sua prática pedagógica?						

VALIDAÇÃO POR ASPECTOS GERAIS		
	SIM	NÃO
O instrumento contém instruções claras para responder a entrevista?		
As perguntas permitem o alcance dos objetivos da investigação?		
As perguntas estão distribuídas de forma sequencial?		
As perguntas são suficientes para coletar as informações?		

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo: _____

Formação: _____

Instituição de Ensino: _____

ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Eu, Arielma Nunes Ferreira Picanço, na qualidade de gestora e responsável pela Escola Estadual Princesa Izabel, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Formação Docente e Prática Pedagógica dos Egressos do Curso de Pedagogia PARFOR/UEAP", sob a responsabilidade da pesquisadora Vilma do Socorro Reis Couston, a qual a pesquisa permitirá a percepção, a compreensão e a descrição do fenômeno em estudo, através da observação e aplicação de entrevista, proporcionando um entendimento profundo das contribuições do Curso de Pedagogia PARFOR/UEAP, Com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes egressos desse curso que atuam na escola. Declaro também que esta instituição de ensino apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa. Este termo é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética Avaliador do Estudo. Arielma N. F. Picanço.

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAPÁ - UEAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação docente e prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia PARFOR/UEAP.

Pesquisador: Vilma do socorro reis couston

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 59952622.8.0000.0211

Instituição Proponente: Universidad Autónoma de Asunción

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.819.063

Apresentação do Projeto:

Este projeto enfatiza a formação e a prática pedagógica dos professores egressos do curso de licenciatura plena em pedagogia da UEAP/Parfor, traçando um perfil da atuação dos docentes no enriquecimento do processo ensino e aprendizagem. A pesquisa é de cunho qualitativo, de nível exploratório descritivo, na modalidade de entrevista e observação

participante, a qual, de acordo com a responsável permitirá a percepção, a compreensão e a descrição do fenômeno em estudo, proporcionando um entendimento profundo das contribuições do curso de Pedagogia – PARFOR. Uma vez que, segundo a pesquisadora principal, a formação do PARFOR tem como princípio: articulação entre teoria e prática em todo o processo formativo; assegurando o domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as influências da formação inicial na prática pedagógica desenvolvidas pelos docentes, egressos do Curso de Pedagogia - PARFOR/UEAP, que atuam na Escola Estadual Princesa Izabel, situada em Macapá – AP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora responsável pela pesquisa não há riscos eminentes para os

Endereço: Av. Treze de Setembro, 1720

Bairro: BURITIZAL

UF: AP

Município: MACAPA

CEP: 68.902-865

Telefone: (96)9911-6981

E-mail: cep@ueap.edu.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAPÁ - UEAP



Continuação do Parecer: 5.819.063

participantes, pois os participantes são da escola Estadual Princesa Izabel e os mesmos foram informados em relação ao protocolo de pesquisa referente o conjunto de documentos como: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento no qual é explicitado ao participante voluntário de forma escrita, contendo todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva e de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento

sobre a pesquisa a qual se propõe participar. Ainda de acordo com a pesquisadora responsável pela proposta, não haverá nenhum tipo de sanção, dano ou prejuízo pela a decisão de participar ou não da pesquisa. E as informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos participantes voluntários, Não serão utilizadas imagens, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo e o anonimato sobre a participação, assim como, da Privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, a garantia da confidencialidade das informações e de suas respostas no momento da entrevista, que inclusive poderá implicar em possíveis posteriores mudanças por parte da escola. A pesquisadora aponta que é possível que durante a pesquisa aconteçam desconfortos ou riscos. Ficando garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. Vale ressaltar ainda que a pesquisadora admite ainda que durante a participação na pesquisa, poderá surgir desconfortos pelo tempo exigido para responder a entrevista, ou insegurança quando não souber fornecer alguma resposta às perguntas feitas ou mais uma simples inibição ou constrangimento por ser submetido a questionamentos na presença de um observador, ou mesmo de pessoa do próprio convívio escolar. Para minimizar tais incômodos, as perguntas foram elaboradas com todo cuidado, e todos os entrevistados terão privacidade e autonomia para responder de forma segura, livre e espontânea. Além do mais, frente a todos estes riscos a pesquisadora se fará presente e dará todos os esclarecimentos dos objetivos e dos cuidados com o sigilo, o anonimato e confidencialidade durante a aplicação da entrevista, e ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de cada participante, em local, realizando em local reservado, e para maior tranquilidade entre os entrevistadores foram criados medidas de biossegurança na prevenção contra a covid-19, promovendo assim um ambiente tranquilo. A pesquisadora oferecerá também assistência pedagógica durante e o término da sua pesquisa, oferecendo atendimento individualizado e tempo necessário para as respostas de acordo com a necessidade de cada participante. Buscando prevalecer os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis, adequando aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder as incertezas e estar fundamentada em fatos científicos,

Endereço: Av. Treze de Setembro, 1720

Bairro: BURITIZAL

CEP: 68.902-865

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)9911-6981

E-mail: cep@ueap.edu.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAPÁ - UEAP



Continuação do Parecer: 5.819.063

experimentação prévia e/ou pressupostos adequados à área específica da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será importante porque poderá mostrar o perfil dos docentes egressos do curso de Pedagogia/PARFOR, a visão dos docentes sobre o curso, em sua vida profissional e na sua prática pedagógica e os fatores que interferem na prática pedagógica do docente, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças após a formação do PARFOR, e como se desenvolve a prática pedagógica do docente e da interação na sala de aula, tendo como referência o planejamento e a avaliação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos termos apresentados, todos estão em conformidade com o necessário para o bem andamento da pesquisa, conforme prever a legislação em vigor (Termo de acordo com a Resolução 510/2016), muito embora o cronograma de atividades ainda não atendem às orientações anteriores de definir os meses e ano em que as atividades serão executadas.

Recomendações:

Uma vez que a proponente da pesquisa inseriu como solicitado, um novo cronograma com as datas (meses e anos) de início e final das atividades de execução do projeto, esta relatoria do CEP dar como parecer favorável a realização das atividades de campo que foram propostas neste projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como a proponente atendeu às recomendações propostas por esta relatoria, postando um novo cronograma atualizado das atividades que serão realizadas, sugiro a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Uma vez que a proponente da pesquisa inseriu como solicitado, um novo cronograma com as datas (meses e anos) de início e final das atividades de execução do projeto, esta relatoria do CEP dar como parecer favorável a realização das atividades de campo que foram propostas neste projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Treze de Setembro, 1720
 Bairro: BURITIZAL CEP: 68.902-865
 UF: AP Município: MACAPA
 Telefone: (96)9911-6981 E-mail: cep@ueap.edu.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAPÁ - UEAP



Continuação do Parecer: 5.819.063

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1858877.pdf	22/10/2022 20:02:15		Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	22/10/2022 20:01:18	Vilma do socorro reis couston	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_1.pdf	23/06/2022 16:07:38	Vilma do socorro reis couston	Aceito
Outros	Carta.pdf	24/05/2022 09:18:50	Vilma do socorro reis couston	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimento.pdf	01/04/2022 11:26:59	Vilma do socorro reis couston	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PreProjeto_Vilma.pdf	16/02/2022 11:47:04	Vilma do socorro reis couston	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista_UAA.pdf	14/02/2022 12:05:55	Vilma do socorro reis couston	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 15 de Dezembro de 2022

Assinado por:

WILLIAM KALHY SILVA XAVIER
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Treze de Setembro, 1720

Bairro: BURITIZAL

UF: AP

Telefone: (96)9911-6981

Município: MACAPA

CEP: 68.902-865

E-mail: cep@ueap.edu.br