

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES: O OLHAR DE EGRESSAS SOBRE O**  
**PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA UFRRJ**

**ELISÂNGELA MENEZES SOARES**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O  
OLHAR DE EGRESSAS SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA  
UFRRJ**

**ELISÂNGELA MENEZES SOARES**

*Sob a orientação da Professora*

**Dra. Ana Maria Dantas Soares**

*e Co-orientação da Professora*

**Dra. Lígia Cristina Ferreira Machado**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Fevereiro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676p SOARES, ELISÂNGELA MENEZES, 1973-  
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
O OLHAR DE EGRESSAS SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA  
UFRRJ / ELISÂNGELA MENEZES SOARES. - 2018.  
106 f.

Orientadora: Ana Maria Dantas Soares.  
Coorientadora: Lígia Cristina Ferreira Machado.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Políticas Públicas. 2. Formação Docente. 3.  
PARFOR. I. Soares, Ana Maria Dantas , 1949-, orient.  
II. Machado, Lígia Cristina Ferreira , 1964-,  
coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA. IV. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ELISÂNGELA MENEZES SOARES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/02/2018

---

Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ

---

Lucília Augusta Lino, Dra. UERJ

---

Malvina Tânia Tuttmann, Dra. UNIRIO

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela oportunidade da vida.

Aos meus pais, por tudo que fizeram por mim.

Ao meu esposo, Márcio, pela compreensão e companheirismo em todos os momentos.

À UFRRJ, por me proporcionar experiências profissionais que me trouxeram até aqui. Em especial à Pró-reitoria de Graduação que me permitiu conhecer o PARFOR.

À Coordenação do PARFOR na UFRRJ pela proximidade com o programa.

Ao PPGEA por me possibilitar estar aqui como estudante desta instituição, marcando a minha alma como ruralina.

Às minhas caríssimas orientadora e co-orientadora Professoras Ana Maria Dantas Soares e Lígia Cristina Ferreira Machado por acreditarem na minha pesquisa e por terem aceitado mais este desafio, pelo tempo dedicado, conselhos e conhecimentos compartilhados.

Às egressas do PARFOR que aceitaram participar desta pesquisa.

Aos meus amados amigos da UFRRJ, que participam da minha trajetória.

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.”

Chico Xavier

## RESUMO

SOARES, Elisângela Menezes. **Políticas públicas para a formação de professores: o olhar de egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR na UFRRJ.** 2018. 106f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2018.

O tema Formação de Professores tornou-se objeto constante de estudos e debates sobre o atual contexto do exercício docente, considerando a dinâmica das transformações sociais que requerem reflexões acerca do papel da educação e do educador perante estas mudanças. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), política pública do governo federal que tem como objetivo investir na formação de professores em exercício na rede pública de educação básica, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), contribuindo para melhoria da educação básica. Diante deste cenário, o principal objetivo deste estudo é analisar o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR na UFRRJ, no câmpus de Nova Iguaçu, considerando os marcos legais, o projeto pedagógico do curso e as percepções de egressas da respectiva licenciatura. A pesquisa se desenvolve baseada, sobretudo nos estudos e teorias apresentadas por Schon (2000); Freire (1996); Tardif (2005;2007; 2011); Nóvoa (1992); Saviani (2008; 2009; 2014); Libâneo (2013); Ludke (2013); Pimenta (2007); Candau (1997), Dourado (2015; 2016), Brzezinski (2017), considerando também as referências legais, estando inserida numa perspectiva qualitativa segundo Pimenta. O estudo foi realizado a partir de seis entrevistas semiestruturadas com professoras egressas do curso de Pedagogia/PARFOR/UFRRJ, atuantes em escolas da rede pública, majoritariamente, localizadas na Baixada Fluminense. As análises revelaram experiências pelas quais as entrevistadas passaram a partir do ingresso na UFRRJ, sendo categorizadas por fases: Primeiras impressões: o olhar dos egressos sobre o PARFOR; A visão sobre o PARFOR a partir do ingresso: o impacto inicial do curso de pedagogia; O curso de Pedagogia e a articulação teoria e prática. As análises evidenciaram de um lado a importância de políticas públicas para formação docente, principalmente, daqueles que estão em exercício. Ao mesmo tempo, revelaram as formas distintas como a articulação teoria e prática se instituiu ao longo do curso, assim como apontam para uma preocupação em relação à trajetória acadêmica destes ingressantes, especificamente no que se refere ao engajamento político-pedagógico de todos os segmentos da universidade, de forma a superar estas experiências relatadas, contribuindo para a formação docente.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Formação Docente, PARFOR.

## ABSTRACT

SOARES, Elisângela Menezes. **Public policies for the training of teachers: the view of graduates on the process of implementation and development of the Pedagogy / PARFOR course at UFRRJ.** 2018. 106p. Dissertation (Master of Science). Postgraduate Program in Agricultural Education - PPGEA, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2018.

The theme Teacher Training became a constant object of studies and debates about the current context of the teaching exercise, considering the dynamics of social transformations that require reflection on the role of education and educator in face of these changes. The National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR), a public policy of the federal government that aims to invest in the training of practicing teachers in the public basic education network, in compliance with the Law of Guidelines and Bases (LDB / 1996), contributing to the improvement of basic education. In view of this scenario, the main objective of this study is to analyze the impacts and effects of the undergraduate course in Pedagogy of the Nova Iguaçu campus, provoked in those teachers-students, enrolled in the PARFOR program of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) as of 2010, for their training and professional performance. From the main objective the following specific objectives were defined: to identify how the training offered to the graduates in degree in Pedagogy by the PARFOR in the UFRRJ articulates the movement of the theory and teaching practice; to contribute to the epistemological discussion about the subject of teacher training and of the pedagogy course, through the data obtained by the research and the considerations resulting from its analysis. The research develops based essentially on the theories presented by por Schon (2000); Freire (1996); Tardif (2005;2007; 2011); Nóvoa (1992); Saviani (2008; 2009; 2014); Libâneo (2013); Ludke (2013); Pimenta (2007); Candau (1997), Dourado (2015; 2016), Brzezinski (2017), and is inserted in a qualitative perspective according to Pimenta. The study was carried out from six semi-structured interviews with teachers who graduated from Pedagogy / PARFOR, working in public schools, mostly located in the Baixada Fluminense. The analyzes revealed experiences that the interviewees passed since joining the UFRRJ, being categorized in phases: First impressions: the look of the graduates on PARFOR; The vision on PARFOR from the entry: the initial impact of the pedagogy course; The course of Pedagogy and articulation theory and practice. The analyzes showed, on the one hand, the importance of public policies for teacher training, especially those who are in practice. At the same time, they reveal, the distinct forms as the articulation theory and practice was instituted throughout the course, as well as point to a concern regarding the academic trajectory of these participants, specifically regarding the political-pedagogical engagement of all segments of the university, in order to overcome these experiences, contributing to teacher training.

**Keywords:** Public Policy, Teacher Training, PARFOR.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANDES** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPed** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES** - Centro de Estudos de Educação e Sociedade
- CEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CPFP** – Comissão Permanente de Formação de Professores
- DEG** – Decanato de Ensino de Graduação
- EEIMVR** – Escola de Engenharia Industrial Metalúrgica de Volta Redonda
- FORUMDIR** - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PISA** - Programme *for International Student Assessment*
- PROGRAD** - Pró-reitoria de Graduação
- SCIELO** - *Scientific Electronic Library Online*
- SINSERJ** - Sindicato das Secretárias do Estado do Rio de Janeiro
- UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Logotipo do PARFOR .....	15
<b>Figura 2</b> - Operacionalização Simplificada do PARFOR.....	17
<b>Figura 3</b> - Tela inicial da página da Plataforma Freire .....	18
<b>Figura 4</b> - Câmpus Definitivo do Instituto Multidisciplinar / Nova Iguaçu .....	35
<b>Figura 5</b> - Mapa da Baixada Fluminense.....	38
<b>Figura 6</b> - Página do PARFOR/UFRRJ no Facebook .....	51
<b>Figura 7</b> - Página do Instituto Multidisciplinar - IM/UFRRJ .....	51
<b>Figura 8</b> - Página da Secretaria da Coordenação do PARFOR /UFRRJ .....	52
<b>Figura 9</b> - Relação da Teoria com a Prática Docente .....	55

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1-</b> Políticas Públicas para a Educação no Brasil .....	14
<b>Quadro 2-</b> Acompanhamento da evolução do PARFOR na UFRRJ – câmpus Seropédica: ..	20
<b>Quadro 3-</b> Acompanhamento da evolução do PARFOR na UFRRJ – câmpus Nova Iguaçu:	20
<b>Quadro 4 -</b> Dados Básicos dos Entrevistados.....	37
<b>Quadro 5 –</b> Cronograma de entrevistas .....	40

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Iniciando os trabalhos... definindo tema e questão de estudo .....	1
Justificativa do estudo .....	6
Organização do estudo.....	7
<b>1 CAPÍTULO I AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO (de 1939 até 2015) .....</b>	<b>9</b>
1.1 As Políticas Públicas Para Educação No Brasil: Concisa Retrospectiva .....	9
1.2 O PARFOR como Plano Nacional e o PARFOR na UFRRJ .....	15
1.2.1 O PARFOR como Plano Nacional.....	15
1.2.2 O PARFOR na UFRRJ .....	18
<b>2 CAPÍTULO II FORMAÇÃO E DOCÊNCIA .....</b>	<b>22</b>
2.1 Conceito de Formação .....	22
2.2 Conceito de Docência.....	29
2.3 A Docência na Articulação Teoria e Prática .....	31
<b>3 CAPÍTULO III METODOLOGIA .....</b>	<b>33</b>
3.1 Referencial Teórico-Metodológico.....	33
3.1.1 O Locus da Pesquisa .....	34
3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa .....	35
<b>4 CAPÍTULO IV INTERPRETANDO OS DADOS .....</b>	<b>42</b>
4.1 Primeiras Impressões: O Olhar dos Egressos sobre o PARFOR.....	42
4.2 A Visão Sobre o PARFOR a partir do Ingresso: O Impacto Inicial do Curso de Pedagogia .....	47
4.2.1 O Encantamento Inicial .....	48
4.2.2 O Preconceito e a Desqualificação da Forma de Ingresso como Consequência da Desinformação .....	49
4.3 O Curso de Pedagogia, O PARFOR e a Articulação Teoria e Prática .....	53
4.4 O Processo Formativo do PARFOR e sua Estruturação.....	60
4.4.1 Divulgação do PARFOR .....	61
4.4.2 Apoio das Redes de Ensino .....	61
4.4.3 O papel da UFRRJ .....	61
4.4.4 Reavaliação Curricular .....	61
4.4.5 Corpo Docente .....	62

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>68</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>72</b>
	<b>Apêndice I - Convite para participação em pesquisa sobre o PARFOR .....</b>	<b>73</b>
	<b>Apêndice II - Roteiro para entrevista .....</b>	<b>74</b>
	<b>Apêndice III - Extrato das entrevistas .....</b>	<b>78</b>
<b>8</b>	<b>ANEXO .....</b>	<b>98</b>
	<b>Anexo I - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, e as respectivas anuências das entrevistadas .....</b>	<b>99</b>
	<b>Anexo II - Convite para o “I seminário interno de avaliação do PARFOR” .....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affettare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Rubem Alves (2002)

### **Iniciando os trabalhos... definindo tema e questão de estudo**

O tema Formação de Professores tornou-se objeto constante de estudos e debates sobre o atual contexto do exercício docente, considerando a dinâmica das transformações sociais que requerem reflexões acerca do papel da educação diante dessas mudanças, abrangendo a formação docente.

Um dos destaques que embasam a discussão sobre formação docente é o alinhamento da teoria com a prática. Em uma recente pesquisa na base de dados *da Scientific Electronic Library Online/SciELO*, sobre formação docente podem ser encontrados 950 trabalhos acadêmicos sobre formação docente/de professores, pela qual também se constatou um aumento considerável de trabalhos sobre o tema a partir dos anos 2000.<sup>1</sup>

Entre tantas opções, encontramos um grupo de autores que abordam este eixo na formação docente, com a proposta de uma formação crítico-reflexivo em contrapartida ao pensamento tradicional tecnicista, bancário e reproduzidor de conhecimentos. Para aprimorar e ampliar o nosso horizonte teórico sobre este tema, buscamos alguns autores referenciados nesta linha de pesquisa como: Schon (2000); Freire (1996); Tardif (2007); Nóvoa (1992); Saviani (2009); Libâneo (2013); Ludke(2013); Pimenta (2007); Candau (1997); Dourado (2015; 2016) e Brzezinski (2017).

Convém ressaltar que além desses autores, que trabalharam ou que têm trabalhado em suas respectivas obras este tema, e que nos apoiaram conceitualmente na elaboração dessa pesquisa, existem vários outros que a literatura em educação abarca, tais como Bernadete Gatti, Helena de Freitas, Carlos Roberto Jamil Cury, Leda Scheibe, Luiz Carlos de Freitas, dentre outros com os quais pretendemos dialogar em um outro momento, quiçá numa continuidade de estudos. Entendemos ser também fundamental destacar o intenso debate e a produção desenvolvida no âmbito das entidades dedicadas à discussão desta questão, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que possui um grupo de trabalho denominado GT 08 - "Formação de Professores", com o propósito de desenvolver pesquisas sobre as questões que afetam a formação docente.

Outra importante referência é o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que com a sua atuação vem proporcionando espaços para discussões e consequentes proposições a respeito da tônica educacional, principalmente no que se refere à formação dos profissionais em educação.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é outra entidade que, desde a década de 70, se destaca pela sua dedicação às discussões sobre a

---

<sup>1</sup> Disponível em: [www.scielo.org](http://www.scielo.org). Acesso em 06/05/2016.

valorização e formação do profissional docente no país. Ao longo de sua trajetória, tem promovido a articulação com diferentes entidades, pela realização de Fóruns de debates sobre as questões pertinentes ao desenvolvimento profissional e a formação docente, com intuito de defender um posicionamento de caráter político-acadêmico na promoção de ações em defesa às demandas elencadas pela categoria em favor da educação.

Podemos citar ainda a Comissão organizadora responsável pela realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), instituída pela Portaria Normativa N.º 10, de 03 de setembro de 2008, do Ministério da Educação, com o objetivo, entre outros, de ser um espaço democrático para discussão de políticas, proposição de reformulação e definição de diretrizes para avaliação e qualificação do ensino.

Outra referência para este estudo é o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo, deliberativo e de assessoramento ao Ministério da Educação, ao qual, regimentalmente, cabe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Por meio da publicação de Pareceres e Resoluções, o Conselho estabelece diretrizes para os cursos de licenciaturas em âmbito nacional, seja para instituições públicas ou privadas, pelas quais são definidos os princípios, fundamentos e procedimentos que regem a estruturação curricular dos cursos, com foco na formação. Tem sido intensa a discussão e a produção do CNE nas últimas décadas e, na maioria das vezes, contando com ampla participação das entidades que lutam em defesa da educação pública em nosso país, nas discussões que precedem à definição dessas normativas legais.

O Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES/Unicamp) é outra entidade que se dedica à pesquisa sobre a temática que envolve a formação docente, publicando a Revista Educação & Sociedade, e os Cadernos CEDES, importantes meios de divulgação da produção em Educação no país e no mundo. Além de organizar, com a ANPED e a ANDE, as Conferências Nacionais de Educação, juntamente com as demais entidades tem participado intensamente do fórum Nacional em Defesa da Educação Pública.

Todas estas entidades são essenciais, pois por meio de sua atuação garantem os espaços nos quais as discussões sobre a formação de professores aconteçam e sejam feitas por aqueles que vivenciam a realidade da profissão docente.

Estes são alguns exemplos dos variados autores e espaços que debatem sobre a formação docente. Observamos que o eixo temático ‘teoria e prática’ está vinculado à questão nuclear dos debates relativos à formação de professores, que convergem para identificação de quais são os saberes essenciais que sustentam/orientam o exercício docente na educação básica, tornando-se um grande desafio para aqueles que se voltam ao diálogo/investimento sobre o tema.

Este diálogo se torna mais desafiador ao ser realizado por alguém cuja formação acadêmica é aparentemente distante das questões relacionadas à formação de professores, como é o meu caso. A minha formação acadêmica em um curso de bacharelado não me permitiu acessar qualquer tipo de discussão sobre esta questão, uma vez que a minha orientação acadêmica era voltada para o constante aprimoramento para atendimento às demandas mercadológicas em busca daqueles considerados “profissionais de excelência”.

Por conta dessa exigência do mercado de trabalho, fiz três cursos de pós-graduação *lato sensu* com o foco no aperfeiçoamento profissional, além de outros cursos livres que julgava serem importantes para composição do meu currículo profissional. Até que cheguei a um ponto de me questionar sobre qual seria o meu próximo passo, no que eu deveria investir

meus esforços. Apenas tinha uma certeza: deveria me dedicar a estudar algo que tivesse alguma relação com a atividade profissional que eu desenvolvia atualmente.

Entre 2004 e 2006, tive a oportunidade de ser instrutora de um curso técnico de secretariado, oferecido pelo Sindicato das Secretárias do Estado do Rio de Janeiro (Sinselj). A ementa e o material didático eram fornecidos pelo sindicato, embora sempre buscasse atualizar e complementar informações que julgasse pertinentes. Acredito que esta iniciativa de agregar outros conteúdos à minha prática em sala de aula poderia se alinhar ao conceito de autonomia que Freire (1996) defende na prática docente. Para o autor, as práticas pedagógicas devem se constituir como plataformas para a construção da autonomia dos educandos, contemplando o seu conjunto de saberes, conhecimentos empíricos, valores e cultura que se constituem na sua individualidade.

Intuitivamente, ao me apropriar de elementos que pressupõem serem complementares àqueles conteúdos que me foram submetidos para aplicação em sala de aula, e de relevâncias para as estudantes do curso, considerando o seu perfil, exercia então o meu papel de instrutora<sup>2</sup> crítica e assim me permitia constituir um acervo próprio, acrescido das minhas experiências e saberes, num movimento de rebeldia pelo qual me esgueirava muito sutilmente da concepção meramente técnica e exclusivamente reprodutora, me desviando do que Freire (2002, p.13) definiu como bancarismo, vocábulo que o autor atribuiu a formação extremamente técnica e formadora de profissionais reprodutores de teorias, ao mesmo tempo me alinhando com o conceito de autonomia na prática docente, defendido pelo autor.

Esta foi minha experiência como “professora”, pela qual estive atuando em sala de aula, mas não a considero suficiente para me fornecer a real noção da dimensão da complexidade da docência, como a vejo atualmente, após iniciar a minha experiência profissional na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) junto às instâncias acadêmicas que dialogam sobre a formação de professores. Posso afirmar que, de certa forma e até então, possuía uma espécie de miopia conceitual no que se referia à concepção de formação docente.

A partir de 2010, fui nomeada como servidora técnico-administrativa da UFRRJ e passo a atuar junto à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). Desde então, fui designada como secretária da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), Fórum de Licenciaturas e Fórum dos Cursos de Graduação, e a partir desse momento passo a acompanhar as discussões acerca da política institucional para a formação de professores.

Neste mesmo ano, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR se inicia na UFRRJ, e então passei a assessorar administrativamente à Coordenação Geral do PARFOR na UFRRJ. Com propósito de compreender do que se tratava o referido programa, procurei obter dados elementares que me fornecessem uma noção primária do que seria o PARFOR e encontrei na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as seguintes informações sobre o seu objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Instrutora – terminologia utilizada para o profissional que exercia o papel de professor no curso de técnico de secretariado do Sindicato das Secretárias e Secretários do Estado do Rio de Janeiro - Sinselj.

<sup>3</sup> <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/parfor>



Essas primeiras informações me trouxeram uma compreensão mínima sobre o programa, mas como não detinha outros dados sobre formação docente, não vislumbrava a sua importância, pois embora a minha experiência profissional anterior à UFRRJ tivesse ocorrido em outra instituição federal de ensino superior (Universidade Federal Fluminense - UFF), até o momento de iniciar minhas atividades na UFRRJ, o tema formação de professores não estava inserido no meu contexto profissional, uma vez que atuava na Escola de Engenharia Industrial Metalúrgica de Volta Redonda (EEIMVR), dedicada exclusivamente à formação de engenheiros, e não havia qualquer aproximação com esta temática.

Participar de espaços formadores docentes, como as universidades que oferecem cursos de licenciaturas, particularmente no meu caso me refiro à UFRRJ, foi propício para realizar esta aproximação. A partir desse momento é que se iniciou a minha inserção nesse contexto dialógico sobre formação, pois atuar junto à CFPF foi o que permitiu me apropriar acerca das constantes preocupações que perpassam pelas suas discussões sobre os cursos de licenciaturas na UFRRJ e, por inferência sobre o sentido de docência, fornecendo-me elementos que despertaram o meu interesse em buscar a compreensão sobre o tema, que tem causado legítimas inquietações nos membros desta Comissão.

Outra colaboração que julgo importante para dar amplitude à minha pequena e estreita compreensão sobre formação e docência foi ter aproximação com a legislação que orienta a formação docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Projetos Pedagógicos de Cursos, Resolução CNE N.º 2/2015, por exemplo.

Até então, eu era apenas mais uma pessoa que julgava que o “profissional professor” era aquela pessoa com formação para ensinar e que lhe bastava ter um curso de graduação, ou o antigo curso normal para exercer este ofício.

Esta visão sobre a profissão docente corresponde a um modelo tradicional, cuja ênfase está na área de conhecimento, conforme afirma Tardif (2007, p. 23) ao dizer que “Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares [...]”. Entendo que nesta concepção a formação está pautada na racionalidade técnica, da qual resultará um profissional apropriado de técnicas que o tornem um reprodutor de conhecimentos e de práticas.

Entretanto, esta visão delimitada sobre formação docente não comporta a concepção atualmente em discussão. A percepção é que a formação do professor se inicia antes mesmo dele começar a sua jornada acadêmica para a obtenção do título de professor. Segundo Tardif (2007), os saberes provenientes de outras fontes como experiências pessoais, formação escolar anterior, experiência profissional, programas e livros didáticos se integram ao contexto profissional e influenciam na sua prática docente.

Atuar na Pró-reitoria de graduação da UFRRJ me possibilitou problematizar a dimensão do que é a docência, e a partir de então algumas questões começaram a permear a minha atuação profissional.

Acompanhar e observar o PARFOR me permitiu questionar se a perspectiva deste programa estava correspondendo à perspectiva de formação docente proposta pelo projeto pedagógico do curso, e à expectativa do professor enquanto aluno, se havia o alinhamento entre a teoria do programa e a prática docente, e qual a colaboração do programa/curso para os alunos. Por estas questões é que o PARFOR e o seu desenvolvimento na UFRRJ me despertaram o interesse em analisar os seus efeitos limitadores e inovadores sobre a prática docente dessas egressas participantes do programa, segundo suas próprias percepções.

Em sintonia com a perspectiva de Tardif, o Projeto Pedagógico de Curso para a Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ assume, em alinhamento ao que preconizam a ANFOPE e o FORUMDIR, ou seja, que

a docência inserida em um projeto formativo mais amplo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Defendemos uma formação para a docência que contribua para a instituição de sujeitos, sendo que na atual complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de vivenciar, por isso o curso de Pedagogia propõem a articulação entre a Licenciatura e o Bacharelado, sem dicotimizá-los, ressaltando as amplas possibilidades de formação no curso de Pedagogia. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – IM/UFRRJ, pág. 09)

Acredito que para ter a mínima compreensão da dimensão da formação docente, perspectivas, aspectos políticos, pedagógicos e a importância do perfil do educador como transformador social foi imprescindível a minha inserção em contextos que promovessem a constante abordagem e contato com esta temática, o que me permitiu ter este olhar sobre o PARFOR e o curso de Pedagogia da UFRRJ.

Nesse contexto, foi possível compreender que a formação docente está para além de formar um profissional que trabalhe em prol de melhorar os índices apontados nas pesquisas de avaliação sobre o ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e o *Programme for International Student Assessment - Pisa*. Ao me alinhar aos debates e estudos contemporâneos sobre formação docente, tenho o entendimento que melhoria dos índices acena como consequência e não como causa desta formação.

Pensar na formação docente somente como um meio de preparar profissionais que dediquem seus esforços ao alcance de metas, em favor da elevação dos índices estatísticos que apresentam dados sobre a qualidade do ensino é subestimar e até refrear o seu aspecto político, pois de acordo com Freire (2003) a docência é um ato político, no qual não cabe a mera racionalidade técnica.

A formação pensada e executada por este ângulo se converte em um espaço para o treinamento de habilidades técnicas, capaz de constituir profissionais que serão retransmissores de conteúdos, sem reflexão político-crítica da sua prática, conteúdos estes que foram pensados e elaborados por especialistas que, embora possam estar descontextualizados de sua prática, são devidamente reconhecidos pelas suas teorias. Neste contexto, o professor não produzirá conhecimento, ficando alijado do seu processo formativo.

Este pensamento é confrontado por Nóvoa (1992, p. 89) ao dizer que “O ensino como atividade racional ou reflexiva, como um fazer que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de Deliberação, é uma prática utópica a que se aspira.”, pois para o autor a formação docente não deve restringir o formando ao papel expectador e receptor de conhecimento, portanto, o ensino não deve ser visto por uma ótica métrica que cada ação possa ser refletida e automaticamente definida, como um dado padrão e aplicável em qualquer circunstância e contexto.

Por esta afirmação, podemos depreender sobre a importância do projeto pedagógico de curso para a formação docente, pelo qual são estruturados os conteúdos curriculares dentro de uma perspectiva teórico-metodológica alinhados com a filosofia institucional. Desta forma, ao trazer esta constatação para o ambiente da UFRRJ, começamos a questionar se o curso de Pedagogia está de fato alinhado com os propósitos do processo formativo previsto no projeto pedagógico do curso.

Assim neste estudo, a questão de partida pode ser assim formulada: Como se deu o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR no câmpus de Nova Iguaçu UFRRJ, de modo a contribuir para o processo de formação e atuação profissionais que possam conduzir a educação básica para o alcance do desejado nível de

qualidade no exercício docente nas redes públicas de ensino, de forma a suplantar o que apontam os índices resultantes das pesquisas sobre qualidade do ensino?

A partir dessa questão outras podem ser apresentadas: Como os professores-alunos analisam esta formação? A graduação promoveu alguma mudança para esses profissionais? Qual (ais) a(s) motivação(ões) que os levaram a se graduarem em pedagogia pelo PARFOR? Todas essas inquietações surgiram no decorrer das minhas atividades junto a PROGRAD, a partir do momento que ampliava as minhas ações junto ao PARFOR e estreitava meu contato com as discussões sobre formação. O desenvolvimento deste pensamento e o resultado desta pesquisa serão apresentados nos capítulos a seguir.

Todas estas questões serviram de base para elucidar os caminhos que orientam esta pesquisa, nos permitindo definir como seu objetivo principal analisar o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/ PARFOR na UFRRJ, no câmpus de Nova Iguaçu, considerando os marcos legais, o projeto pedagógico do curso e as percepções de egressas da respectiva licenciatura

Conseqüentemente, no desdobramento deste objetivo, foram sendo delineados os seguintes objetivos específicos: identificar como a formação oferecida aos graduados em licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR na UFRRJ articula o movimento da teoria e prática docente; contribuir para a discussão epistemológica acerca do tema formação de professores e do curso de pedagogia, por meio dos dados obtidos pela pesquisa e das considerações resultantes das suas análises.

### **Justificativa do estudo**

Entendemos que o tema reserva singular interesse para a UFRRJ, a considerar que nesta proposta há o diálogo simultâneo entre duas questões relevantes para a universidade: a formação docente, especificamente no que se refere à graduação em pedagogia oferecida pelo câmpus de Nova Iguaçu, e as políticas públicas para a formação docente, exclusivamente neste caso o PARFOR, alicerçado pelos fundamentos teóricos que tratam dessas temáticas.

Outro fator relevante para justificar a pesquisa se deve ao fato de que a partir de 2014 surgiram os primeiros egressos do curso de Pedagogia ingressantes pelo PARFOR na instituição, de acordo com registros obtidos meio de consulta ao sistema acadêmico da universidade, e por até então não haver estudos na instituição que retratem/abordem os resultados efetivos deste curso oferecido pelo programa, este estudo, futuramente, poderá se tornar uma fonte de pesquisa para aqueles que desejaram obter informações sobre o desenvolvimento de algum aspecto do PARFOR na UFRRJ.

A constante preocupação em avaliar os rumos dados à formação docente, que sempre esteve evidente nas reuniões da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) tornou-se ainda mais intensa diante do atual momento político pelo qual o nosso país atravessa, principalmente quando são anunciadas novas diretrizes para a educação em todos os níveis, em âmbito nacional.

Diante desse panorama político atual, em que o governo não tem apresentado nenhuma ação positiva no que se refere à área educacional, principalmente no que tange à formação docente, que além de apresentar uma contrarreforma que efetiva retrocessos na educação, com novas orientações/direcionamentos na contramão das discussões e encaminhamentos anteriormente formulados, também acena com restrições para os investimentos em educação, com a promoção de cortes nos investimentos em políticas públicas para formação docente, estudos que evidenciem os resultados de programas voltados para a formação docente se tornam ainda mais oportunos, uma vez que há um movimento

concreto de desvalorização da carreira docente, constatado pelas atuais reformas educacionais que reconhecem como aptos ao exercício docente os profissionais de notório saber.

Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – (ANDES-SN)<sup>4</sup>, a partir de 2015 houve contingenciamento de recursos relativos aos programas vinculados à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) subordinado ao MEC como, por exemplo, o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e da ação 20 RJ, sendo esta última uma linha orçamentária destinada à capacitação de cursos voltados para profissionais do magistério da educação básica.

O contingenciamento dos recursos orçamentários do governo federal no que se refere aos investimentos nos programas destinados à formação docente gerou um movimento nas redes sociais, intitulado “#ficapibid”, tendo grande adesão e que mobilizou tanto docentes como discentes de universidades federais de todo país em prol da continuidade do programa, sem que sofresse os cortes anunciados pelo governo, que suspenderia as bolsas para os estudantes, embora a CAPES afirmasse se tratar somente de uma reavaliação dos programas para readequação aos recursos previstos para investimento.

Este movimento surtiu efeito e o governo resolveu manter o programa, mas apesar disso os envolvidos entendem que o programa segue ameaçado diante das atitudes ultraliberais do atual governo, que vem sentenciando a educação a cada dia, com a deflagração de ações que imobilizam os avanços na área educacional, com a desvalorização da categoria docente e do descaso com toda a história de luta construída pela comunidade de especialistas, educadores e entidades de classe.

O PIBID assim como o PARFOR é um programa ao qual o governo destina parte dos recursos reservados à educação, para subsidiar projetos com a finalidade de aprimorar a qualidade da formação docente. Deixar de financiá-los significa um retrocesso aos tempos em que a formação docente era tratada em segundo plano.

A considerar o que este estudo pode produzir, acredito que a exposição dos resultados do curso de pedagogia pelo PARFOR pode ser apropriada para dar visibilidade ao programa, reforçando a sua importância. Também poderá fornecer pistas sobre o próprio processo formativo no curso de pedagogia, no âmbito da realização do PARFOR na UFRRJ, podendo ser futuramente utilizado como parâmetro para discussões sobre a formação docente e subsidiar propostas de reestruturações curriculares dos cursos de licenciatura.

## **Organização do estudo**

Com o propósito de apresentar de forma gradual o desenvolvimento desta pesquisa, a sua organização foi orientada de maneira a possibilitar o melhor entendimento sobre a sua finalidade, sendo dividida da seguinte forma: Introdução; Capítulo I – As Políticas Públicas para a educação no Brasil: breve contextualização; Capítulo II – Formação e Docência; Capítulo III - Metodologia; Capítulo IV – Análise dos Dados; Considerações Finais; e Referências Bibliográficas.

No item Introdução, dispomos da apresentação da pesquisa, trazendo a definição do tema e a questão do estudo, objetivos gerais e específicos, abordando também a justificativa do e organização do estudo.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7573>. *CAPES sofrerá cortes que podem alcançar R\$ 785 milhões Programas como o Pibid e PARFOR serão fortemente afetados*

Neste item, mostramos o caminho inicialmente percorrido desde as primeiras indagações, as primeiras observações e questionamentos a partir da experiência com o PARFOR até a formulação da questão a ser estudada. Com a questão definida, fomos à procura dos aportes teóricos que oferecessem sustentação para desenvolvê-la. Neste capítulo, foram trazidas algumas referências teóricas que dialogam sobre formação de professores, bem como alguns exemplos de espaços de discussão sobre o tema.

Por se tratar de uma política pública educacional voltada para formação docente, não poderíamos deixar de consultar as referências legais que se reportam a esta matéria. No capítulo I, apresentaremos uma breve contextualização sobre as políticas públicas para a educação no Brasil, tendo como ponto inicial a Constituição Federal do Brasil, passando por legislações, diretrizes, resoluções, plano e programa para a área educacional, definidos em âmbito nacional e na própria universidade, voltados para a formação docente, até alcançar o PARFOR na UFRRJ.

Analisar e buscar entender os aspectos legais que orientam a formação docente em âmbito nacional é basilar para compreender a conjuntura na qual o PARFOR está inserido, desde a sua estruturação até a execução do programa.

No capítulo seguinte, após ter acesso aos aspectos legais que promovem, no Plano Nacional, o programa, serão abordados os conceitos sobre a formação e a docência, sustentados nas percepções de autores reconhecidos pela sua dedicação aos estudos sobre a questão como Nóvoa, Tardif, Garrido, Freire. Formação e docência são elementos que mantêm entre si uma relação intrínseca e são indispensáveis para o exercício docente. Perceber o significado de docência e formação é um caminho para a construção de uma base teórica que nos permita avaliar os dados obtidos pela atividade em campo da pesquisa.

Ao Capítulo III reservamos a apresentação da metodologia, que fornece os elementos adequados para a condução da pesquisa no sentido de obter os dados que implicarão na análise dos resultados; em seguida temos a apresentação das referências teóricas utilizadas para a elucidação do tema e embasamento para o desenvolvimento da pesquisa; e por fim a justificativa pela escolha deste tema.

Para o Capítulo IV foram trazidos os resultados das análises realizadas tendo como base as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com as egressas que contribuíram com esta pesquisa. Neste capítulo, os dados serão apresentados seguindo os eixos que embasaram o roteiro utilizado para a entrevista, conforme apêndice II.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, a pesquisa tem o propósito de mostrar as impressões dos egressos do curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, avaliando por meio dos dados obtidos nas entrevistas como alinhamento da teoria com a prática docente e realiza no desenvolvimento do curso, com intuito de contribuir com as reflexões acerca da formação docente.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO (DE 1939 ATÉ 2015)

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire (1987)

Neste capítulo, elaboramos uma síntese dos aspectos legais nacionais que impactam na educação no Brasil, especificamente sobre o que aponta para a formação docente, remetendo alguns fatos históricos que influenciaram na condução das políticas públicas para a educação no Brasil, abordando a legitimação do direito à educação às normatizações que regulamentam os cursos de licenciatura. O texto prossegue com a apresentação do PARFOR como plano nacional, encerrando este capítulo com registros sobre o PARFOR na UFRRJ.

### 1.1 As Políticas Públicas Para Educação No Brasil: Concisa Retrospectiva

As Políticas Públicas para a Educação no Brasil, nas últimas décadas, foram instituídas na perspectiva de aprimorar o ensino e a formação docente, com o objetivo de elevar os índices obtidos nas avaliações realizadas sobre a qualidade do ensino, nacionais e internacionais, como veremos adiante.

Até a chegada ao PARFOR, que surge como um programa emergencial para atender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituído pelo Decreto 6.755/2009, faz-se necessário circunstanciar as questões legais inerentes à formação docente, e consequentemente, ao PARFOR.

Como marco inicial, tomaremos como referência a Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, e a partir de então relacionaremos as regulamentações de destaque para tratar das políticas públicas e os principais desdobramentos que resultaram em legais seguidos a esta lei, em função da melhoria do ensino até o ano de 2015, que é o ano de formação dos primeiros egressos do PARFOR.

Aos professores da rede pública de ensino, público-alvo do PARFOR, como a todo cidadão brasileiro, devem ser garantidos o acesso à educação, e isto está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, conforme o art. 205, seção I, capítulo III:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
(BRASIL, 1988)

No entanto, como bem destaca Brzezinski,

Não obstante o regime político brasileiro ser uma República Federativa Democrática, o País há mais de sessenta anos está enredado pela ideologia liberal e por uma cruel divisão da sociedade em classes sociais. Sendo assim, é fácil deduzir que não será por injunção constitucional que os brasileiros terão atendimento ao que prevê a CF 1988 (Brasil, 1988) o direito à Educação como um dos direitos sociais. O atendimento a esse direito acarreta o dever de o Estado formar professores em nível superior em quantidade suficiente e qualidade socialmente referenciada, a fim de que possam atuar na educação básica. (BRZEZINSKI, I, 2017, p. 260)

Pode-se dizer que a motivação do Estado em busca da melhoria da qualidade do ensino é influenciada pelos resultados de avaliações sobre a qualidade do ensino como o Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA), coordenada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem como membros os países desenvolvidos que promovem análises e discussões acerca das questões que impactam a economia mundial.

Os demais países, como o Brasil, procuram seguir as orientações determinadas por este organismo, na tentativa de atender à lógica mercantil internacional. Em suas publicações, a OCDE indica que a educação deve se adequar e atender às mudanças impostas pela sociedade do conhecimento, e a formação docente deve ser pautada por estas exigências.

No que concerne à formação de professores, foi no final da década de 30 que o curso de Pedagogia teve origem em nosso país, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, inserido em seu capítulo II, art. 7º com a seguinte redação; “A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.”<sup>55</sup>

O curso surge em meio a um período político conturbado durante o governo do presidente Getúlio Vargas, nos anos iniciais do Estado Novo. Esta é a primeira referência legal que trata da formação docente em nível superior no Brasil, mas que não se tornou uma exigência para o exercício da profissão. Somente após quase seis décadas da publicação deste decreto-lei, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a formação em nível superior passa então a ser exigida.

Em meados da década de 90, foi aprovada a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada o marco legal da Educação Nacional. Convém destacar que, originalmente, o projeto de lei n.º 1258/88, proposto pelo deputado Otávio Elíseo à época, foi submetido a várias emendas, sugestões e alterações, resultantes das discussões transcorridas ao longo de seis anos nas diferentes esferas de tratamento da temática, com intensa participação de entidades científicas e entidades representativas de docentes e estudantes. No entanto, foi subtraído da discussão, no âmbito do Congresso Nacional, por uma manobra legislativa do então Senador Darcy Ribeiro, que apresentou uma nova proposta para a LDB, diretamente ao Senado Federal, onde foi aprovado, e prosseguiu para a aprovação do Congresso, e apesar de toda polêmica envolvida na elaboração deste documento e de sua proposta controversa à original, foi aprovada a versão proposta por Darcy Ribeiro (Otranto, 1996).

Este que deveria ser um marco positivo para a educação brasileira, não teve essa repercussão. Segundo Saviani (2009), conforme seu artigo publicado na Revista Brasileira de Educação (RBE), da ANPed, superado o regime militar no país, a reforma proposta pela nova

---

<sup>55</sup> Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

lei de diretrizes e bases deveria corresponder aos anseios dos educadores à época, mas não sucedeu desta forma. De acordo com autor:

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. (SAVIANI, 2009, p 148)

A LDB ressalta que a qualidade no ensino somente será alcançada se houver investimentos na valorização do magistério, por meio de políticas que contemplem a formação inicial e continuada e as condições de trabalho. Apesar de todas as questões que envolveram o processo de aprovação desta lei, foi partir da sua promulgação que o Estado desencadeou um número de ações políticas governamentais em função da melhoria da qualidade do ensino nacional.

Com o advento da LDB, a habilitação em nível superior se tornou uma exigência para que professores atuassem na Educação Básica. Por força desta lei, sucederam-se ofertas de cursos de formação pedagógica para que os professores conseguissem estar em conformidade com esta legislação, sendo o público alvo desses cursos os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Desde a sua promulgação, a LDB vem passando por ajustes para que se adeque às novas perspectivas demandadas para a formação de professores, considerado investimento-chave para a obtenção do melhoramento dos níveis de ensino. A alteração dada pela Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009, em seu art. 1, parágrafo único, define três fundamentos norteadores para a formação docente:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

De acordo com o disposto nos referidos incisos, fica evidente a complexidade de se estabelecer um processo formativo no qual esteja associada à fundamentação teórica, a aplicação prática das teorias introduzidas pela formação e a utilização das experiências antecedentes a esta formação.

Em 1º de setembro de 1999, fundamentada pelos preceitos desta lei, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução N.01, a qual “Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.”, e em seu art. 1º, inciso I “a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência”.

Para Saviani (2009), esta Resolução subsidiou o aligeiramento da formação docente com a implementação dos Institutos Superiores de Educação, evidenciado o caráter tecnicista da formação, dado o caráter técnico-profissional destes institutos.

Cinco anos após a LDB, surgiu a primeira versão do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, para o decênio 2001 / 2010, prevista no artigo 124 da Constituição Federal (CF), que estabelece um conjunto de metas, diretrizes e estratégias que tem como um dos objetivos centrais a melhoria da qualidade do ensino. De



acordo com a referida lei, o plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; (p.6).

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram instituídas por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno do CNE, e conforme disposto no inciso VI, art. 11, desta resolução, os projetos curriculares dos cursos devem contemplar, entre outros eixos, a articulação da dimensão teoria e prática.

No dia seguinte à publicação desta primeira resolução, o Conselho Pleno publicou a Resolução n.º 02, de 19 de fevereiro do mesmo ano, pela qual instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, passando a carga horária mínima dos cursos para 2.800 (duas mil e oitocentas horas), sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Passados quatro anos, em 2006, o referido Conselho institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, com a publicação da Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio do mesmo ano, que em seu art. 3º define as perspectivas de formação para o estudante do curso de Pedagogia:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Assim como prevê a LDB, a citada Resolução faz referência aos conhecimentos teóricos e práticos no exercício da profissão. Isto reafirma a importância deste alinhamento, presente também nestas regulamentações e que estão em busca de promover a aproximação da teoria à prática docente (ao menos, teoricamente)

Em 2009, a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59, o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser considerado uma exigência constitucional, mudando a sua condição de caráter temporário, pois era uma disposição transitória oriunda da LDB até então, passando a se configurar como uma exigência constitucional com periodicidade decenal, tornando-se referência para os planos plurianuais<sup>6</sup>.

Neste mesmo ano, em 29 de janeiro foi publicado o Decreto 6.755 que “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 inicial e continuada, e dá outras providências”. Sete anos após, este decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.” Tais providências legais são fruto da necessidade de garantir ensino de qualidade socialmente referenciado, o que exige que o

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em 21/07/2017.

Estado invista volumosos recursos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e em sua valorização. Uma forma de investimento no preparo desses profissionais, como já mencionado, foi a que vem sendo adotada pela CAPES, desde 2009, com o fomento de cursos em caráter emergencial de Primeira e Segunda Licenciatura e de Formação Pedagógica. (BRZEZINSKI, 2017, p. 261).

Em 2010 (28 de março a 1º de abril), foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que se constituiu em amplo movimento envolvendo a sociedade política e diversos setores da sociedade civil vinculados à educação, na perspectiva da elaboração de um novo PNE – 2011 a 2020. A CONAE foi precedida de conferências municipais, regionais e estaduais que contaram com a participação de professores e outros profissionais da educação, estudantes, pais, gestores, pesquisadores, diversos sujeitos e segmentos organizados em torno da educação, conforme referenciam Oliveira, Dourado et al, no texto Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado (RBE, 2011). Os autores destacam que, no entanto, o Projeto de Lei (PL n. 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, não refletiu o conjunto das decisões da CONAE.

Com a expiração da vigência do PNE 2001-2010, após ampla discussão, a edição do novo Plano para o decênio 2014 – 2024 foi aprovada pela Lei nº. 13.005, de 24 de junho de 2014, e traz em seu anexo as 20 Metas e Estratégias para a sua execução, sendo a formação de professores tema da Meta 15, que tem como objetivo:


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.” (BRASIL, 2014, p. 13).

Saviani, ao criticar as Metas voltadas para a formação de professores, menciona que o Plano não assegura a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas superiores privadas, nas quais é formada a grande maioria dos professores que atuam na educação básica. (SAVIANI, 2014, p. 232).

No ano de 2015, O Conselho Pleno do CNE publicou a Resolução CP n.02 pela qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”; revogando as resoluções anteriores.

Diante de todas as prerrogativas legais e normativas destinadas à melhoria da qualidade na educação vistas até então, verifica-se que todas têm em comum a necessidade de investimentos na formação docente para que seja possível promover avanços nesta questão. Segue um quadro resumo com as políticas públicas nacionais abordadas neste capítulo:

## Quadro 1- Políticas Públicas para a Educação no Brasil

	
1939	<b>Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939</b> - Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.
1988	<b>Constituição da República Federativa do Brasil /CF - 05/01/1988</b>
1996	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação /LDB - Lei 9.394, de 20/12/1996</b> - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	<b>Decreto N.º 3.276, de 06/12/1999</b> - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
2001	<b>Lei n.º 10.172, de 09/01/2001</b> - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2002	<b>Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002</b> - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	<b>Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002</b> - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
2006	<b>Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006</b> - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2007	<b>Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.</b> Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2009	<b>Decreto n.º 6.755, de 29/01/2009*</b> - 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.
2010	<b>Decreto n.º 7.415/2010 (Decreto do Executivo) de 30/12/2010*</b> - Institui a Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público - profuncionário, e dá outras providências.
2013	<b>Lei 12.796, de 04/04/2013</b> - Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2014	<b>Lei 13.005 de 25/06/2014</b> – Aprova o Plano Nacional de Educação (decênio 2014 – 2024)
2015	<b>Resolução CNE/CP N.º 2, 1 de julho de 2015</b> - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
*Revogados pelo Decreto n.º 8.725, de 27/04/2016 - Institui a Rede Intersectorial de Reabilitação Integral e dá outras providências.	

Fonte: autoria própria. 2017.

Essas referências legais alicerçam as discussões sobre as orientações emanadas pelo Governo para formação docente, estando entre elas o PARFOR, e constituem o arcabouço regulamentar e legalista que delimitam as ações institucionais a que se refere esta pauta. Além das regulamentações que determinam o *modus operandi* dos cursos de graduação no país, e apesar das instituições públicas federais de ensino superior estar imbuídas de autonomia, a execução do PARFOR na UFRRJ seguiu as determinações emanadas pela CAPES.

## 1.2 O PARFOR como Plano Nacional e o PARFOR na UFRRJ

A apresentação dos regulamentos e marcos legais que orientam os rumos de Educação, especificamente no que tange à formação docente que é o foco desta pesquisa, serve para compreender os fundamentos legais que serviram de base para a construção do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que será tratado no capítulo seguinte, através de um breve relato desde a sua instituição em âmbito nacional, até a implementação do respectivo programa na UFRRJ.

Ao analisar estas referências, podemos perceber que os documentos materializados sob a forma de legislação /regulamentação são resultados do movimento social despertado pelas entidades de classe e outros segmentos da sociedade que discutiram e questionaram as propostas iniciais até que este resultado se aproximasse das demandas expostas, ainda que estas não tenham sido plenamente contempladas.

### 1.2.1 O PARFOR como Plano Nacional

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR foi instituído em 2009, para atendimento o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro do mesmo ano, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, representado pela identidade visual a seguir:



**Figura 1** - Logotipo do PARFOR

Fonte: Disponível em: <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/programas/plano-nacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/>

Este Decreto foi emitido em atendimento ao disposto no art. 211, caput e §1.º, da Constituição Federal, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), na Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (PNE), e coube a CAPES coordenar o programa. Segundo a CAPES:

O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.<sup>7</sup> Dos 2.101.408 dos docentes que atuam na Educação Básica do país, 22% não possuem formação adequada (Censo Escolar de 2012). Nesse número se incluem professores sem nível superior ou formados em outras áreas, como engenharia ou saúde. Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente os já formados puderam participar de concursos. (CAPES, 2014, p.1)

Pode-se dizer que o PARFOR foi considerado um plano emergencial dada a expiração do prazo previsto na LDB, até 2006, para graduação dos docentes da rede pública de ensino de forma a se adequarem ao que recomenda a lei, considerando que até a publicação do plano, em 2009, ainda havia um grande percentual de professores sem graduação, conforme dados disponibilizados pelo Educacenso, ferramenta que apura dados sobre a educação nacional, sob a administração do MEC.

O Programa define parâmetros para a formação docente, que podem ser verificados nos princípios da política que o institui, reforçando a necessidade da articulação teoria e prática na formação docente, em consonância com que recomenda também a LDB, e a Resolução CNE/CP N.º 1/2006.

Segundo os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, constantes no Art. 2.º do Decreto N.º 6755/2009 que o instituiu, entre outros, destacamos o inciso V que diz que “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Ainda de acordo com os princípios dessa política, há outro que contempla a formação integrada ao cotidiano escolar e preza pelos outros saberes, ao dizer que “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”.

Essas concepções que norteiam o PARFOR corroboram com a perspectiva de necessidade de mudança de paradigma da formação de professores, sendo advertida pelos autores já informados, e que também será tratado no capítulo II deste trabalho.

Em conformidade com os critérios definidos pelo PARFOR, os docentes da rede pública de ensino são classificados em três categorias: os docentes sem graduação; os docentes licenciados que atuam fora da área de formação e os docentes bacharéis sem curso de licenciatura. No Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009<sup>8</sup>, em seu art. 4º estão definidas as instâncias envolvidas para a sua consolidação e a forma como esta política se fará cumprir:

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.(BRASIL, 2009).

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/PARFOR>. Acesso em 17/02/2016.

<sup>8</sup> Revogado pelo Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016.

A oferta dos cursos de licenciaturas para o PARFOR pelas IFES é baseada em demandas apresentadas pelas Secretarias de Educação aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, sendo as inscrições realizadas por meio da Plataforma Freire, nas modalidades presenciais ou à distância, de forma a promover adequações da formação dos docentes em exercício na rede pública de ensino.

Reconhecido como um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial<sup>9</sup>, não por acaso o nome de Paulo Freire<sup>10</sup> foi utilizado para batizar a plataforma desenvolvida para execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

A execução do PARFOR está assentada na coparticipação das Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e das Instituições de Educação Superior - IFES - de cada Estado, consoante ao estabelecido na LDB. De forma bem sucinta, a figura a seguir apresenta as etapas do PARFOR, mostrando um panorama geral da sua operacionalização:



**Figura 2-** Operacionalização Simplificada do PARFOR

Fonte: autoria própria. 2015.

As etapas para execução do programa, com as informações sobre as vagas para os cursos a serem ofertadas pelas instituições conveniadas, estão previstas em um cronograma anual, disponibilizado pela CAPES na página do PARFOR, com acesso público, e para se candidatar aos cursos ofertados, o docente deve efetuar seu cadastro na página.

A inscrição dos candidatos às vagas ofertadas pelo PARFOR é feita pela referida plataforma, anteriormente disponibilizada por meio de link na página do PARFOR, atualmente alocada na página da CAPES (<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/PARFOR>). A seguir uma impressão da tela inicial da plataforma:

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire), Acesso em 23/05/2015.

<sup>10</sup> Recentemente na história da educação brasileira, em setembro de 2017, foi apresentado ao Senado Federal um projeto de autoria de Stefanny Papaiano para revogar o título de “Patrono da Educação Brasileira”, concedido a Paul Freire. Em dezembro do mesmo ano, o projeto foi reprovado.



**Figura 3-** Tela inicial da página da Plataforma Freire

Fonte: Disponível em: <http://freire.CAPES.gov.br>

## 1.2.2 O PARFOR na UFRRJ

A Formação docente se apresenta como uma preocupação constante na UFRRJ desde a implantação dos cursos de licenciatura na década de 60. Atualmente, estas preocupações são pautadas em espaços propriamente e recentemente instituídos para a discussão como o Fórum de Licenciatura e a Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP). Por meio desses espaços, foi possível constituir uma política institucional para a formação docente.

Sobretudo a partir de 2005 várias iniciativas foram desenvolvidas no sentido de desenvolver ações efetivas voltadas à melhoria da formação inicial ofertada pelos diferentes cursos de Licenciatura, estabelecendo diálogos com a rede pública municipal e estadual.

A instituição buscou aderir a editais nacionais, sendo o primeiro deles o Programa e Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), lançado pelo MEC/SESu/DEPEM, através do Edital 11/2006, que visava ampliar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior e apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

A proposta apresentada pela UFRRJ, “Prodocência Rural: enfrentando os desafios dos Temas Transversais”, foi aprovada e buscava articular-se com o cotidiano da Educação Básica. Em 2007, novo Programa foi apresentado pelo MEC, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a UFRRJ foi contemplada com o projeto “Ciência e Cidadania: construindo saberes e fazeres na Escola”. Este Programa foi instituído como

ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública”. (EDITAL MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007)

Fruto das discussões que se desenvolveram a partir desses Programas, envolvendo as Coordenações das Licenciaturas e a PROGRAD, no ano anterior a assinatura do termo de adesão ao PARFOR, em 2008, a UFRRJ, por meio da Deliberação N.º 138, de 11 de

dezembro de 2008, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRRJ) aprovou o “Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ.”

Com a aprovação deste programa institucional, a UFRRJ afirma o seu compromisso em debater as questões que envolvem a formação docente, com investimento em ações e políticas institucionais e pedagógicas que contribuam para esta formação, por meio dos cursos de licenciatura. Como prevê a referida deliberação, o Programa parte do princípio de que “a profissão docente precisa ser valorizada e trabalhada desde os momentos iniciais da formação do licenciando e que a UFRRJ tem o compromisso de formar professores que sejam capacitados [...]”.

Nessa conjuntura, surge o PARFOR e, a partir de 2009, a UFRRJ passa a compor o rol de Instituições Federais de Ensino Superior partícipes deste plano para a instituição do PARFOR, com a assinatura do Termo de Adesão n.º 92 ao Acordo de Cooperação Técnica n.º 014/2009, em 10 de novembro do mesmo ano.

Neste mesmo ano, o curso de Pedagogia do câmpus de Nova Iguaçu teve o Projeto Pedagógico do Curso reestruturado para atender as orientações da Comissão Institucional Coordenadora da Criação e Reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFRRJ, aprovado pela Deliberação CEPE n.º 377, de 11 de dezembro de 2009.

No referido projeto consta a definição do perfil do egresso, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a sua atuação, sendo este o Projeto Pedagógico de Curso aplicado exclusivamente aos estudantes do curso de Pedagogia do câmpus de Nova Iguaçu, pois ainda que possuam a mesma denominação nos diversos câmpus da UFRRJ, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação não são unificados.

No que se refere aos atos administrativos institucionais, destacamos duas regulamentações importantes destinadas especificamente para a formação docente na UFRRJ: a Deliberação n.º 138/2008 e a Deliberação n.º 377/2009.

Para o público do PARFOR, no câmpus de Seropédica foram ofertadas vagas nos cursos de licenciatura em: Artes, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História (noturno), Letras - Português/Literaturas, Letras - Português/Inglês/Literaturas, e Pedagogia. O câmpus de Nova Iguaçu ofertou vagas nos cursos de licenciatura em: História, Letras – Português, Letras – Português/Espanhol/Literaturas, Matemática e Pedagogia.

A matrícula dos primeiros ingressantes pelo PARFOR na UFRRJ ocorreu no primeiro período letivo de 2010, quando foram ofertadas vagas em cursos regulares nos câmpus de Seropédica e Nova Iguaçu. A partir deste período, o PARFOR obteve os seus primeiros alunos em diversos cursos de licenciaturas, conforme informado, e o programa de fato se efetiva na instituição.

A primeira seleção para ocupação das vagas ofertadas pela UFRRJ na plataforma não foi regulamentada por edital, mas por publicação de informes sobre o processo seletivo pela página do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), atualmente Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). A partir de 2011, os processos seletivos passaram a ser realizados por edital.

No segundo período letivo de 2010, ambos os câmpus ofereceram vagas para os ingressantes PARFOR, entretanto, o câmpus de Nova Iguaçu passou a ter uma turma exclusiva do curso de Pedagogia para esses ingressantes. Embora tenha sido uma turma formada exclusivamente por ingressantes do programa, o currículo do curso era o mesmo aplicado ao curso de Pedagogia destinado aos ingressantes que passaram pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No ano de 2011, sob a orientação e exigência da CAPES, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) participantes do programa deveriam oferecer vagas em turmas exclusivas para os ingressantes. E a partir deste momento, os cursos passaram a ser oferecidos



exclusivamente no câmpus do Instituto Multidisciplinar, em Nova Iguaçu. Desde então, a UFRRJ tem oferecidos vagas em turmas exclusivas para o PARFOR no referido câmpus.

Passados seis anos da implantação do PARFOR na UFRRJ, tornou-se possível formular um panorama sobre o desenvolvimento do programa na instituição, uma vez ter transcorrido o tempo mínimo para conclusão dos cursos de licenciatura que fazem parte do rol de cursos que ofertaram vagas para os profissionais do magistério pela Plataforma Freire.

Considerando que o foco desta pesquisa são os egressos de graduação em Pedagogia do câmpus Nova Iguaçu ingressantes do PARFOR, a partir do período que surgem os primeiros egressos foi possível coletar informações a respeito do desenvolvimento acadêmico desses estudantes, uma vez que haviam integralizado a matriz curricular do curso e conseqüentemente obtido a graduação, passando a ser considerado como egresso do referido curso. Nos quadros a seguir, apresentam-se os dados sobre as situações acadêmicas de todo os ingressantes do PARFOR desde a sua instituição na UFRRJ, em 2010 até o ano de 2015, quando foi realizada a última seleção para o curso de Pedagogia. Estes projetam os cenários da evolução do programa, de todos os cursos ofertados, nos respectivos câmpus:

**Quadro 2-** Acompanhamento da evolução do PARFOR na UFRRJ – câmpus Seropédica:

CURSO	MODALIDADE	TIPO DE FORMAÇÃO	UF	MUNICÍPIO	PERÍODO DE OFERTA	QTDE. DE VAGAS	MATRICULADOS	NÃO OCUPADAS	ATIVOS	CANCELADOS	DESDIVIDOS	JUBILADOS	TRANSCADUADOS	GRADUADOS	TRANSFINT
LICENCIATURA EM ARTES	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	5	1	4	0	0	1	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	3	1	4	0	0	1	0	0	0	0
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	5	2	3	1	0	1	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA - NOTURNO	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	3	4	1	1	0	2	1	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	5	2	3	0	0	2	0	0	1	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	5	4	1	0	0	2	0	0	1	1
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	1 Semestre 2010	6	3	4	0	0	1	0	0	1	0
LICENCIATURA EM ARTES	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	2 Semestre 2010	4	3	0	0	0	2	0	0	3	0
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	2 Semestre 2010	3	2	1	0	0	1	0	0	1	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA - VESPERTINO	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	2 Semestre 2010	3	5	0	1	0	4	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	2 Semestre 2010	3	14	0	1	0	11	0	0	2	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Seropédica	2 Semestre 2010	5	3	0	0	1	4	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>						<b>62</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>1</b>
						<b>%</b>	<b>75,81</b>	<b>40,94</b>	<b>6,51</b>	<b>1,13</b>	<b>70,21</b>	<b>4,35</b>	<b>0,00</b>	<b>10,15</b>	<b>4,35</b>

Fonte: A autoria própria. Dados obtidos no Módulo Acadêmico da UFRRJ e na Plataforma Freire.2017.

**Quadro 3-** Acompanhamento da evolução do PARFOR na UFRRJ – câmpus Nova Iguaçu:

CURSO	MODALIDADE	TIPO DE FORMAÇÃO	UF	MUNICÍPIO	PERÍODO DE OFERTA	QTDE. DE VAGAS	MATRICULADOS	NÃO OCUPADAS	ATIVOS	CANCELADOS	DESDIVIDOS	JUBILADOS	TRANSCADUADOS	GRADUADOS	TRANSFINT
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	1 Semestre 2010	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	1 Semestre 2010	3	1	4	0	0	1	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	1 Semestre 2010	5	2	3	0	0	2	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	1 Semestre 2010	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	1 Semestre 2010	20	10	10	0	0	10	0	0	0	0
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	1 Semestre 2010	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	3	1	2	0	0	1	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	5	1	4	0	0	2	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	2	16	0	0	0	11	0	0	0	0
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	30	48	0	0	4	44	0	0	0	0
LICENCIATURA EM ARTES	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	4	1	3	0	0	2	0	0	0	0
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	4	3	1	0	0	1	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	2 Semestre 2010	4	7	0	0	0	4	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	30	10	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	30	10	0	1	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	40	30	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	3 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	30	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	30	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	4 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	5 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	6 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	7 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	8 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM FILOSOFIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	9 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	10 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	10 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	10 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	10 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	10 Semestre 2010	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0
LICENCIATURA EM LETRAS - PORT/ING/LIT	Presencial	1ª Licenciatura	RJ	Nova Iguaçu	10 Semestre 2010	40	40								

Nota-se que há um grande índice de evasão, e em ambos os câmpus este índice ultrapassa o número de alunos ativos. O percentual de graduados, somados os dois câmpus, não chega a 30% dos alunos matriculados.

Esses dados representam que estamos diante de uma questão que está além da oferta de vagas para os professores da rede pública, com intuito de melhorar a qualidade do ensino. Apesar de ser uma questão que mereça atenção, não está no foco da nossa pesquisa, uma vez que são dados estatísticos aplicáveis a uma avaliação quantitativa, portanto, envidaremos esforços para buscar dados que nos informem sobre os impactos e efeitos da graduação nos egressos do curso de Pedagogia, câmpus Nova Iguaçu, direcionando este estudo para avaliar o aspecto qualitativo do curso de Pedagogia e do PARFOR na UFRRJ.

## FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget (1970)

O propósito deste capítulo é apresentar conceitos que fomentam a discussão sobre a formação docente, decompondo-a em dois patamares: a formação e a docência. Este movimento foi estratégico para que conseguíssemos compreender minimamente a gênese desta locução. Isto posto, o trabalho discorrerá primeiramente abordando o conceito de formação, e em sequência, o conceito de docência, dentro de uma perspectiva de formação versus saberes e na relação teoria e prática.

### 2.1 Conceito de Formação

Para iniciar esta reflexão sobre formação docente, torna-se indispensável compreender o conceito de *Formação*. Para isto, fomos até a origem do termo. O vocábulo formação tem a sua origem do Latim FORMATIO, que significa “ato de dar forma”, de FORMA, “aspecto, aparência, padrão”<sup>11</sup>.

A princípio, poderíamos dizer que a ação de formar ocorre no momento em que o aluno ingressa no curso de licenciatura e passa a ter contato com saberes pertinentes a sua profissão, tornando-se apto e em condições legais de exercê-la. Apropriado também dizer que ao estudar a origem do vocábulo, surgiu a seguinte indagação: que “forma” está sendo dada aos nossos egressos do curso de Pedagogia? Seria uma “forma”, necessariamente, ou um “caminho”? Em outras palavras, pode-se dizer que, de fato, há uma concepção de formação docente para o qual os cursos de licenciatura devem ser direcionados?

A formação inicial docente no Brasil é oferecida pelas instituições de ensino superior por meio dos cursos de licenciatura, cujos projetos pedagógicos encaminham perspectivas formativas institucionais, em consonância com as regulamentações e legislações referentes à formação. Embora os cursos de licenciatura sejam pré-existentes às normatizações das últimas décadas, foi a partir da década de 90, que o curso superior se torna obrigatório para o exercício do magistério das séries iniciais.

Ao resgatar todo o conteúdo assimilado durante as discussões que acompanhei, tanto nas reuniões da Comissão Permanente de Formação de Professores, como nas reuniões dos Fóruns de Coordenações dos Cursos de Graduação da UFRRJ, assim como o que está posto

---

<sup>11</sup>Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/formacao>. Acesso em 16/05/2015.

nos documentos que regulamentam as diretrizes curriculares e políticas para formação docente, percebo que a definição de formação docente transcende a simples acepção da palavra, que não consegue contemplar a dimensão do que representa esta formação.

Particularmente no caso da UFRRJ, como foi exposto no capítulo I desta pesquisa, a Deliberação CEPE n.º138/2008 trata de definir esta perspectiva, proporcionando orientações para que seja elaborada uma estrutura de matriz curricular comum a todos os cursos de licenciatura. De acordo com a Deliberação, a profissão docente deve ser valorizada desde o início da sua formação, e que a instituição deve instruir os licenciandos para que tenham compreensão da complexidade do ambiente escolar, sejam estimulados a estar em constante procura pelo conhecimento que esteja concatenado com o contexto local, contribuindo com a apresentação de sugestões para as questões inerentes à sua prática.

Tardif (2007) define que a formação profissional é resultado da formação acadêmica, catedrática, que possibilita ao professor o reconhecimento legal e social de sua profissão. No entanto, o autor difere a formação docente da profissional, ao afirmar que esta é resultado de um processo permanente de aprimoramento que se inicia na academia e prossegue ao longo da vida do professor.

Sobre este modelo tradicional de formação, o autor apresentou a sua crítica e o definiu como “modelo aplicacionista”, no qual os conhecimentos são transmitidos pelos professores universitários aos alunos que, oportunamente, durante a execução do estágio, aplicarão estes conhecimentos.

Para o autor, neste modelo a pesquisa, a formação e a prática docente estão atuando em momentos diferentes e não integrados. Destaca também que este modelo está orientado por uma lógica disciplinar, e o “saber” está dissociado do “conhecer” (TARDIF, 2007, p.272).

A partir de Tardif (2007) poderia dizer que esse saber se constitui de diversos saberes, derivados dos experimentos de diversas fontes, como o cotidiano, as experiências, a cultura, ou seja, das vivências experimentadas pelo docente no ambiente escolar ou não. O conhecer está associado aos conteúdos formais, recebidos das instituições formadoras ao longo de sua formação, que por se tratar de um modelo projetado com base em fundamentos disciplinares, não contempla as realidades da prática docente.

Outro ponto em questão é o fato deste modelo desconsiderar as vivências que os futuros professores trazem consigo e que certamente influenciarão em suas práticas. Entendemos que a formação baseada no modelo aplicacionista prepara profissionais que terão um perfil de reprodutores de conteúdos e conhecimento, podendo tornar-se agentes passivos na esfera educacional.

Essa afirmação é corroborada pelas palavras de Pimenta (2007, p. 16) ao dizer que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas”, ou seja, para estar apto a exercer esta profissão, o professor deve ter recebido uma formação docente que se proponha a contemplar as questões da natureza do trabalho docente, a considerar que se trata de uma prática social, que por sua vez difere da prática profissional, em função de sua dinâmica de constante movimento.

Em contrapartida, Tardif (2002) apresenta o modelo de formação surgido com as reformas educacionais ocorridas nas escolas norte-americanas, o qual, diferentemente do modelo aplicacionista apresentado anteriormente neste mesmo item, propõe a integração entre a pesquisa, a formação e a prática; confrontando o paradigma da proposta de formação tradicional ao romper estruturas sedimentadas que restringem a formação a treinamento técnico, metódico e racionalizado.

Neste modelo o professor deixa de exercer o papel de reprodutor de conteúdos e executor de tarefas, e passa a ter a oportunidade de refletir sobre a sua formação, num

contínuo processo de construção profissional. O docente é assumido como produtor de conhecimento, exercendo uma participação efetiva e permanente na sua formação.

Ao realizar este deslocamento, o docente deixa o local de produtor para se situar no papel de produtor do conhecimento, o qual está impregnado dos saberes que permeiam a sua atuação docente, e segundo Tardif (2007, p. 60) possui uma conotação extensa, sendo estes saberes compostos por um elenco de variáveis como competências, habilidades, atitudes, mostrando a multiplicidade de conhecimentos que se agregam à formação e à atuação profissional.

O autor define esses saberes considerando a as suas diversas fontes de aquisição e formas de integração ao trabalho docente: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Todos esses saberes incorporados ao desenvolvimento das atividades docentes criam uma relação que o autor define como sincretismo, na qual esses saberes compõem um currículo informal utilizado pelos docentes em suas práticas, indo além do que oferece a formação acadêmica.

Ao alinhar o conhecimento formal à sua experiência e conhecimentos para constituir a sua prática educativa considerando os elementos que compõem o contexto escolar no qual atua, o docente promove a dialética entre esses saberes para realizar a transposição dos conteúdos pedagógicos à realidade do seu ambiente escolar. Este também é o entendimento compartilhado por Nóvoa (1995, p. 74), ao explicitar que “O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.”

Para apreender o conceito de formação docente, buscamos conceitos que a descrevessem de modo a clarificar o nosso entendimento. Nesta busca, encontramos a afirmação de FREIRE (1996) que diz que a formação é “um fazer permanente [...] que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo” (FREIRE, 1996, p.34). Entende-se, a partir desta afirmação, que a formação docente não pode ser um projeto, mas um processo no qual o docente tem o papel de educador e educando, numa troca constante de experiências e conhecimentos. Vemos aqui a característica do ser reflexivo inacabado exaltado pelo autor em suas obras, o ser aberto às novas experiências e aprendizados e não cerceado às matrizes curriculares do seu curso de formação.

Freire (2003) nos afirma que não há como progredir se permanecermos estagnados, imóveis, e que somos resultados das nossas práticas sociais, das quais fazemos parte. Se a educação precisa evoluir, se a prática docente precisa se adaptar às demandas sociais, os docentes precisam atuar na interação dialógica entre as teorias e as suas práticas em busca do seu aprimoramento.

Alinhado às afirmações trazidas por Tardif, Nóvoa (1992) nos fala da formação com caráter crítico-reflexivo, na qual os saberes que permeiam a vida dos professores passam a integrar a sua formação. A formação continuada, em busca do aprimoramento constante, deve proporcionar uma visão crítica acerca do universo docente, esta afirmação está em diálogo com o entendimento de NÓVOA (1992, p. 13), ao dizer que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Oportuno destacar que o autor, nesta afirmação, evidencia que o docente deve ser agente de sua formação, participando ativamente de sua construção contínua, deixando de exercer o papel de receptor para ser produtor de conhecimento.

Desta forma, entende-se que a formação docente atravessa a lógica do saber instrumental, em que o educador deve ter consciência do seu papel de transformador social. Corroborando com este raciocínio, encontramos a concepção sintética de Pimenta (2001, p.83) na afirmação “a atividade docente é práxis”, e esta afirmação é ratificada pela autora (2007, p. 38) que amplia o conceito ao dizer que “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação.”

Apropriando-se de uma perspectiva Marxista, Pimenta (2001, p.86) vai assumir que “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)”. Com esta assunção, Pimenta revela que a práxis não é simplesmente sinônimo de prática, seu significado está para além disto, a práxis seria a experimentação da teoria pela ação, mediada por uma reflexão a partir do resultado desta interação entre teoria e prática no ambiente escolar. Oportuna a compreensão desta colocação, considerando que pode haver um equívoco de se pensar que a *práxis* pode ser interpretada simplesmente por prática.

Poderia se dizer que há dois aspectos da questão da formação que envolve o profissional docente: 1) a formação obtida pelo profissional em sua graduação; 2) e a formação que este profissional fornecerá aos seus educandos no decorrer de sua prática profissional. Em determinado momento, o educador exerceu o papel de educando, e em seguida passa a exercer o papel de educador assumindo responsabilidades inerentes a esta profissão e que estão situadas social e historicamente.

Segundo Nóvoa (1996, p.15), a profissão docente foi se constituindo ao longo dos séculos e que, “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma função secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens.”. Segundo informações do autor, em princípio, a atribuição de ensinar foi delegada aos sacerdotes, sem terem recebido algum tipo de formação específica para o seu exercício.

Ainda de acordo com o autor, com o passar do tempo, a profissão foi se estruturando, com a elaboração de uma base para a sua prática que exigia o domínio de saberes e técnicas específicos da profissão. Ao final do século XVIII, somente aqueles licenciados ou autorizados pelo Estado poderiam exercer a profissão, constituindo-se este num momento histórico para a profissionalização da atividade docente.

O que podemos perceber entre os discursos dos autores selecionados é que há um alinhamento sobre a concepção de formação docente, a qual não deve se restringir a um treinamento, racionalizado sobre conteúdos científicos e técnicas pedagógicas para atuação profissional, sem contemplar os saberes docentes, evidenciados por estes autores como um elemento indissociável da formação e da docência.

Em se tratando de currículo, formação docente e ensino, nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC) foi pauta de discussão no Ministério da Educação e no âmbito das instituições de ensino e entidades organizadas. A sua primeira versão foi divulgada em 2015, e após em 06 de abril de 2017 teve a terceira e última versão encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

De acordo com o disposto na página criada pelo MEC, dedicada exclusivamente à BNCC, trata-se de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação

A homologação da BNCC ocorreu em 22 de dezembro de 2017, com a publicação, no Diário Oficial da União, da Resolução CNE/CP Nº 2, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

Outra medida tomada pelo atual Governo foi a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A reforma traz alterações na LDB e surge com a proposta, segundo argumentos do governo para aprová-la, de torná-la mais atrativa para os jovens, com o objetivo de diminuir a evasão e melhorar os índices de avaliação da qualidade do ensino médio.

Entretanto, esta reforma suscitou polêmica, tornando-se pauta constante de estudos e debates nos âmbitos acadêmicos e das entidades representativas, como: a ausência de audiências públicas para discussão, a legitimação da contratação de professores leigos com notório saber, a divisão das disciplinas por áreas de conhecimento, a não obrigatoriedade de conteúdos basilares para a formação intelectual e cidadã como Filosofia e Sociologia; a dicotomia entre a escola em tempo integral e a escassez curricular.

As correntes contrárias à nova reforma argumentam que esta se trata de uma tentativa do governo de transformar o ensino num projeto fragmentado de educação que ameaça a formação desses alunos não só pela debilidade curricular fixada num projeto pedagógico fragilizado, como a desvalorização da profissão docente. Entre os manifestos contrários, destacamos o “*Manifesto Contra A Medida Provisória N. 746/2016*”<sup>13</sup>, assinado pela ANFOPE em 12 de outubro de 2016. Cerca de 21 entidades da área da Educação, sobretudo as que historicamente defendem um projeto de educação inclusivo e cidadão, tem se oposto publicamente a essa “contrarreforma” do Ensino Médio. Ramos e Frigotto (2016), apresentaram uma crítica contundente assim que a Medida Provisória foi lançada, embasados em sua histórica contribuição à discussão das políticas públicas. Segundo eles:

O que se visa desconstruir são os pequenos avanços da LDB e a possibilidade criada pelo decreto 5154/04 de retomar o ensino médio integrado sob novas bases, tendo como fundamentos o trabalho, a ciência e a cultura e como perspectiva a travessia para a formação politécnica e omnilateral. A MP 746/2016 destrói a possibilidade da educação integral e de acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade, bases para a autonomia econômica e política para a grande maioria dos jovens que pertencem à classe trabalhadora. (RAMOS, M & FRIGOTTO, G., 2016, p. 45)

Na propaganda veiculada pelo Governo, a Reforma do Ensino Médio surge para oferecer aos jovens a oportunidade de definirem seus caminhos na área educacional, elegendo as disciplinas que eles acharem ser as mais convenientes para a sua formação profissional em prol da sua empregabilidade, defendendo inclusive que o aluno poderá optar pelo ensino técnico.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 11/07/2017

<sup>13</sup> Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto\\_anfope\\_mp\\_12.10.2016r.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf). Acesso em 11/07/2017.

Contudo, as entidades representativas e instituições formadoras, com destaque para ANFOPE, ANPed, ANPAE, e outras integrantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM) que congrega 10 entidades, são enfáticas ao afirmarem exatamente o oposto ao que foi proposto e ratificam que esta reforma não trará avanços para a educação no Brasil, pois seriam ações passadas, reconfiguradas como avanço, mas que, em verdade, representam um retrocesso.

Essas duas medidas do governo foram de encontro ao que era defendido há décadas pelas instituições públicas de ensino superior e demais entidades organizadas, como ANFOPE e FORUMDIR, em prol da melhoria da educação no Brasil: a valorização da profissão docente e do currículo escolar. Para o governo o chamado o “Novo Ensino Médio” foi delineado para atender às expectativas e anseios dos jovens e da população no que se refere à aplicabilidade dos conteúdos didáticos oferecidos para este segmento do ensino na vida prática. Na realidade o que se depreende com a leitura acurada dessa nova legislação é que:

Trata-se de uma contra-reforma, portanto, que é contra os jovens da classe trabalhadora e que atende ao pensamento reacionário de que nem todos têm capacidade para o ensino superior ou, na pior das hipóteses, devem ser condicionados para aquelas áreas de menor prestígio econômico. A MP, pelo teor de um ensino médio de conhecimentos mínimos, restringe as escolhas de acesso ao ensino superior. Ao contrário de facilitar a entrada no mercado de trabalho condena a maioria dos jovens da classe trabalhadora, empregado ou não, ao trabalho simples de pouco valor econômico. (RAMOS & FRIGOTTO, op. cit. p. 45)

Desde a implantação da LDB em 1996, verificamos que o Estado tem dado rumos a formação docente que a encaminham para o seu aligeiramento, muito embora encontramos nas referências legais termos que afirmam que sejam dadas as garantias para que os docentes obtenham a formação exigida para o exercício docente, embora existam estudos que evidenciem que a maneira como esta formação vem sendo oferecida não atende às demandas postas pelas instâncias em que o foco de discussão é a formação docente, como CONAE, por exemplo.

Outro encaminhamento de regulamentação sobre a educação, feito pelo Ministério da Educação, e não menos polêmico, tendo sua aprovação ocorrida sob o descontentamento de diversas entidades, como: ANFOPE, ANPed, ANPAD, Andes, FORUMDIR, foi a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apesar das manifestações das referidas instituições que, à época, apontaram para as incoerências da referida resolução e, conseqüentemente, os rumos dados à educação em âmbito nacional, que não foram acatados .

Passados treze anos, esta resolução foi substituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”. Configura-se como uma das ações do CNE, voltada para a formação docente, a partir do resultado consolidado advindo das discussões sobre a proposta inicial e as argumentações oriundas das entidades representativas da classe e da sociedade.

A Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE buscou delinear princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos que devem ser observados em todos os aspectos que envolvem a formação (inicial e continuada) de forma a subsidiar o desenvolvimento das políticas, gestão, programas e cursos de formação, planejamento, até os



processos de avaliação e de regulação das instituições formadoras, com propósito de promover organicidade entre a formação inicial e continuada.

As questões inerentes à formação docente, docência e profissionais docentes foram reavaliadas pela Resolução, que resultou em mudanças relevantes na formação docente, como a ampliação da carga horária para formação, passando de 2.800 para 3.200 horas de curso, e a exigência do tempo mínimo para integralização de 8 semestres.

De acordo com o disposto no art.22, capítulo VIII da Resolução, o prazo dado para que as instituições de educação realizem a adequação às novas diretrizes é de dois anos.

A formação docente deve ser realizada em conformidade com a amplitude da atuação deste profissional. O investimento na qualificação docente deve ser orientado para a busca do desenvolvimento contínuo e da valorização profissional, considerando-se todos os aspectos e as dimensões que envolvem a atuação deste profissional, a discussão da teoria e prática como consta na afirmação de TARDIF (2011, p. 10) ao dizer que “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]”.

Como Tardif (2011), Freire (1996, p.12) defende a valorização dos saberes docentes para a sua formação, contínua e constante, sem que haja a dicotomização da teoria científica com experiência empírica em sala de aula, pois para o autor, não há teoria sem prática, e prática sem teoria.

O professor é um profissional que necessita estar em constante construção, de forma a compreender os fenômenos educacionais que emergem da sociedade. E para que o professor possa delinear o seu perfil, a formação docente deve contemplar os aspectos que contribuem para a edificação de sua identidade, como nos mostra Nóvoa (1995, p.24), ao nos dizer que “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

O perfil do profissional docente ganha outros contornos na perspectiva de Freire ao dizer que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE,2002, p. 21) situando o docente como sujeito histórico da construção do conhecimento, que se realiza na interlocução entre teoria e prática, como forma de interação para transformação do meio social.

Nesse sentido, Freire (2002) desloca o docente da posição de reprodutor do conhecimento, colocando-o no lugar de produtor do conhecimento, o qual promove ações inspiradas pela teoria alinhadas com a sua prática, desenvolvendo novos conhecimentos a partir de uma interação crítica e reflexiva com o seu cotidiano escolar.

Ao nos conscientizarmos desta percepção, do que se constitui esta formação para este sujeito e a importância do seu papel social, compreendemos que a formação não pode ser limitada exclusivamente ao que está previsto em seu currículo formal, mas deve proporcionar a interação e a integração com todos os saberes que permeiam a vida desse sujeito, intra e extra-ambiente acadêmico e profissional, proporcionando espaço para dialogar com suas experiências, aproximando a teoria da prática, tornando este sujeito agente de sua formação.

Segundo Freire (1996) a formação está para além da concepção pedagógica que fornece técnicas para o exercício profissional docente por meio de conteúdos padronizados, definidos por acadêmicos, repassados aos educandos no decorrer dos cursos de licenciaturas.

O autor é categórico ao afirmar que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas” (FREIRE, 1996, p.09), o que leva o educando a se inserir como sujeito da sua formação, deslocando-o da passividade de se portar como um participante passivo de um treinamento, exigindo uma reflexão crítica sobre formação.

Colaborando com as afirmações de Freire (1996; 2002), Nóvoa (1997, p. 25) sustenta o argumento de que a formação não se constitui exclusivamente por uma aglomeração de certificações e títulos, mas se consagra também pelo exercício crítico-reflexivo sobre a atuação docente, de forma a possibilitar a releitura de suas ações, reformulando suas práticas e, conseqüentemente, se constituir em novos ou renovados sujeitos da educação.

A apropriação dos conceitos por meio da exploração do referencial teórico é um subsídio primário para a validação do conteúdo pesquisado, uma vez que a partir da absorção desses conceitos, uma nova tessitura conceitual se consagra e se configura como plano de fundo orientando a reflexão sobre os dados a serem analisados mais adiante.

A considerar o objetivo desta pesquisa, focado na análise dos resultados da articulação entre teoria e prática ao longo do curso de pedagogia, a se concretizar na relação entre formação e docência, não poderíamos desenvolver um diálogo sobre esta articulação e assim prosseguir com o desenvolvimento desta pesquisa, sem compreender esses conceitos basilares.

## 2.2 Conceito de Docência

Preliminarmente e de forma resumida, poderíamos dizer que a docência é a prática pela qual o docente exerce a sua função, ou seja, a ação da prática docente. Avançando no conceito, poderíamos acrescentar que a docência é uma prática intencional e dirigida desenvolvida em diversos contextos escolares atravessados pelas mais variadas condições sociais, econômicas, culturais e políticas, para sujeitos distintos. Isto implica em dizer que a docência é uma atividade situada sendo influenciada por diferentes condicionantes.

Embora a conceituação de forma resumida pareça abarcar o que é docência, sob o ponto de vista de Tardif (2005) não é algo tão simples, pois o autor afirma que “[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas [...]”. (TARDIF, 2005, p.41).

Ao fazer esta afirmação, Tardif (2005) eleva a discussão sobre a compreensão da amplitude desta atividade, que contempla uma gama de elementos que constituem e se constituem no seu cotidiano, com dinâmica própria e que em muitos casos o *saber-cómo* se sobrepõe ao *saber-fazer*.

Nesse sentido, diríamos que o saber-fazer está vinculado ao conhecimento formal repassado pela academia ao graduando no decorrer da formação docente, ou seja, a teoria que orientará as ações do professor no exercício profissional, e o *saber-cómo* é o que está contemplado no currículo invisível que não compõe a formação formal, ou seja, a maneira como estes professores conduzem as suas práticas pautadas em seus saberes.

Com base na afirmação do autor, compreendemos que o *saber-cómo* se sobrepõe ao *saber-fazer*, pois, em princípio, acredita-se que as teorias possam ser aplicadas universalmente a qualquer circunstância de forma equânime, sem considerar a diversidade que envolve o contexto escolar em que os professores se encontram e que extrapolam o limite do conhecimento idealizado.

A complexidade do exercício docente é um tema reconhecido pelos autores que tratam da questão sobre formação e trabalho docente. Compreender os elementos que compõem o universo e a amplitude da atuação docente é um grande desafio para os especialistas em educação.

Em sua afirmação, Tardif (2005, p.35) destaca que o objeto de trabalho da profissão docente está no outro, ao assim dizer que “A docência é um trabalho cujo objeto não é

constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.”.

Nóvoa (1999, p.68) apresenta uma abordagem conceitual sobre a prática educativa, que corrobora com os demais conceitos concebidos pelos autores visitados até então, ao dizer que

À educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores.

Para tanto, o docente deve receber uma formação que lhe proporcione o aporte fundamental para o exercício de sua função. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em seu art. 2.º, § 1º, a docência está descrita da seguinte forma:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

A partir da publicação da Resolução CNE 2/2015 traz em seu Art. 2º, § 1º, o conceito de docência foi ampliado, em comparação ao conceito apresentado na citação anterior da Resolução CNE/CP n.º 1/2006, e passa a ser compreendido da seguinte forma:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP n.º. 02/2015 pag. 3)

Este conceito referencia outros elementos, como os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, diferentemente do que ressalta a Resolução de 2006, de forma a buscar alcançar a complexidade e a completude do que significa docência.

Analisando as definições, percebemos que para o exercício docente há uma demanda por uma conjuntura de saberes, alinhada com a teoria científica, contextualizada nas diferentes realidades, integrados ao processo de construção do profissional docente, como nos esclarece FREIRE (1996), no livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual relaciona 27 saberes indispensáveis à prática docente.

Dentre esses, destacamos a sua afirmação “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Embora o autor esteja se dirigindo, originalmente, aos alunos das escolas de ensino fundamental e médio, esta afirmação se torna aplicável ao contexto da pesquisa, a considerar que no caso do PARFOR os docentes saem do ambiente escolar no qual atuam profissionalmente como docente, para adentrar as salas de aula da universidade e retornar ao papel de discentes, alternando-se entre esses dois papéis simultaneamente, com um diferencial

dos demais discentes de curso que ainda não se iniciaram na carreira do magistério: estão carregados de saberes e vivências profissionais.

Ao fazer esta afirmação, Freire (1996) nos leva a reflexão sobre o ato de ensinar para além da transmissão de conhecimento do formador para o formando. Neste sentido, pode-se depreender que o que deve estar em evidência é a integração do ensino com as experiências dos educandos, que o autor define como saberes, contextualizando o ensino com essas experiências, impregnando de sentido concreto e aplicabilidade daquilo que está sendo transmitido.

Este é apenas um dos saberes elencados pelo autor, não mais nem menos relevante que todos os demais, mas recebeu o meu destaque por acreditar que se amolda perfeitamente aquilo que está posto em discussão: alinhamento da teoria e prática docente.

As exigências para o pleno exercício da função docente são as mais diversas e seguem para além daquilo que está previsto nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, conforme nos aponta Freire (1996). Portanto, para compreender o conceito de docência é necessário analisar os elementos envolvidos na dinâmica docente.

Todas as concepções pesquisadas e referenciadas neste capítulo nos serviram para ampliar o nosso entendimento sobre docência, outrora tão limitado que não nos permitia alcançar a dimensão do que a docência representa.

Compreender que a docência não se resume ao espaço de sala de aula, ao tempo da escola, aos conhecimentos formais, à reprodução de conteúdos, ao título obtido por um curso de graduação, por exemplo, argumentos defendidos pelos autores Freire (1996;2002), Nóvoa (1995;1998), Tardif (2005;2011), Dourado (2015; 2016) e Brzezinski (2017) em suas obras, fizeram com que nós desenvolvêssemos outro olhar sobre a docência, agregando-lhes outros valores que permeiam esta atmosfera da prática docente.

### **2.3 A Docência na Articulação Teoria e Prática**

Entre tantos dilemas que cercam a docência, a dicotomia da relação da teoria acadêmico-científica, a ser visitada nas disciplinas distribuídas pela matriz curricular dos cursos de licenciatura, com o que é praticado em sala de aula se tornou um grande desafio para aqueles que se dedicam à reflexão e a discussão sobre educação, como pode ser atestado nos diversos estudos sobre o tema disponibilizado pelos bancos de teses e dissertações, como citado na introdução desta pesquisa.

Remetendo a questão ao contexto da UFRRJ, especificamente para o curso de Pedagogia do campus Nova Iguaçu da UFRRJ, servimo-nos da matriz curricular do curso para iniciar a reflexão sobre esta relação entre teoria e prática no curso. Para Tardif (2002, p. 111), para que a pedagogia tenha significado, ela deve estar alinhada com o que se realiza na prática, em sala de aula.

Para a Pimenta (1999, p.31) “A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”. Um projeto humano dessa natureza requer uma proposta de curso que ofereça elementos, conteúdos e espaços, que permitam aos professores este movimento reflexivo sobre a sua profissão e, conseqüentemente, à sua prática. Resta-nos saber se o curso de Pedagogia da UFRRJ está alinhado a esta perspectiva de formação.

Após análise da matriz, o que ficou evidente foi que a elaboração da matriz curricular para o curso de Pedagogia considerou a lógica disciplinar, espelhado no modelo conceituado por Tardif (2007, p. 243) como “aplicacionista”, pelo qual os alunos passam maior parte do tempo do seu curso recebendo conhecimentos para aplicá-los no desenvolvimento do seu estágio.

A partir do terceiro período do curso, os estudantes iniciam os ensaios sobre a articulação entre teoria e prática, com a dos Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão / NEPE I, II, III E IV, que se inicia no terceiro período do curso e segue até o sexto período, e com os Estágios Supervisionados na Educação: Infantil, Ensino Fundamental e de Gestão Escolar, que se iniciam no terceiro período.

Em princípio, podemos afirmar que curso contempla às expectativas da relação teoria e prática, a partir do terceiro período acadêmico, quando os estudantes são inseridos e contexto que representam as possibilidades práticas do cotidiano docente.

Todavia, esta matriz curricular foi elaborada para preparar os estudantes para o exercício docente após a integralização do curso, e como os sujeitos deste estudo são profissionais da educação, devemos observar como isto ocorre com aqueles estudantes visto que já são professores, ou seja, como a relação teoria e prática ocorre concomitantemente a sua formação. Convém destacar que a Universidade

## METODOLOGIA

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia.

Pedro Demo (1985)

Reservamos para esse capítulo, a apresentação da metodologia da pesquisa, a ferramenta de obtenção dos dados para análise da questão proposta inicialmente, sendo distribuído da seguinte forma: definição do referencial teórico-metodológico; o Locus da Pesquisa; os sujeitos da Pesquisa; Coleta e análise dos dados.

### 3.1 Referencial Teórico-Metodológico

A seleção da metodologia é o ponto central para o desenvolvimento da pesquisa, pois LÊNIN (1965 apud MINAYO, 1997) dizia que “*o método é a alma da teoria*”. Portanto, esta seleção é um momento da pesquisa que exige reflexão do pesquisador, para que a escolha das ferramentas de pesquisa seja a mais adequada em busca de informações a respeito da sua questão inicial colaborando para a apuração dos resultados, a partir das análises dos dados obtidos.

Especificamente, ao tratar de formação docente, o que se verifica é que esta é uma fonte inesgotável de discussões e incursões em pesquisas, dada a dinâmica (política, social, cultural) do contexto no qual está inserido o profissional docente.

Para desenvolvimento de uma pesquisa com caráter qualitativo, como é a proposta deste estudo, devemos considerar o ciclo da pesquisa a ser percorrido no seu desenvolvimento e que nos levará ao alcance dos resultados almejados. Minayo (2002, p. 25) define ciclo da pesquisa como “um processo que trabalha em espiral que começa com uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.”

A autora define três fases para o desenvolvimento da pesquisa: *fase exploratória*, *trabalho de campo*, *tratamento do material*. A *fase exploratória* é a fase inicial do processo, momento dedicado à elaboração do objeto, do referencial teórico e da metodologia. Em seguida, definidos estes elementos, prossegue pesquisa para a fase de *trabalho de campo*; quando o pesquisador vai a campo em busca das informações que constituem o seu objeto para, posteriormente, realizar o tratamento do material obtido, de forma a organizá-lo e classificá-lo para a análise e enfrentamento teórico em busca dos resultados.

A afirmação de que o resultado da pesquisa gera um *produto provisório* proporciona ao pesquisador o entendimento da natureza dinâmica da pesquisa social, na qual o ciclo da pesquisa não se encerra com a apresentação do seu resultado, mas que este pode provocar novas inquietações e gerar novas demandas que poderão ser exploradas em outro contexto, produzindo desdobramentos a partir da questão central.

Ao configurar a pesquisa como qualitativa devemos ter a sua concepção claramente definida, para assegurar que o estudo desenvolvido abrange as suas características. Para Martinelli (1999, p.115):

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.

Esta pesquisa, por definição, irá se reter aos significados, que incluem atitudes, valores morais, crenças que fazem parte do universo do sujeito da pesquisa em referência ao objeto estudado.

A considerar que serão tratados registros legais que, entre outros, trazem fatos históricos relacionados ao curso de Pedagogia do câmpus de Nova Iguaçu, a implantação do PARFOR na UFRRJ, documentos que não receberam tratamento analítico; assim como serão as percepções dos egressos sobre o curso e o PARFOR, uma vez que serão consideradas as interpretações dos sujeitos para a análise, sem ter o foco de produzir dados mensuráveis, mas trabalhando com a subjetividade das informações, a metodologia qualitativa é a que se apresenta como a mais adequada para atendimento ao propósito da pesquisa.

Portanto, diante das afirmações anteriores das autoras, o que se confirma é que se trata de uma pesquisa que se insere em um referencial teórico-metodológico de natureza qualitativa, pois não há como restringir esses resultados às representações meramente numéricas, que não contemplariam de forma abrangente as informações subjetivas extraídas dos entrevistados, na interação estabelecida durante a realização da entrevista.

### **3.1.1 O Lócus da Pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa foi delimitado, inicialmente, ao Instituto Multidisciplinar do câmpus de Nova Iguaçu, pelo fato deste ser o local em que foram oferecidos os cursos de licenciatura em Pedagogia desde o início do PARFOR na UFRRJ em 2010, em todos os períodos letivos até o período atual.

A nossa pesquisa trabalhou com as informações referentes aos egressos das primeiras turmas de pedagogia do PARFOR no IM/UFRRJ, que se iniciaram em 2010 até o período de 2015, ano o qual se graduaram os primeiros estudantes deste curso.

Sobre o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, segundo informações do Centro de Memória da UFRRJ<sup>14</sup>, é fruto da adesão da UFRRJ ao Programa de Expansão do Governo Federal. Esta unidade foi criada em 20 de julho de 2005 pelo Conselho Universitário da UFRRJ – CONSU, denominada como Instituto Multidisciplinar. Embora o nosso foco seja o câmpus de Nova Iguaçu, não poderíamos deixar de registrar que a partir deste programa de expansão das universidades, a UFRRJ passa a ser uma universidade multicâmpus, com a criação dos câmpus de Nova Iguaçu e de Três Rios.

As turmas pioneiras receberam aproximadamente 250 estudantes distribuídos em seis cursos de graduação, em 17 de abril de 2006, quando ocorreu a aula inaugural deste novo câmpus, atuando em seu endereço provisório, no Colégio Municipal Monteiro Lobato, no

---

<sup>14</sup> Disponível em [http://r1.ufrrj.br/centrodememoria/ufrrj\\_historia.php](http://r1.ufrrj.br/centrodememoria/ufrrj_historia.php). Acesso em 23/03/2016.

centro de Nova Iguaçu. A partir de 2007, passou a atuar em um prédio alugado na Rua Capitão Chaves.

Este foi o endereço do novo câmpus até abril de 2010, quando então o novo prédio foi inaugurado e o Instituto passou a ocupar o seu local definitivo na Avenida Governador Roberto Ribeiro, sem número, no Bairro Moquetá, em Nova Iguaçu, localizado próximo a rodovia Presidente Dutra.

O conjunto arquitetônico do câmpus é composto por um prédio para a graduação com quatro blocos designados como: Administrativo, Multimídia, Biblioteca e Informática; além de dispor de um auditório, biblioteca e restaurante universitário; área externa de convivência e o recém-inaugurado prédio dos cursos de pós-graduação.

Atualmente, o Instituto Multidisciplinar expressa números que representam a sua rápida expansão, por ser um instituto relativamente jovem se comparado a maioria daqueles que estão localizados no câmpus de Seropédica, contabilizando aproximadamente 2000 estudantes, distribuídos em seus 11 cursos de graduação (presenciais e à distância), incluindo os estudantes do PARFOR, além dos estudantes de pós-graduação dos cursos de *lato e stricto sensu*.



**Figura 4** - Câmpus Definitivo do Instituto Multidisciplinar / Nova Iguaçu

Fonte: Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/wp/>. Acesso em 16/05/2016.

Embora o lócus da pesquisa seja o câmpus Nova Iguaçu, por razão do curso de Pedagogia estar alocado neste câmpus, entretanto isto não significa necessariamente que os procedimentos metodológicos da pesquisa serão realizados exclusivamente neste local. Isto se justifica pelo fato dos sujeitos da pesquisa serem egressos do curso e que, provavelmente, já não sejam mais frequentadores do câmpus. Neste caso, o campo da pesquisa poderá extrapolar os limites da UFRRJ.

### 3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Como dito no item anterior os sujeitos da pesquisa são os egressos do curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR no câmpus de Nova Iguaçu. Por meio de um levantamento realizado a partir dos dados obtidos pelo Módulo Acadêmico da UFRRJ, até o segundo período letivo de 2016, graduaram-se 46 alunos do curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR.

Inicialmente, acreditamos que tendo este número de graduados no referido curso, compondo uma amostra que poderia produzir farto material para a pesquisa, não teria



dificuldades para contatá-los e realizar a entrevista para dar prosseguimento ao esclarecimento da minha indagação inicial, já que dispúnhamos de autorização para acesso ao Sistema Acadêmico e poderia obter as informações de contato desses egressos.

Lamentavelmente, ao tentar o contato com esses egressos nos deparamos com algumas barreiras, a começar pela desatualização dos dados cadastrais, estando registrados no sistema informações que os alunos fornecem no dia da matrícula e que geralmente não são atualizados posteriormente ao ingresso na universidade.

A tentativa de contato telefônico não surtiu resultados, pois não conseguia ser atendida, provavelmente devido a dois fatores: o fato de a ligação ser oriunda de um número desconhecido, o que leva algumas pessoas a ignorarem a chamada; ou pelo fato do número de contato daquele egresso não existir mais, podendo ter sido substituído e não pertencer mais àquela pessoa, ou simplesmente ter sido cancelado.

Numa nova tentativa de localizá-los, enviamos uma mensagem por e-mail para todos os endereços de e-mails dos egressos que constavam no banco de dados do sistema acadêmico, com um convite para participar da pesquisa (apêndice I). De todos os destinatários que enviamos o convite, recebemos somente uma resposta positiva, mas que infelizmente, a pessoa ao ser contatada novamente para agendar a entrevista, optou por desistir. Assim como no caso do contato telefônico, algumas mensagens não conseguiram chegar ao destinatário, o que pode ter ocorrido pelo fato da conta ter sido cancelada e o novo contato não ter sido atualizado no sistema acadêmico.

Em outra tentativa, apelamos para o recurso das redes sociais, antes de formar um grupo para a pesquisa sobre o PARFOR no *Facebook*, buscamos os perfis pela citada rede e consegui alguns contatos. Outra dificuldade com a qual nos deparamos foi que ao efetuar a pesquisa pelo nome, não obtivemos muitas confirmações de solicitação de amizade, pois algumas pessoas optam por usar nome fantasia e como não tive contato pessoal com estes egressos, foi difícil conseguir identificá-los. Além disso, ainda que conseguisse identificar, ainda dependia da aceitação da amizade pela pessoa, o que algumas vezes não aconteceu.

Apesar desses percalços, conseguimos realizar a entrevista com 6 (seis) egressos, e compreendo que o que está em análise não são dados estatísticos, mas a busca de significados, dentro de uma perspectiva qualitativa, entendemos que a quantidade de entrevistados atende aos propósitos da pesquisa, uma vez que o foco da pesquisa social é representar a realidade, contemplando o dinamismo que faz parte deste contexto, segundo as afirmações de Minayo (1997, p.15) .

Compreendendo que a pesquisa qualitativa não tem, necessariamente, a exigência da manipulação e interpretação de dados quantitativos, mas que possui na subjetividade uma qualidade, encontramos nas palavras de Goldenberg uma definição sobre este tipo de pesquisa que contempla de forma simples e objetiva para este tipo de pesquisa:

A quantidade é, então, substituída pela intensidade, pela imersão profunda—através da observação participante por um período longo de tempo, das entrevistas em profundidade, da análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas — que atinge níveis de compreensão que não podem ser alcançados através de uma pesquisa quantitativa. (GOLDEMBERG, 2004, p.51).

A interpretação da autora no que se refere à quantidade de sujeitos participantes da pesquisa me proporcionou o conforto e a segurança necessária para prosseguir, ao dizer que “o pesquisador qualitativo buscará casos exemplares que possam ser reveladores da cultura em que estão inseridos. O número de pessoas é menos importante do que a teimosia em

enxergar a questão sob várias perspectivas”, pois, inicialmente, acreditei que o número de participantes pudesse refrear o desenvolvimento dos estudos.

Dentre os quarenta e seis possíveis sujeitos aptos a participarem da pesquisa, colaborando com a entrevista, seis se voluntariaram, e então foram realizadas entrevistas com estes sujeitos, nas datas, horários e locais que oferecessem a melhor conveniência para as voluntárias.

Com base nas informações obtidas no sistema acadêmico e nas entrevistas, elaboramos um quadro que sintetiza as informações pessoais dos egressos entrevistados, na tentativa de configurar um perfil básico e com o propósito de preservar a identidade dos participantes, a cada sujeito foi atribuída uma letra como recurso de identificação. A seguir, o quadro elaborado com bases nestas informações:

**Quadro 4 - Dados Básicos dos Entrevistados**

<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Primeira graduação?</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Domicílio</b>
<b>A</b>	36	Feminino	Casada	Sim	Entre 10 e 20 anos	Belford Roxo
<b>B</b>	42	Feminino	Solteira	Sim	Entre 10 e 20 anos	Paracambi
<b>C</b>	36	Feminino	Casada	Não	Entre 10 e 20 anos	Belford Roxo
<b>D</b>	59	Feminino	Casada	Sim	Mais de 20 anos	Mesquita
<b>E</b>	53	Feminino	Casada	Sim	Mais de 20 anos	Nilópolis
<b>F</b>	48	Feminino	Casada	Sim	Entre 5 e 10 anos	Nilópolis

Fonte: Sistema Acadêmico da UFRRJ. Autoria própria. 2017.

Analisando o panorama representado pelo quadro acima, conseguimos traçar um perfil básico das docentes entrevistadas: 100% são mulheres; a média de idade está em torno de 45,2 anos; praticamente todas fizeram a sua primeira graduação pelo programa PARFOR (das seis, apenas uma já possuía outra graduação como licenciada em Educação Física); e todas são professoras atuando no magistério no ensino fundamental até o nono ano, próximo de ou há mais de uma década. Sobre o estado civil das entrevistadas, com exceção de uma delas, todas as outras são casadas.

Outra característica em comum com as entrevistadas é que todas são moradoras de municípios da Baixada Fluminense, mais precisamente de Belford Roxo, Nilópolis, Mesquita e Paracambi. No que se refere à área de atuação, com exceção de uma professora, que atua em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, todas as demais atuam em escolas das redes públicas de ensino da Baixada Fluminense. As egressas são, praticamente em sua maioria, moradoras e profissionais atuantes nas redes de ensino dos municípios da Baixada Fluminense, ilustrado pelo mapa a seguir:



professores. Sem este embasamento documental, não seria possível apreender as perspectivas articuladas na esfera governamental e institucional para esta questão educacional, que resultaram no capítulo I, que traz uma breve síntese sobre as políticas públicas em âmbito nacional para formação docente.

Partindo do panorama nacional para o ambiente da universidade, deparamo-nos com a dinâmica que integrou o movimento desenvolvido na UFRRJ em prol da formação docente, que resultou na implantação de uma Política Interna para este fim. Desvendar este dado só foi possível a partir da investigação do acervo institucional.

Este é o resultado do engajamento da UFRRJ nas questões pertinentes à formação docente antes mesmo da participação no convênio para adesão ao PARFOR que, por intermédio dos espaços institucionais de discussão e diálogo sobre a formação, instituiu uma política para orientar e regulamentar as licenciaturas, definindo conteúdos indispensáveis a uma formação coerente com os parâmetros consagrados.

Outro aspecto importante foi o acesso aos documentos da UFRRJ que nos permitiu conhecer o funcionamento do Fórum de Licenciaturas e da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) e a sua importância na defesa e garantia dos investimentos em estudos e debates acerca das regulamentações e legislações pertinentes, que se refletiram em ações institucionais, levadas para apreciação e Deliberação da alta administração da universidade.

Após a apropriação das informações sobre o curso, o programa, a regulamentação, os sujeitos da pesquisa, o lócus, traçando um breve panorama sobre o curso de Pedagogia e o PARFOR na UFRRJ, era o momento de iniciar as entrevistas em busca da captação das informações dos egressos sobre o que eles pensavam sobre o curso, o PARFOR e o IM/UFRRJ.

O segundo conjunto de dados foi obtido a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Um dos aspectos favoráveis para a utilização deste procedimento para a realização de pesquisa em ciências sociais é o fato de permitir uma melhor interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando acessar informações outras que certamente não se reproduzem na relação limitada pelo questionário impresso, mas que são expressas durante a interação humana no desenvolvimento da entrevista. LUDKE (2013, p.34) mostra as possibilidades de se obter dados invisíveis na utilização de outros procedimentos durante a entrevista, além da vantagem da obtenção imediata das informações.

A autora também alerta sobre os cuidados ao se realizar a entrevista, como preservar o respeito pelo entrevistado para a realização da entrevista, atentado para o compromisso estabelecido com os sujeitos, realizando de forma conveniente e com deferência o contexto da vida de cada, de maneira a definir o local, horário e data para entrevista de acordo com a sua conveniência, além de questões éticas como a apresentação da proposta da pesquisa e a garantia da preservação da identidade. Todas essas orientações da autora foram adotadas e seguidas para o prosseguimento desta etapa de coleta de dados da pesquisa.

Antes de se iniciarem as entrevistas, foram prestados esclarecimentos como: a apresentação da entrevistadora, integrante do curso de pós-graduação PPGEA, a temática da pesquisa e a justificativa do estudo, a escolha da metodologia, a importância da participação dos sujeitos para o desenvolvimento do estudo, informações sobre a condução da entrevista, apresentação do termo de consentimento livre esclarecido e autorização verbal para utilização de gravador.

Considerando que a participação é voluntária, nosso objetivo com isto era deixar que o sujeito estivesse completamente seguro e confortável para se envolver com a pesquisa. Todos os termos das seis entrevistadas constam anexados a esta pesquisa (anexo I), e as datas foram

omitidas e a ordem dos documentos alterada, com propósito de desidentificar, mantendo as identidades preservadas, sem possibilitar uma eventual relação dentre os depoimentos colhidos e utilizados na pesquisa com as entrevistadas.

Ao nosso entender, as pesquisas em ciências humanas necessariamente tendem a conceber contato com os sujeitos pesquisados, e a entrevista, como recurso metodológico, permite que seja edificado outro nível de relação entre o observador, o objeto e o sujeito, estreitando o contato entre os elementos da pesquisa, sem que o pesquisador/entrevistador deixe de resguardar a sua opinião, a fim de preservar a imparcialidade das respostas nas entrevistas evitando assim qualquer tipo de influência nos resultados.

Portanto, com este desejo de aproximação foram realizadas as entrevistas, objetivando estabelecer contato com os sujeitos envolvidos no programa para coletar as suas impressões sobre o PARFOR por meio de **entrevistas semi-estruturadas**, pelas quais os entrevistados poderão expor de maneira livre as suas impressões sobre o tema, conforme explica GIL (2008, p. 112) que nesse tipo de entrevista “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Conduzida por estas afirmações, com a finalidade de manter o foco do objeto da pesquisa nas entrevistas, foi elaborado um roteiro que serviu como base para as entrevistas, no qual constavam os seguintes eixos, foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa, de forma a oferecer elementos análogos aos propósitos deste estudo: 1) O PARFOR; 2) Motivação para participar do PARFOR; 3) O curso de Pedagogia; 4) Auto-avaliação; 5) Considerações.

O Cronograma para efetivação das entrevistas foi firmado individualmente com cada entrevistada, considerando todas as condições convenientes e favoráveis para a sua realização, esclarecimentos sobre os recursos utilizados, e ocorreram no período de abril a julho; em datas, horários e lugares definidos pelas entrevistadas, após algumas tentativas de agendamento iniciadas em fevereiro do corrente, de acordo com o seguinte:

**Quadro 5 – Cronograma de entrevistas**

<b>Professora</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Local</b>
<b>A</b>	<b>18/04/2017</b>	<b>UFRRJ/IM</b>
<b>B</b>	<b>18/04/2017</b>	<b>UFRRJ/IM</b>
<b>C</b>	<b>12/05/2017</b>	<b>UFRRJ/IM</b>
<b>D</b>	<b>02/06/2017</b>	<b>Nova Iguaçu/Sepe</b>
<b>E</b>	<b>25/06/2017</b>	<b>Nilópolis</b>
<b>F</b>	<b>21/07/2017</b>	<b>Nilópolis</b>

Fonte: Autoria própria. 2017.

Cumprido o cronograma das entrevistas, é chegado o momento de extrair e apurar os conteúdos obtidos de forma a apresentar as nossas reflexões alinhadas com o objeto de estudo e fundamentadas pelo referencial teórico selecionado.

Em poder dos conteúdos obtidos nas audições, iniciamos o processo de análise desses dados. Trabalharemos as informações seguindo a ordem dos eixos estabelecidos no roteiro. Começaremos tratando das informações apuradas no eixo 1: O PARFOR.

Inicialmente, a nossa investigação localizava a obtenção das informações primárias que elas tinham sobre o programa: o que conheciam sobre programa; como souberam do programa; se os candidatos ao programa conheciam a sua proposta; e quais as suas impressões antes e depois de se tornarem estudantes universitárias pelo programa.

Seguindo a orientação estabelecida no roteiro, prosseguimos com a entrevista no intuito de colher informações a respeito do curso de Pedagogia, com o propósito de conhecer como se sucedeu o relacionamento das entrevistadas com o curso, seus pares e professores, quais os desdobramentos decorrentes do desenvolvimento pedagógico. Nesta etapa da entrevista, buscamos elementos que referenciassem a articulação da teoria, aprendida e apreendida na universidade, com a prática, executada no ambiente escolar de atuação profissional.

Após sucessivas leituras dos dados obtidos nas entrevistas, o movimento analítico se organizou a partir da definição de fases distintas relativas às trajetórias dessas professoras, evidenciando uma marca temporal (antes, durante e depois do curso), se tratando de um recorte histórico nas suas vidas. Desta forma as entrevistadas desempenharam um papel em cada fase: candidatas, estudantes e egressas, que marcam a relação destas professoras com o curso de Pedagogia e o PARFOR.

No interior de cada fase, foram destacados aspectos que atravessam a fala se não de todas, a da maioria das entrevistadas. Este fluxo analítico permitiu uma visão contextualizada do objeto central da pesquisa, como o PARFOR vai impactar nas práticas pedagógicas das entrevistadas e quais os efeitos provocados pelo curso de Pedagogia nas vidas dessas egressas, numa relação intrínseca com a formação docente.

Considerando estes aspectos foram definidos os seguintes eixos analíticos: Primeiras impressões: o olhar dos egressos sobre o PARFOR; A visão sobre o PARFOR a partir do ingresso: o impacto inicial do curso de pedagogia; O curso de Pedagogia e a articulação teoria e prática e que são apresentados no capítulo que se segue.

## **INTERPRETANDO OS DADOS**

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire (1989)

Este capítulo se propõe a apresentar o processo analítico dos dados que atendessem às demandas de investigação. A extração das informações foi orientada por um roteiro elaborado a partir da questão principal desta pesquisa, porém outras questões coadjuvantes se apresentaram e se constituíram como eixos/categorias em nossas análises, exigindo o nosso registro, tendo em conta a relevância dessas experiências e os impactos gerados nas vidas dessas egressas.

Vale dizer que esses impactos foram experimentados no momento em que as entrevistadas vivenciam a primeira mudança na trajetória de sua história universitária, quando iniciam o curso e passam pela sua primeira metamorfose acadêmica, sendo deslocadas da fase de candidatas inscritas pela Plataforma Freire para estudantes do curso de Pedagogia da UFRRJ.

Em seguida, apresentamos as análises dos relatos das impressões que as entrevistadas tiveram sobre o curso, sobre o programa e os efeitos produzidos em suas vidas. Particularmente sobre este aspecto, surgem as nossas percepções sobre as perspectivas da relação teoria e prática neste curso, que se realiza ao longo do curso de pedagogia.

Abordamos os relatos situados em outro momento da história universitária destas entrevistadas, quando entram em outra fase de suas vidas e passam da fase de estudante para egressas. Esses relatos demonstram os efeitos produzidos pelo curso de pedagogia e suas impressões sobre o curso.

### **4.1 Primeiras Impressões: O Olhar dos Egressos sobre o PARFOR**

Neste item, apresentamos as análises relativas ao início da relação dos egressos com o PARFOR. Esta análise dos dados seguiu a cronologia dos eventos relativos ao PARFOR vivenciados pelas professoras, em três momentos distintos: antes, durante e depois do ingresso no curso de Pedagogia na UFRRJ, pelo PARFOR. Nesses três momentos, podemos perceber que as entrevistadas desempenharam três diferentes papéis: candidatas; estudantes (ingressantes) e egressas.

Esta etapa da análise se refere aos sujeitos enquanto candidatas ao processo seletivo PARFOR para ingresso no curso de Pedagogia, do câmpus de Nova Iguaçu. Esta análise relativa a esta fase seria importante para evidenciar como essas egressas se apropriavam do PARFOR, desde a fase anterior ao ingresso no curso de Pedagogia. Isto permitiria a

apropriação do significado do PARFOR enquanto uma política pública para a formação de professores para essas egressas do curso de Pedagogia.

Ao iniciar as análises dos dados obtidos nas entrevistas, especificamente no que se refere a esta fase, destacamos então alguns aspectos que nos parecem relevantes para serem apresentadas na pesquisa: discriminação/preconceito; dificuldades no acesso as informações; desconhecimento de informações básicas do programa.

Sobre este aspecto, nossas análises evidenciaram que as entrevistadas possuíam uma diversidade de forma e mecanismos pelas quais elas tomaram conhecimento sobre o PARFOR: propaganda na mídia televisiva; página do MEC; reunião com Secretário da Rede Municipal de Educação; divulgação pela Direção da Escola de atuação; informações repassadas por outra colega da rede de ensino; panfletos disponibilizados na escola de atuação.

Apesar das entrevistadas terem informado sobre a maneira como souberam do PARFOR, em seus relatos ficou evidente que elas pouco sabiam do que se tratava, como podemos observar na reprodução de alguns registros que ilustram esta situação: “Não tinha noção nenhuma.” (Professora A); “Não tinha noção, achava que era capacitação.” (Professora B); “Não conhecia o Programa, uma colega que soube e me inscreveu, da mesma escola que atuava. Ela soube pela internet.”(Professora D)<sup>15</sup>.

As entrevistadas, em sua maioria e ainda que de formas diferenciadas, souberam do programa no ambiente de trabalho, seja por uma colega de profissão, seja pela Direção da escola ou Secretaria Municipal de Educação. Declararam que até ter este primeiro contato com o PARFOR, nunca tinham antes ouvido falar e nada sabiam sobre o PARFOR e que nada ou pouco imaginavam do que se tratava.

Estes registros podem sinalizar algo além da deficiência na divulgação do PARFOR, que se apresenta como justificativa para não conhecer o propósito do programa; pois há outro ponto que emerge dessas falas: o nível de pouco envolvimento delas com as políticas públicas que tratam da educação. Pelas nossas análises, percebemos que as docentes exercem há algum tempo a profissão, mas que elas pouco conhecem sobre as políticas, o que pode ser comprovado por estes relatos.

A professora E fez um registro peculiar sobre a forma como descobriu o programa, ao dizer que “Não sabia nada sobre o PARFOR [...] Descobri o PARFOR por acidente”.

Por meio desse relato, podemos constatar que o “acidente” ao qual a professora se refere seria pelo fato dela não ter obtido a informação sobre o programa mediante a divulgação da Secretaria de Educação ou Escola a qual estaria vinculada, mas através de meios próprios. A palavra “acidente” chamou a nossa atenção. Dentre os outros registros, encontramos alguém com a demonstração de atitude pró-ativa em relação ao fato de acompanhar as ações políticas relacionadas à sua área de atuação, o que ao nosso entender não seria um “acidente” por ser uma atitude ativa e de demonstração de autonomia sobre suas escolhas e seus atos.

Esta professora relatou que obteve informações sobre o PARFOR pela internet ao consultar a página do MEC, pois era um hábito seu estar em consulta constante a esta página e

---

<sup>15</sup> A, Professora. Entrevista I. [abril/2017]; B, Professora. Entrevista II [abril/2017]; D, Professora. Entrevista IV [junho/2017]. Entrevistadora: Elisângela Menezes Soares. Rio de Janeiro. 2017. O extrato de todas as entrevistas encontra-se transcrito no Apêndice III desta dissertação.



foi assim que soube do programa. Revelou ainda que em sua escola de atuação não havia qualquer informação a respeito do programa, sendo ela a primeira pessoa a levar informações sobre este ao conhecimento da escola.

Estas falas representam a opinião da maioria das entrevistadas com relação à divulgação do programa nas escolas da rede pública de ensino em que atuam, as quais foram enfáticas ao afirmarem que escolas/secretarias pouco ou quase nada sabiam sobre o programa e que a divulgação nas escolas era ineficiente. Mas ao mesmo tempo, com base nos relatos, nota-se o pouco envolvimento e interesse pelas políticas públicas por parte destas docentes ao serem questionadas sobre o programa.

Este cenário retrata a impressão sobre a divulgação do PARFOR no âmbito das Secretarias de Educação e Escolas de sua atuação em 2010, ano o qual estas professoras se candidataram ao programa, sendo este também o de início dos cursos promovidos pelo programa. Constatamos que apesar do programa ter sido instituído nacionalmente, as informações a seu respeito não alcançaram de forma efetiva estas escolas nas quais as entrevistadas atuam, especificamente, com a mesma velocidade e intensidade, assim como não receberam o mesmo tratamento. Enquanto em algumas escolas, houve uma reunião entre o Secretário/direção da escola com o corpo docente para a sua divulgação; em outra foi feita somente a divulgação por panfleto; numa outra não havia qualquer informação.

Sobre a divulgação do PARFOR, as entrevistadas foram praticamente unânimes, com exceção de uma, ao chamar atenção para a precariedade de informação e a pouca, ou praticamente nenhuma, divulgação do programa por parte das Secretarias Municipais de Educação e respectivas Direções das Escolas às quais estavam vinculadas profissionalmente.

A considerar a diversidade das fontes para obtenção de informações sobre o PARFOR informadas pelas entrevistadas, observamos que houve descumprimento por parte das Secretarias Municipais de Educação no que se refere à divulgação do programa. No Manual Operativo do PARFOR constam as atribuições de todos os partícipes da sua execução; especificamente em seu item 3.1.1, inciso VIII, que se refere ao papel das secretarias municipais: “Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no município.”

Portanto, cabe à esfera municipal promover a divulgação do programa na rede municipal de ensino, e pelo que foi percebido nas falas da maioria das entrevistadas é que isto de fato não ocorreu. Isto demonstra que em algum ponto, as secretarias municipais não se mostraram comprometidas em cumprir uma das suas atribuições, previstas no citado manual, não realizando a publicização das informações sobre o programa aos professores da rede pública de ensino, especificamente no caso das professoras entrevistadas.

Esta é uma etapa fundamental para viabilizar a operacionalização do programa e permitir que os professores tenham acesso às informações e se candidatem às vagas disponibilizadas na Plataforma Freire. Esta pode ser caracterizada como uma dificuldade inicial encontrada pelos docentes da rede pública para ter acesso ao PARFOR.

Isto infere não somente no fato de haver o descumprimento em parte do que está definido no Manual de Operacionalização do PARFOR, como também, e principalmente, implica no cerceamento ao direito à educação, conforme prevê a Constituição Federal, em seus artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

O PARFOR, política pública implantada em regime de colaboração entre o MEC (representado pela CAPES), Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior – IES, foi instituído com intuito de suprir o déficit de formação dos professores das redes de ensino, detectados pelo Educacenso, de forma a regularizar a situação destes professores que estariam em desacordo ao que previa a LDB.

Entendemos que para exigir curso de graduação para o exercício do magistério, o Estado, deveria propor não somente uma política que viabilizasse esta formação, mas promover a divulgação e garantir o acesso às informações no âmbito de todas as esferas conveniadas, de maneira eficiente junto ao seu público-alvo, os professores.

Porém, diante dos relatos obtidos, no que se refere às escolas de atuação das nossas entrevistadas, não foi o que se constatou. Segundo as informações das entrevistadas, as informações sobre as políticas públicas não são amplamente divulgadas pelas respectivas Secretarias de Educação.

Outra situação que pode colaborar para esta falta de acesso às informações sobre as políticas públicas, poderia ser o mínimo engajamento desses egressos no acompanhamento das políticas públicas voltadas para a educação, especificamente em se tratando de formação docente.

Esta falta de engajamento pode até ser explicada pela falta de uma cultura de acompanhamento de políticas públicas pela grande maioria da sociedade. De uma forma ou de outra, as entrevistadas evidenciaram o engajamento pessoal, individualizado, disposto a desenvolver ações em favor do seu desenvolvimento profissional, sem necessariamente pensar num plano coletivo de construção.

A transformação se inicia com o primeiro passo e para que haja transformação social é preciso investir na educação, pois ela se dá pela educação, é que o nos afirma Freire (2006, p.61) “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Se o Estado não garantir o acesso à educação, não será possível transformar a nossa realidade social. E os professores possuem um papel fundamental neste processo de intervenção na realidade o qual está inserido, partindo do princípio de que o seu desempenho na escola pode promover mudanças na sociedade.

No ambiente de atuação de nossas entrevistadas, outro ponto observado foi que a baixa divulgação do programa aparece ancorada no pouco domínio de informações importantes sobre o PARFOR. Ao questioná-las especificamente sobre a concepção do deste programa, instituído por força de lei, as impressões das entrevistadas muito se assemelharam: apesar de terem vivido a experiência do PARFOR na UFRRJ, não definiam com exatidão do que se tratava o programa, desconhecendo a sua proposta.

Reproduzimos a seguir algumas falas que revelam as impressões iniciais sobre o PARFOR: “O secretario explicou que era o ingresso na universidade pública sem fazer o Enem” (Professora A); “Achava que era uma capacitação para professores concursados”. (Professora B). “As pessoas caem meio que de paraquedas no PARFOR” (Professora E). O desconhecimento e a surpresa sobre o programa também se manifestou neste registro:

Foi uma surpresa, porque nós não acreditávamos que pudéssemos cursar uma universidade federal sem vestibular, né (sic)? Sem tempo para estudar para o vestibular, não pela falta de capacidade, mas pela falta de tempo para estudar e competir com a garotada que está saindo do ensino médio. (Professora D).

Teoricamente, a nossa expectativa era de que todos os egressos estivessem dotados de um mínimo de informações claras e concisas a respeito do programa, sua origem e objetivos,

antes mesmo de seu ingresso no curso de graduação em pedagogia na UFRRJ, mas não foi o que se evidenciou nas entrevistas. As falas anteriores sugerem uma apropriação do PARFOR como uma forma facilitada de ingresso nas instituições superiores de maneira diferenciada.

Isto porque, ao desempenhar o nosso papel na assessoria ao programa junto a Proreitoria de Graduação, durante a sua implantação na UFRRJ, havíamos recebido as orientações elementares sobre o programa, o que nos levou a crer que nas outras esferas de governo a divulgação do programa ocorria da mesma forma. Este foi um dado importante obtido nas entrevistas, mostrando uma realidade vivenciada nas redes municipais de ensino diferente da expectativa em relação ao PARFOR. O programa, no plano teórico do Manual Operativo, estava com suas atribuições e competências definidas, mas na sua execução não se realizou plenamente como previsto.

Outra informação que consideramos importante destacar, no que se refere à divulgação do PARFOR, está no fato das entrevistadas afirmarem que o PARFOR é pouco falado na UFRRJ, que muitos não conhecem o programa, inclusive os funcionários da instituição. O que depreendemos dessa informação é que, embora não esteja na atribuição da instituição promover o programa externamente, no ambiente interno isto também não ocorreu, considerando a perspectiva das egressas. Sendo assim, a publicização do programa, seja no âmbito das Escolas ou na Universidade, não correspondeu às expectativas do Manual Operativo do PARFOR.

Embora as entrevistadas tenham informado que pouco sabiam sobre o PARFOR, referindo-se a sua experiência pessoal, outro dado evidenciado nos relatos se referiu ao coletivo, ao dizerem que este desconhecimento afetava também os seus pares, pois todas foram unânimes em afirmar que, assim como elas, os seus colegas de profissão se candidatam às vagas oferecidas pela Plataforma Freire, não tinham noção da proposta do programa, desconhecendo de fato o seu propósito.

Outro aspecto a ser considerado sobre esta fase diz respeito ao motivo das candidaturas ao programa. As análises evidenciaram que os motivos foram de ordem pessoal, estimulado pelo desejo ou sonho individual como revelaram os sujeitos da pesquisa, embora soubessem da necessidade em obter a graduação na sua área de conhecimento para prosseguir na atuação do magistério, ainda que sem saber precisamente a que se devia esta exigência.

Este desejo pessoal/sonho individual se sobrepunha à exigência legal de graduação para o exercício profissional e adequação à lei. Ao serem questionadas sobre a motivação que as levaram a participar do PARFOR, algumas das entrevistas manifestaram que sempre tiveram o sonho de entrar na universidade pública, e em sua maioria fazer a graduação em Pedagogia, o que antes poderia ser impossível, o PARFOR foi o caminho. Este aspecto é ilustrado nas seguintes falas: “Meu sonho sempre foi fazer uma universidade pública.” (Professora A); “Sempre quis fazer faculdade de qualquer maneira.” (Professora B); “Sempre quis fazer Pedagogia [...] Fiz Educação Física por falta de opção” (Professora C).

O que esses registros nos deixam transparecer é que para estas entrevistadas o ingresso no curso de graduação, em Pedagogia ou em qualquer outro curso, situava-se no campo do “sonho”, algo distante de sua realidade, restrito ao campo subjetivo do desejo, até o momento anterior ao conhecimento do PARFOR. Ainda que não tenhamos registros que justifiquem esta hipótese, supomos que o acesso à universidade pública era considerado algo inatingível devido a fatores socioeconômicos (disponibilidade de tempo, disponibilidade formativa, disponibilidade financeira, suporte familiar, etc.) que comprometiam o investimento pessoal, acadêmico e financeiro em preparação para participação em processos seletivos para ingresso na universidade pública.

Passado o momento inicial de conhecimento sobre o programa, a próxima etapa seria as professoras se tornarem candidatas ao programa. Para tal, deveriam seguir as orientações disponíveis na página da Plataforma Freire para efetuarem as inscrições. À época da abertura da primeira oferta de vagas na UFRRJ, em 2010, recebemos no Decanato de Ensino de Graduação - DEG, atual PROGRAD, algumas pretensas candidatas que não obtiveram êxito na inscrição e não conseguiram efetivar a sua candidatura.

Considerando que as professoras, em sua maioria, inicialmente, não tivessem obtido informações suficientes sobre o programa, questionamos se elas tiveram dificuldades em realizar as inscrições pela Plataforma Freire e conseguir a validação de suas inscrições. Todas afirmaram terem conseguido seguir todas as etapas para a inscrição na Plataforma sem dificuldades, e a fase do registro foi um experimento positivo, que se desenvolveu de forma plena. Porém, apesar desta ter sido uma experiência profícua para as nossas entrevistadas, uma delas fez o registro de como esta etapa transcorreu para outras professoras da rede: “Realizei as etapas, mas não acompanhei [...] Depois que eu soube que um monte de gente não conseguiu sair do primeiro passo <sup>16</sup>(sic)” (Professora D).

Para essas entrevistadas, estas foram as impressões iniciais percebidas enquanto candidatas ao programa, em momento prévio à efetivação da matrícula e conseqüente ingresso na universidade, para o curso de Pedagogia da UFRRJ.

Apesar deste movimento de investimento na formação, evidenciou-se que as entrevistadas não tinha ciência plena da representatividade da conquista deste programa para a categoria docente, assim como as instituições de ensino as redes municipais/estaduais de educação parecem também não possuir esta noção. Isto porque o PARFOR emerge de um movimento das entidades organizadas, representativas da classe docente, tendo o acompanhamento da ANFOPE, ANPed, por exemplo.

O que as opiniões expressam, além do desejo de se graduarem, é a necessidade de adequação à legislação para continuarem a exercer a profissão. Por estas declarações, as docentes apresentaram deter informações superficiais sobre o programa, sem referências exatas à legislação pertinente, o que pode ter transmitido insegurança, sobretudo sobre a continuidade do programa, como informou a professora E ao nos dizer que “Logo no início ainda estava anestesiada, não estava acreditando naquilo não, estava achando que daqui a pouco isso ia acabar.”.

A partir do momento que a etapas iniciais do processo de ingresso no curso de graduação pelo PARFOR foram realizadas e as matrículas efetivadas, inicia-se outra etapa na vida das entrevistadas quando passam a assumir o papel de estudantes na UFRRJ.

## **4.2 A Visão Sobre o PARFOR a partir do Ingresso: O Impacto Inicial do Curso de Pedagogia**

As análises das entrevistas revelaram as experiências pelas quais as entrevistadas passaram a partir do ingresso na UFRRJ, acompanhando a cronologia dos fatos, desde o momento do ingresso até a conclusão do curso.

Avaliando esses dados, verificamos que de acordo com as informações das egressas, aqueles que se candidatam ao PARFOR não conhecem a proposta do programa, e se candidatam com objetivo de conseguir a graduação, como as entrevistadas relataram,

---

<sup>16</sup> Este primeiro passo se refere à inscrição na Plataforma Freire, disponível na internet.

baseadas nas próprias experiências com o PARFOR, que esboçaram superficialmente alguma opinião sobre o objetivo do programa.

As situações vivenciadas pelas alunas no momento imediato ao ingresso no curso de Pedagogia poderiam ser consideradas como as primeiras experiências com o PARFOR na UFRRJ, sendo categorizadas por fases, assim definidas: O Encantamento Inicial; O Preconceito e a Desqualificação da Forma de Ingresso como consequência da Desinformação.

#### **4.2.1 O Encantamento Inicial**

Superada a fase burocrática de cumprimento das formalidades para o ingresso no curso de pedagogia da UFRRJ, desde o conhecimento sobre o programa e a matrícula na UFRRJ, é chegado o momento de iniciar o curso de graduação, em que as professoras, agora estudantes de fato do curso de Pedagogia, começam a tecer a sua história de formação docente na UFRRJ. Nessa ocasião, observamos que este estágio na vida acadêmica das entrevistadas pode ser caracterizado como a fase do encantamento.

Ao ingressarem na universidade, algumas das professoras entrevistadas confessaram terem vivido momentos de contemplação do câmpus do Instituto Multidisciplinar na UFRRJ. O que podemos dizer sobre esses relatos é que a partir desse instante, as professoras perceberam que o desejo que compunha dimensão do sonho se tornou concreto.

O nome da UFRRJ não é mais somente um registro na Plataforma Freire, surge materializada em seus câmpus e, principalmente, para estas discentes as formas dos prédios que compunham o imóvel que abriga o Instituto Multidisciplinar adquire o significado de universidade e tudo o que este espaço formativo representa.

Este desdobramento se revela no ato de apreciação/contemplação do câmpus, relatado por algumas das entrevistadas, traduzindo-se num momento de introspecção que se consagrou como o início de uma nova etapa em suas vidas, o início de sua caminhada acadêmica.

Ao serem questionadas sobre este período, as entrevistadas relataram episódios com emoção, como podemos perceber nesses registros: “No primeiro dia de aula, eu parei no pátio e fiquei olhando tudo [...]” (Professora A); “Nunca pensei que poderia entrar (numa universidade pública)” (Professora B); “Quando entrei na primeira vez na Rural, no primeiro dia de aula... tinha um sol brilhante [...], eu me arrepio até hoje [...] parece que estava brilhando só para mim... chorei muito naquele dia [...] Toda vez que eu falo disso, eu me emociono [...]” (Professora D); “Logo no início ainda estava anestesiada, não estava acreditando naquilo não, estava achando que daqui a pouco isso ia acabar.” (Professora E).

Num primeiro momento, ao conhecer os relatos emocionados e emocionantes do início da carreira acadêmica das nossas entrevistadas, sobre as impressões obtidas no primeiro contato com o câmpus, poderíamos precipitadamente acreditar que o desenvolvimento do curso transcorreu de forma positiva e sem intervenções incisivas e importantes que poderiam marcar esta experiência inicial tão positiva.

Todavia, superada esta fase do contato inicial com a universidade e do sentimento de encantamento, a vida acadêmica dessas professoras se inicia efetivamente e, de fato, as suas histórias começam a se constituir, e seguem estabelecendo as relações com os conhecimentos adquiridos em sala, acompanhados das vivências e experiências sociais no âmbito da comunidade acadêmica.

Embora os primeiros relatos tenham mostrado um impacto preliminarmente assertivo, esse sentimento não se mantém no prosseguimento da análise das entrevistas. O que constatamos é que houve uma ruptura com as expectativas iniciais em relação ao curso, e que

o acolhimento prestado pela comunidade acadêmica não se sucedeu como idealizado pelas alunas. Estes aspectos serão analisados no item seguinte.

#### **4.2.2 O Preconceito e a Desqualificação da Forma de Ingresso como Consequência da Desinformação**

Algumas dessas vivências afloraram nas entrevistas, manifestando-se como experiências marcantes, ainda que adversas, no início das suas trajetórias acadêmicas, e que as acompanharam ao longo do curso, e o encantamento inicial não se mantém e esta sensação foi substituída por outra, conforme podemos verificar a seguir.

Em prosseguimento à consolidação de seus percursos acadêmicos, segundo os relatos obtidos, as experiências foram diferenciadas, mas alguns pontos em comum emergiram em suas falas e elencamos como uma categoria a ser tratada na pesquisa, ainda que não seja este o foco principal do estudo. Uma situação compartilhada pela maioria das entrevistadas não revela uma experiência positiva na trajetória do curso, porém aponta para um viés que merece ser discutido, por se tratar de um dado que não deva ser desprezado: o preconceito e ou discriminação.

Para a professora A, esta situação foi tão marcante, que não ela conteve a emoção ao relembrar os fatos pelo quais a fizeram passar por este tipo de constrangimento, ao fazer este registro durante a entrevista:

Todos os professores sabiam que eu era PARFOR, quando separa a turma [...] dá brecha para esses professores discriminar (sic) [...] Até hoje fico assim, não foi uma experiência muito boa[...] Eu pensei que fosse uma graduação que eu estaria aqui conforme os outros normalmente, né (sic)? Só que eu vi que não, às vezes aqui dentro você sofre um certo preconceito por você ser PARFOR, tanto dos alunos quanto de alguns professores, não são todos os alunos, mas não são [...]. (Professora A).

De acordo com os relatos, o preconceito se manifestava, principalmente entre dois segmentos da comunidade acadêmica: docentes e discentes, o que pode ser percebido no registro feito pela Professora C ao falar do ingresso na UFRRJ pelo PARFOR:

Hoje em dia a gente percebe que há uma aceitação, mas até no início em 2010 via uma diferença, um certo preconceito [...] Quem vinha de vestibular achavam que estavam facilitando para gente [...] (Professora C).

A ausência de orientações e informações sobre o PARFOR na UFRRJ, o despreparo da comunidade acadêmica em compreender o programa e oferecer o acolhimento adequado àqueles alunos que seriam originários do PARFOR, podem ter contribuído para a geração da situação abordada pela maioria das entrevistadas, exatamente quatro de seis, relataram terem sofrido preconceito pelo fato de serem estudantes que ingressaram na universidade pelo programa, e não pelo processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada do Ministério de Educação (SISU/MEC), para o qual se exige a participação e realização do ENEM.

Entre os relatos que as egressas registraram foi que, à época, poucas pessoas da comunidade, dos três segmentos (docente, discente e servidor técnico-administrativo), conheciam o PARFOR. As estudantes do PARFOR creditaram este fato como justificativa para o comportamento de determinados membros da comunidade perante essas estudantes, que diante do ingresso de novos alunos por um programa que oferece uma nova possibilidade

de ingresso em universidade pública sem vestibular, manifestaram suas opiniões, causando constrangimento a estas alunas, como pode ser atestado no relato da Professora C ( ) “Alguns professores e alunos faziam comentários desagradáveis [...] teve aluno que chegou a falar que o PARFOR era um curso de reciclagem para professor [...] que “entraram pela janela [...]”.

Esta “facilidade” argumentada pelos outros estudantes que ingressaram pelo Enem na UFRRJ, com intuito de desqualificar a forma de acesso aos cursos de graduação nas instituições federais de ensino, regulamentada pelo MEC através do PARFOR, está presente na fala da professora C sobre a o ingresso no curso de graduação, é ratificada pelo registro de outras entrevistadas, como o da professora A “Tem professor que tem um certo preconceito porque você não fez o Enem , não passou por uma prova [...]”, e da professora D ao fazer esta declaração: “A gente se sentia até um pouco diminuída por não ter ingressado por concurso (vestibular/Enem)”.

Já a professora B disse não ter sofrido o preconceito que as outras professoras relataram por ter participado de uma turma mista, com alunos, em maioria, ingressantes pelo SISU/Enem, o que, conforme seu depoimento, fez com que passasse “despercebida” e não se tornasse mais uma aluna padecedora do preconceito registrado por outras estudantes.

Curiosamente, este relato evidencia que a professora B foi “poupada” de sofrer o preconceito por estar “camuflada” numa turma mista, composta por alunos ingressantes do Enem em maior número, o que a fez retratar a sua experiência com o PARFOR, neste sentido, de forma diferenciada das demais.

Cabe esclarecer que apesar da relevância das afirmações prestadas pelas egressas sobre as situações vivenciadas, estas não foram aprofundadas, uma vez que não eram o foco da nossa pesquisa, o que justifica não dedicarmos espaço neste estudo para sua investigação.

Contudo, compreendendo o impacto que esses fatos causaram às discentes durante a sua vida acadêmica e, quiçá, podendo ainda se fazer presente em suas vidas mesmo após o encerramento do seu vínculo institucional, optamos por seu apontamento, pois questões desta natureza devem nos servir de alerta e não devem passar despercebidas, podendo figurar como elemento para discussão sobre a preparação da comunidade acadêmica acerca dos programas e projetos a se desenvolverem no âmbito institucional, assim como o seu envolvimento em prol do seu progresso.

Com base nestas informações, o que depreendemos é que para as nossas entrevistadas, no âmbito da comunidade acadêmica do câmpus de Nova Iguaçu, as informações relativas ao Programa não foram eficientemente veiculadas, o que, segundo as egressas, pode ter induzido alguns de seus membros a especularem sobre a forma de ingresso promovida pelo Programa.

No âmbito institucional, os dados revelaram que o caráter do programa ficou restrito ao ingresso na universidade pública sem vestibular, o que é um grande equívoco investir numa reflexão sobre PARFOR na UFRRJ, sem prezar pela sua referência como uma política pública para a formação docente.

As análises das falas evidenciaram que não foi feito nenhum tipo de registro sobre este fato pelas entrevistadas, pois tiveram receio de sofrer qualquer tipo de prejuízo no âmbito da universidade, e por também acreditarem que seus registros poderiam não surtir qualquer efeito em favor da mudança deste tipo de situação.

Embora as entrevistadas tenham alegado que a desinformação sobre o programa foi um dos quesitos que cooperaram para a expressão do preconceito no âmbito da universidade, todavia, o que percebemos foi que a desinformação sobre o PARFOR atingiu não exclusivamente os membros da comunidade universitária, mas também as Secretarias de Educação às quais as entrevistadas estão vinculadas, assim como as mesmas também não

dominavam plenamente as informações conforme podemos observar nos relatos apresentados anteriormente.

Isto é, apesar das entrevistadas terem argumentado que este fenômeno se manifestou de forma a evidenciar o preconceito contra os ingressantes do PARFOR no ambiente acadêmico, o que verificamos é que este pode ser uma das consequências da desinformação, mas que o programa foi afetado por ele desde antes do ingresso destas alunas na UFRRJ, devido à falta ou precariedade de veiculação de informação pelas Secretarias de Educação, o que pode ter comprometido o alcance absoluto do programa e a sua plena execução desde a sua implantação.

Em busca de insumos que pudessem de alguma forma elucidar as alegações das egressas, encontramos três exemplos de ações institucionais direcionadas para a divulgação do programa e assuntos correlatos, para o público interno e externo, por meio da utilização de mídias digitais, como o *facebook*, e veiculação nas páginas da PROGRAD, do Instituto Multidisciplinar e uma página criada pela Secretaria da Coordenação do programa, como podemos observar nas figuras a seguir:



**Figura 6** - Página do PARFOR/UFRRJ no Facebook

Fonte: Disponível em: <https://web.facebook.com/groups/parforufrj/>. Acesso em 02/08/2017.



**Figura 7** - Página do Instituto Multidisciplinar - IM/UFRRJ

Fonte: Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/wp/parfor/>. Acesso em 02/08/2017.





**Figura 8** - Página da Secretaria da Coordenação do PARFOR /UFRRJ

Fonte: Disponível em: <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/programas/plano-nacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 23/08/2018

Além das informações sobre o programa disponibilizadas nas páginas institucionais, Coordenação Geral do PARFOR na UFRRJ realizou um evento, intitulado “Seminário Interno de Avaliação do PARFOR”, em junho de 2014, com objetivo de promover uma reflexão sobre o PARFOR no âmbito da universidade, conforme expresso no convite reproduzido no anexo II.

Observamos que estas ações não foram citadas pelas egressas durante as entrevistas ao apontarem para a questão da desinformação sobre o PARFOR no âmbito da UFRRJ. Esse panorama retrata um fenômeno que ocorre na sociedade contemporânea segundo Demo (2000): altos números de recursos tecnológicos disponíveis e massificação de informação, grande gama de conteúdos, mas que não são absorvidos pelo público.

O fato das informações estarem disponíveis em diversos suportes midiáticos da universidade não nos certifica se, com efeito, a divulgação do programa por estes veículos obteve o alcance desejado, ou se o programa foi difundido por outros meios além destes, uma vez que de acordo com os relatos, havia professores, servidores e alunos ingressantes pelo SISU/Enem desconhecedores do programa que menosprezaram estas ingressantes pelo PARFOR julgando de forma equivocada o mérito do seu ingresso.

O acolhimento inicial por parte da comunidade acadêmica a qual estas novas alunas se inseriram foi adverso às suas expectativas, causando-lhes desconforto inicial, o que de acordo com estas alunas, que superaram este episódio e continuaram o curso, pode ter contribuído para a evasão de outras alunas, por não se sentirem acolhidas e integradas àquele ambiente, aliado aos demais obstáculos que provavelmente estas outras alunas podem ter sofrido ao iniciarem a graduação.

Apesar das dificuldades iniciais, as estudantes prosseguiram com o curso tiveram a oportunidade de vivenciar esta experiência. Como elas avaliaram esta experiência é o que veremos em seguida.

### 4.3 O Curso de Pedagogia, O PARFOR e a Articulação Teoria e Prática

Em nosso processo analítico, ao adentrarmos às questões referentes ao curso, a nossa intenção era avaliar se o curso de pedagogia cumpria o que estava posto na proposta do PPC, as prerrogativas da LDB, assim como em todas as demais normativas e expectativas demandadas pelas comunidades de especialistas em educação: a articulação teoria e prática.

Desde a divulgação da LDB, iniciou-se uma transição no que concerne à formação docente, pois a partir desta lei surgiram duas circunstâncias: professores atuantes no ensino fundamental e médio em busca da formação acadêmica para adequação à legislação; e futuros professores que somente atuarão como docente após obterem o respectivo grau acadêmico em algum curso de licenciatura; e na tentativa de equacionar a demanda daqueles que se enquadram na primeira condição, o PARFOR foi instituído.

O PARFOR tem como principal objetivo viabilizar a formação continuada aos professores atuantes da rede básica de ensino que se encontram em desacordo com a legislação vigente, pormenorizando o desequilíbrio entre as desigualdades existentes no campo de formação destes professores, possibilitando novas experiências e conhecimentos, proporcionando a reflexão crítica sobre as suas práticas e a abertura para novas propostas de ensino.

Todavia, o PARFOR não segue indiferente a dicotomia teoria e prática, tanto que no art.2.º, que trata dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; inciso V concebe como um destes princípios “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A importância desta articulação não foi ignorada pelas novas Diretrizes Curriculares, estabelecidas pela Resolução CNE 2/2015, Capítulo V, art. 13, “§ 3º - Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.”.

Pelo fato da pesquisa estar focada nos alunos do PARFOR, que essencialmente são professores em pleno exercício da função, a expectativa é que a discussão sobre esta articulação teoria-prática no curso de Pedagogia. Especificamente para estes alunos, poderia ser a oportunidade de uma rica troca de experiências com os demais estudantes não oriundos do PARFOR, que anseiam por ingressar no ambiente escolar tão logo concluem o curso, e que poderiam usufruir das experiências destes professores-cursistas na construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Outra situação instigante que poderia se revelar na pesquisa seria como estes professores-cursistas assimilariam estes novos conceitos e receberiam estas teorias, assim como eles conduziram as reflexões pautadas por estes conceitos sobre e a partir de suas práticas, uma vez que estas já estavam em processo de construção. Trata-se de uma situação singular: o aluno do PARFOR desempenhando o papel de estudante da graduação assimilando conteúdos em sala de aula; ao mesmo tempo em que exerce o papel de professor compartilhando conhecimento com seus alunos.

Um ponto relevante sobre a relação teoria e prática que deve ser ponderado é o significado que a teoria produz na prática e vice-versa, como nos disse Freire (1996, p. 12) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.”.

A relação teoria e prática é um tema altamente abordado quando se discute formação docente, uma vertente da temática maior: a Educação, que é uma prática social (PIMENTA, 2001, p. 93), e para que a Educação transforme as pessoas para que estas pessoas transformem o mundo, como nos orienta Freire, a prática não se realiza sem que haja relação com a teoria, e os profissionais em formação são os primeiros sujeitos a experimentarem esta associação, pelo seu processo formativo. No caso dos alunos do PARFOR esta relação ocorre de forma concomitante, pois a prática acontece na mesma dimensão espaço e tempo em que as teorias são assimiladas.

Consoante às prerrogativas legais e normativas, e as constatações dos autores já visitados e referenciados nesta pesquisa, há um consenso de que o alinhamento da teoria com a prática se tornou um tópico inquestionável no que concerne à formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Alicerçados nos registros daquelas que realizaram o curso de pedagogia pelo PARFOR na UFRRJ, teremos como elaborar reflexões acerca de como este axioma se consolidou, ou não no decorrer do curso.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, a articulação entre teoria e prática ocorre a partir do momento que o estudante passa a realizar os estágios supervisionados. O objetivo do estágio, segundo Pimenta (2001, p. 21) é possibilitar aos alunos que realizem atividades junto ao seu campo de futura atuação, concomitantemente ao desenvolvimento do curso.

Particularmente, no caso das alunas provenientes do PARFOR na UFRRJ, no que se refere ao estágio supervisionado, de acordo com os depoimentos das entrevistadas, as alunas pleitearam junto aos professores que o estágio fosse adaptado às suas realidades de professoras da rede de ensino, adequando as atividades de estágio às suas práticas e dinâmicas, e desta forma elas realizaram o estágio, que é um componente curricular obrigatório.

Esta adequação da realização do estágio supervisionado que se sucedeu com essas alunas pode ser um exemplo de que a teoria não contemplará todas as situações que se apresentam na realidade, visto que o PPC se limitou a um público de estudantes em formação sem experiência docente, deixando de contemplar as alunas do PARFOR, ou qualquer outro estudante que esteja atuando nas escolas.

Formalmente, não foram encontrados registros na UFRRJ que comprovassem estas “adequações”. Em todo caso, as entrevistadas se graduaram; o que somente é possível com a integralização da matriz curricular do curso, incluindo a realização do estágio supervisionado e todas as demais atividades acadêmicas, conforme estabelece a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, deve contemplar 400 horas.

Ao resgatarmos os questionamentos iniciais da nossa pesquisa, deparamos com a indagação sobre como a relação teoria e prática se constituiu para estas alunas, sendo este um dos grandes desafios instalados no cerne da formação docente, e o que constatamos é que esta relação se desenvolveu de quatro formas diferenciadas que categorizamos da seguinte maneira: convergência, reformulação, divergência e inovação.

Estas reflexões só foram possíveis porque as entrevistadas tinham propriedade para realizar este comparativo, pois as nuances desta relação só poderiam ser percebidas por aqueles que vivenciam a prática ao mesmo tempo em que fazem a apropriação da teoria, como é o caso das nossas entrevistadas. Partindo dessas constatações e das impressões de nossas egressas, elaboramos a figura que apresentamos a seguir:



**Figura 9** - Relação da Teoria com a Prática Docente

Fonte: autoria própria.

Todas as entrevistadas transpareceram por meio de suas falas que a interação da relação teoria e prática ocorreu sob formas variadas, ao longo do curso. Em dado momento, ficou evidente que a teoria e a prática estavam alinhadas, e o que era visto e discutido nas salas de aula no decorrer do curso estava preenchido de significados e sentidos para aquelas professoras. Todavia, não nos atentaremos às teorias ou conteúdos específicos do curso, pois buscamos compreender as suas impressões partindo da abrangência generalizada sobre os conceitos abordados no decorrer do curso.

Ao analisarmos de que modo a relação teoria e prática se constitui ao longo do processo formativo, evidenciamos a primeira categoria, conforme apresentamos no quadro acima: **Convergência**. Esta relação surge de modo fluído e sem dificuldades, que, de certa forma, se encaixava na sua prática com sincronicidade<sup>17</sup>, pois o que até então era considerado por elas como uma experiência empírica passava a ter um conceito que o definia plenamente, obtido por meio de um referencial teórico desvelado pelos seus professores ao tratarem das suas disciplinas, ou seja, a teoria se refletia na sua prática.

Reproduzimos alguns dizeres que atestam esta interpretação: “O PARFOR conseguiu dar nome aos meus boi (sic)[...] eu consegui dar nome as coisas” (Professora B); “O conteúdo ia sendo aplicado, porque houve uma mudança interior [...] Foi me ajudando a compreender as coisas, os meus alunos e aquela movimentação toda da escola.” (Professora D); “A gente começou a ver que o que a gente usava na prática, por exemplo, chamava assim: Ah! Hora de brincar! A gente via que na teoria a gente podia dar nome aquelas coisas, entendeu? então melhorava nosso vocabulário [...]” (Professora E); “A gente conseguiu dar nome aos bois, digamos assim... Aí, abria muito a nossa mente [...] tô (sic) fazendo certo! Pensei que tava maluca, to (sic) fazendo certo!” (Professora F).

<sup>17</sup> Sincronicidade: termo cunhado por Carl Gustav Jung para definir acontecimentos que se relacionam não por relação causal e sim por relação de significado. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sincronicidade>. Acesso em 12/09/2017.

Sustentados por estes depoimentos, diríamos que esta forma se encontra alinhada ao pensamento de Freire (1996, p. 21) ao nos afirmar que ao discursar sobre a teoria, esta deve ser o exemplo da prática, para que a teoria não se torne a proclamação de um discurso contraditório ou inócuo à prática.

Entretanto, a convergência não foi a única impressão registrada por nossas egressas no que pese esta correlação. Como apresentado na figura 9, em certos momentos, a relação teoria e prática se manifestou de modo diferenciado do que destacamos anteriormente, surge então uma categoria que denominamos de : **Divergência**. Houve relatos em que o movimento foi oposto ao inicialmente abordado, gerando desapontamento em relação a determinados conteúdos integrantes da matriz curricular do curso.

Nesta categoria, a partir da análise dos relatos, evidencia-se o distanciamento entre a teoria e a prática, as egressas descreveram que algumas teorias apreendidas não se articulavam com as suas práticas, e que nestas ocasiões elas se questionaram sobre o sentido destas teorias, conforme os seguintes pronunciamentos selecionados: “O PARFOR (curso) ainda está muito distante a teoria e a prática [...]” (Professora A); “Como que eu aplico na minha sala de aula? [...] A gente viu professores do curso sem didática, para quê que eu estou aprendendo isso; [...] curso só atendeu as expectativas na teoria, não na prática” (Professora D); “Então a gente ficava assim: Gente! A gente tem que chamar essas pessoas para sala de aula para eles verem como é!” (Professora F). Este distanciamento da relação teoria e prática pode significar o desconhecimento por parte de alguns dos professores do curso de Pedagogia com o que se passa no cotidiano da escola pública.

O que verificamos é que em determinado momento do curso as egressas não fizeram a associação de alguns conceitos que lhes foram apresentados às suas práticas, portanto, não houve a mediação entre a teoria e a prática, a prática não foi permeada pela teoria e a teoria pela prática. Neste caso, o distanciamento se instaura pelo fato das alunas não reconhecerem em suas práticas como proceder ao emprego daqueles conceitos. Para este caso, as afirmações de Candau; Lelis (1983 apud PIMENTA, 2001) ao avaliarem a relação teoria e prática e identificarem a visão dicotômica sobre esta relação, na qual a teoria é autônoma sobre a prática e vice-versa, e ambas estão dissociados, são bastante pertinentes.

Novamente, recorremos à filosofia Freireana que destaca a importância da integração destes dois elementos para que um possa oferecer significado ao outro reciprocamente, e que estes elementos se alinhem para a efetivação da práxis, com seu potencial transformador. Saviani (2008, p. 141) entende a práxis como “uma prática fundamentada teoricamente.” Nesta conjuntura, em que não houve a junção da teoria com a prática, poderíamos dizer que o resultado obtido foi uma divergência na relação entre teoria e prática docente.

Analisando os demais registros, alcançamos ainda outro viés desta relação teoria-prática. Em determinado momento, as egressas perceberam que embora certos conteúdos das disciplinas abordadas no curso não estivessem diretamente refletidos em suas práticas, poderiam mobilizá-los como lentes que lhes proporcionassem um novo olhar sobre a sua maneira de exercer a docência. Trata-se de uma categoria que definimos como **Reformulação**.

Neste sentido, verificamos que havia uma reflexão constante sobre o que estava sendo apresentado em sala de aula diante da sua realidade como professora, tanto que o sentido da relação teoria e prática assumiu contornos variados no desdobramento da graduação. Apesar de não conseguirmos atestar com exatidão de que forma estes contornos se sucederam em seu cotidiano, o que percebemos nestas narrações é que estas impressões foram construídas em concomitância na articulação da sua formação à sua prática, uma vez que conteúdos vistos e debatidos nas salas da universidade poderiam ser comparados e/ou incorporados

imediatamente às suas atividades docentes, revelando a dinâmica da educação como prática social e movimento reflexão-ação-reflexão.

A cada passo dado no curso de graduação, estas egressas vislumbravam novas perspectivas do conhecimento acadêmico-científico. De acordo com os relatos, a ruptura de paradigmas foi um fator decisivo em sua formação. Esta mudança ocorre com o rompimento de conceitos arraigados em sua constituição como profissional e como indivíduo que influenciavam as suas práticas, sem critérios específicos ou fundamentação teórica que justificassem algumas atitudes. Um exemplo que nos chamou atenção foi o seguinte relato prestado pela Professora A: “Eu fazia oração em sala porque achava que era normal [...] eu não sabia que o Estado era laico, nada disso [...]”.

Outra professora também nos fez um registro com este mesmo teor, a professora B nos informou que ela teria aprendido esta prática de realizar orações em sala de aula no curso normal, enquanto a professora A alegou que fazia por tradição e por considerá-la positiva para seus alunos.

Este fato demonstra que os temas transversais que permeiam o curso agregam à formação docente. Ao ingressarem na universidade, ambas foram esclarecidas sobre esta questão e a partir de então, pautadas por argumentações teóricas, resolveram reformular seus conceitos sobre este ponto e aboliram esta prática de suas salas de aulas, após internalizarem esses conteúdos e efetuarem uma reflexão sobre o papel do professor e do Estado.

Embora compreendamos que a universidade seja um ambiente propício para a promoção da amplitude do conhecimento, o caráter de laicidade do Estado, que estabelece a sua imparcialidade perante as religiões, assegurado pela legislação em vigor, não necessariamente deveria ser tratado de forma circunscrito no espaço acadêmico, haja vista se tratar de uma questão de cidadania, o que não exige ser um universitário para se apropriar de questões desta natureza.

As egressas enfatizaram a reformulação do pensamento sobre docência e o seu papel de professor diante do vislumbramento de novos conceitos e teorias na construção do conhecimento. A partir deste contato com as teorias, começaram se avaliar enquanto docentes e chegaram as seguintes percepções: “Era professora tradicional, tinha que fazer o que eu falava [...] Às vezes utilizava o mesmo o plano de aula no ano seguinte, com outra turma, você não tinha aquela preocupação de você modificar, ver como é a turma [...]” (Professora A); “Eu achava que a turma tinha que adequar a mim, não eu a turma, ou nós juntos, trabalhando coletivo [...]” (Professora B); “Eu era muito exigente, cobrava muito dos meus alunos” (Professora D); “Eu era mais rígida com meus alunos, era mais autoritária” (Professora E).

Até então, não reconheciam no aluno a sua autonomia e nem a sua própria autonomia, tinham a preocupação em demarcar a sua autoridade e com o cumprimento do currículo, outros questionamentos que pudessem emergir em sala de aula eram ignorados ou sufocados pelo conteúdo formal. Com o advento da graduação, passaram a ter uma postura reflexiva e se sentiram seguras para se permitirem adequar estas demandas insurgentes aos conteúdos formais da escola.

Outras questões mencionadas no curso como o tratamento de gênero e sexualidade, concepções sobre família, e demais diversidades e “padrões” sociais, também foram destacadas e referenciadas como assuntos que foram reformulados em suas práticas. Para se educador é preciso saber lidar com as diferenças que participam do seu cotidiano, como nos disse Freire (1996, p. 27) “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?”.

Ilustrando esta afirmação, trazemos este relato da Professora A: “Abriu meu conceito sobre gênero e sexualidade, porque eu tinha um conceito fechado, principalmente dentro da educação infantil que tem um tabu muito maior do que no ensino fundamental [...]”; como da Professora C ao dizer que “Hoje em dia quando tenho alunos com dificuldades, eu procuro observar melhor [...] continuar estudando, pesquisando, tentar ajudá-lo sem chamar o responsável [...]”.

Outra entrevistada relatou que:

Você tá falando sobre “bonecas” e o aluno chega e fala assim : Tia! Minha irmã tem 15 anos e tá grávida! Então você tem trocar todo aquele assunto e aí não corre do jeito que o professor [...] dentro daquele roteiro, você não consegue muito atribuir os termos, as formulas teóricas às práticas. (Professora E).

Estas questões retratam a realidade da dinâmica social, dentro de um contexto democrático, na qual todos nós estamos inseridos e não temos como ignorar. Tardif (2005, p.89) também se posiciona com relação ao debate sobre este tema, pontuando a reflexão acerca da diversidade das novas “clientelas” escolares, e as suas respectivas reivindicações, escapando dos parâmetros pré-estabelecidos, exigindo a atenção dos educadores e despertando novos olhares sobre o ensino.

Nas situações em que estas egressas se encontram diante da necessidade de reavaliarem seus conteúdos e conceitos, orientadas pela incorporação de novas teorias para remodelarem suas práticas a fim de atender novas demandas do ambiente escolar, compreendemos como um movimento de reformulação.

Não podemos seguir alheios e indiferentes às constantes mudanças que a sociedade promove, pois como seres sociais, inevitavelmente, fazemos parte desta mudança, e esta dinâmica social nos coloca em contínuo movimento para acompanhá-la. E estas mudanças se inserem em todos os seus aspectos, inclusive no campo educacional. Segundo Freire (1996, p. 30), “O mundo não é. O está sendo.” A sociedade não é estática, percebemos isso no desenvolvimento de nossa história, portanto, “mudar é fundamental”, como nos afirma Freire (1996).

Desta forma, consoante as análises realizadas, destacamos que o curso de Pedagogia proporcionou a estas egressas o aporte para desenvolvimento do senso crítico e do discernimento sobre a docência e o papel docente, e passaram a reconhecer a necessidade de produzirem mudanças.

A este movimento, categorizamos como **Inovação**, como podemos ilustrar pelos depoimentos a seguir: “Eu me desconstruí [...] e me reconstruí. Eu desconstruí todos os meus conceitos, aqui entrou uma “fulana” com conceito todo construído, quando cheguei aqui em relação a isso, eu desconstruí tudo!” (Professora A); “Quando chegamos no final, a gente já era outra [...]” (Professora B); “Eu comecei a fazer os meus laboratórios [...] comecei a ver, tive que esvaziar algumas coisas” (Professora E).

Outros depoimentos também convergiram para afirmação desta categoria, como:

O curso de Pedagogia ele amplia o nosso olhar na relação com aluno, muitas coisas eu antes eu deixava passar despercebido ou então já olhava assim já julgando, o curso de pedagogia permitiu ter um olhar mais crítico, ver outros pontos que eu ignorava [...] (Professora C).

Uma graduação, seja ela qual for, ela vai ampliar o horizonte, ela vai abrir de alguma forma a sua cabeça, ela vai ampliar seu olhar de alguma forma, ela vai

modificar você, você não vai ser a mesma, cada dia de aula em qualquer lugar, você vai de um jeito você volta diferente [...]” (Professora D).

Estes registros evidenciam que graduação forneceu elementos para a reflexão sobre o processo de construção de subjetividade e do ser professor para estas egressas, e elas perceberam o significado da sua profissão em todos os seus aspectos. Segundo Pimenta (2000, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Poderíamos dizer que a experiência da graduação contribuiu para ressignificação de conceitos em relação à identidade docente, à formação e à prática. Estes relatos nos fazem perceber que a indução às novas práticas surge a partir da reflexão sobre a prática fundamentada por perspectivas teóricas, o que permitiu a essas egressas investirem na inovação de sua forma de atuar, empreendendo esforços para a reinvenção de si mesmas, por meio de uma metamorfose intelectual que o curso lhes conferiu, consagrando-as como pessoas e profissionais renovadas e renovadoras.

Embora estas egressas apresentassem percepções convergentes acerca destes movimentos da relação da teoria sobre a prática, sintetizados na figura 9, podemos depreender de que estes ocorrem sob o aspecto espaço e tempo singulares, a considerar o particular histórico de vida da cada uma, preenchido por saberes, vivências e experiências únicas e diferenciadas, sejam na esfera profissional ou pessoal, uma vez que não há como distinguir o profissional professor da pessoa do professor, como nos afirma Nóvoa (1996).

Ainda segundo o autor, estes aspectos constituem a identidade profissional docente, como resultado da interação entre todas estas variáveis ao dizer que “É neste contexto social, cruzado com o seu mundo profissional, que [...] procuramos situar o professor do ensino secundário, considerando que aquilo que diz e faz é mediatizado pelo seu corpo, pelos seus afectos, seus sonhos, fantasmas e convicções.” (NÓVOA, 1996, p. 189).

Assim com curso de Pedagogia e o PARFOR participam como novas variáveis do processo de constituição da identidade docente, a concepção de formação e docência passar a ter um novo contorno após o contato com o curso e com o referido programa, o que pode ser percebido nas análises.

Verificamos que os efeitos produzidos em nossas entrevistadas pela relação teoria e prática no curso de Pedagogia – PARFOR se estenderam e foi além da identidade docente, promovendo a reflexão crítica e oferecendo novos olhares e perspectivas sobre a formação, o papel e a prática docente, como evidenciam os relatos a seguir:

Fazia coisas antes do curso que hoje não faria [...] Ser docente antes do PARFOR, era não ter perspectiva, fazia tudo mecânica e repetitivamente, não se preocupava em adequar conteúdos [...] A docência antes do PARFOR era precária [...]. Tinha uma visão fechada e me abriu um leque [...] A minha relação com os pais (dos alunos) melhorou muito depois do curso de Pedagogia [...] A docência antes do PARFOR era precária porque eu era muito tradicional. (Professora B).

A docência para mim antes era um sofrimento, sabe? Era uma forma de sobreviver [...], já estava se tornando sofrimento [...] depois do PARFOR e durante, eu tive uma outra visão, eu tive mais consciência da importância do professor, como nós somos



importantes, que papel nós exercemos...eu passei a me dedicar mais [...] O curso tem uma importância fundamental na minha vida, não só profissional, mas pessoal [...] O que me motivou a fazer a pós na área que eu gosto foi a graduação[...] com a pós eu sabia o que eu estava fazendo [...] (Professora D).

Atendeu bastante (expectativa), tanto na questão do meu objetivo de dar continuidade ao magistério, quanto na questão da melhoria da minha prática profissional [...] Como professora, eu trabalho bem melhor, tenho um olhar bem melhor do que antes (do curso) [...] O curso de Pedagogia ele amplia o nosso olhar na relação com aluno, muitas coisas eu antes eu deixava passar despercebido ou então já olhava assim já julgando, o curso de pedagogia permitiu ter um olhar mais crítico, ver outros pontos que eu ignorava [...] (Professora C ).

Outros dois relatos colaboram com este entendimento: “A minha visão está mais aberta [...] eu me abri para o mundo [...] fui modificando meu conceito [...] O curso me acrescentou [...] Você passa a ter embasamento para defender aquilo que você acredita.” (Professora A); “Não achei que era uma coisa tão importante, tão especial como eu hoje acho que é.” (Professora E).

Estes relatos demonstram a amplitude conceitual desenvolvida pelas egressas sobre a concepção de docência, que após ser refletida passa a ser compreendida em outro nível, agregado de novas percepções sobre a dimensão da sua atuação que até então não eram percebidas. Estas percepções foram desenvolvidas a partir do contato com o curso de Pedagogia, e nos remete à afirmação de Freire (1989, p. 18) “na formação permanente de professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Outro aspecto relevante que a formação em Pedagogia propiciou às nossas egressas foi o entendimento do benefício da presença da afetividade nas relações professor e estudante, sem que isso se converta em benevolência aos alunos que possam comprometer eticamente o exercício do profissional docente. Esta “humanização” sublimou o “rigor” que elas portavam perante seus alunos em seu cotidiano escolar, encontra amparo no “querer bem aos educandos” ensinado por Freire (1996).

Esta nova forma de condução pode ser atestadas nos depoimentos selecionados: “A pedagogia me deixou mais humana, eu consigo entender a problemática do meu aluno, porque que ele está nisso [...]” (Professora B); “Eu era muito exigente, cobrava muito dos meus alunos, depois descobri eu vi que a afetividade que é fundamental, não adianta cobrar se você não dá afeto. (Professora D); Eu passei a ouvir um pouquinho mais eles (os alunos), e aí dentro da problemática deles, uso a teoria que eu aprendi [...]” (Professora E).

Para o autor, a amorosidade deve ser fazer presente na prática docente, sem que isso interfira no seu papel político ou na sua busca pela formação, pois a amorosidade e a alegria empregam sentido à docência.

Como Freire, Tardif (2007, p.130) destaca a dimensão afetiva como uma característica decorrente do trabalho docente, a considerar que não há homogeneidade nas turmas escolares e que uma boa parte do trabalho docente exige o exercício de percepção e sensibilidade dos docentes em relação às questões discentes de cunho emocional.

#### **4.4 O Processo Formativo do PARFOR e sua Estruturação**

Ainda que o curso de Pedagogia e o PARFOR tenham repercutido de forma positiva como visto até então, as egressas reservaram algumas críticas em relação ao processo

formativo e ao programa. De acordo com as suas experiências, alguns pontos precisam ser revistos em diversos aspectos em prol do pleno desenvolvimento do curso.

#### **4.4.1 Divulgação do PARFOR**

Sobre o PARFOR, as críticas recaíram sobre a divulgação do programa. As egressas acreditam que a UFRRJ poderia ter realizado uma divulgação mais eficiente e que outras docentes da rede de ensino poderiam ter sido beneficiadas pelo programa.

#### **4.4.2 Apoio das Redes de Ensino**

A falta de apoio das redes de ensino para que as estudantes conseguissem conciliar os papéis de estudante e docente foi outro ponto destacado por nossas entrevistadas. As egressas alegaram que apesar das respectivas Secretarias de Educação tivessem homologado as suas inscrições, viabilizando suas participações no PARFOR, elas relataram que durante o desenvolvimento do curso não receberam o apoio necessário e se sentiram prejudicadas por isto.

Acreditam, inclusive, que este pode ser um dos fatores que contribuíram para a evasão de outras estudantes do curso, por conta da inviabilização da formação em função do exercício profissional. Embora as egressas tenham informado que as Secretarias reconheciam a importância da graduação, a ausência das professoras das salas de aulas para realizarem o curso gerava desconforto entre as professoras e direção das escolas.

#### **4.4.3 O papel da UFRRJ**

No que diz respeito ao papel da Universidade nesse processo formativo entende-se como vital uma real inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que fortaleceria os próprios objetivos do Programa, além de propiciar uma maior visibilidade e entendimento de sua importância no seio da comunidade acadêmica. Cumpre destacar que se trata muito mais do que a adesão a um Programa Nacional de Formação, como foi o PARFOR, de assumi-lo institucionalmente, como bem destaca Dourado (2016):

Compete às diversas instituições formadoras a definição e a aprovação de projeto de formação (inicial e continuada) em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI e Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esse movimento certamente propiciará maior organicidade da ação institucional e vai requerer articulação efetiva entre instituições de educação básica e superior. Importante destacar, ainda, a importância de projetos estruturadores para o estágio supervisionado e a Prática como Componente Curricular, entre outros. (DOURADO, 2016, p. 36)

#### **4.4.4 Reavaliação Curricular**

Em referência ao curso, houve duas propostas para reavaliação curricular: a primeira se refere à revisão da carga horária da disciplina sobre Alfabetização e Letramento. Segundo as egressas, poderia ser ampliada por considerarem esta uma disciplina de grande relevância

para a sua formação. A outra proposta se refere à disciplina de Introdução à Pesquisa, pois caso esta disciplina tivesse sido ministrada no início do curso poderia ter sido de grande auxílio para a elaboração dos trabalhos que, segundo os relatos, exigem certo rigor acadêmico.

#### **4.4.5 Corpo Docente**

Em relação a alguns professores, as alunas relataram que não perceberam a dificuldade inicial delas em se adaptarem ao linguajar acadêmico. De alguma forma, elas entendem que este também é um fator que merece atenção e que deveria ser abordado com os professores que lecionam para os alunos ingressantes do PARFOR. Além do cuidado com o emprego da linguagem acadêmica, as alunas recomendaram que os professores reavaliassem suas posturas preconceituosas com os alunos do PARFOR. Assim como a falta de apoio das Secretarias, estes fatores também podem ter contribuído para a evasão.

A presente pesquisa surgiu a partir do questionamento inicial sobre a contribuição da formação do curso de Pedagogia – PARFOR, do Instituto Multidisciplinar do câmpus Nova Iguaçu da UFRRJ, para a edificação de práticas pedagógicas que façam com que a educação básica da rede pública de ensino supere os baixos índices de rendimento, apresentados pelas pesquisas sobre a qualidade de ensino no país.

Cumpramos destacar, conforme o fizemos ao início deste trabalho, o sentido do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído em 2009 e considerado um plano emergencial, dada a expiração do prazo previsto na LDB, até 2006, para graduação dos docentes da rede pública de ensino.

Observamos que dentre os princípios que norteiam a Política Nacional de Formação de Professores e o PARFOR destaca-se “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Além disso, destaca-se também a formação continuada integrada ao cotidiano escolar e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente, o que nos animou a buscar verificar como esses princípios de efetivaram no Curso.

A questão inicial serviu de ponto de partida e provocou outras indagações referentes ao público-alvo do programa: os professores da rede pública de ensino. O desdobramento da questão-chave fez com que nos interessássemos pelas impressões que estes alunos ingressantes pelo PARFOR tiveram sobre o curso, a universidade e o programa e, particularmente sobre os efeitos/impactos dessa formação no processo de construção de práticas pedagógicas. A partir destas questões, formulamos os objetivos geral e específicos da pesquisa, apresentados na introdução.

O primeiro passo foi ampliar o nosso entendimento sobre as referências legais para a formação docente, uma vez que o foco da pesquisa era avaliar os impactos e os efeitos do PARFOR percebidos pelas egressas do programa, de forma a percorrer o caminho delineado pelas políticas públicas, leis e normativas para a formação docente, desde a década de 30 do século XX, passando pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.393, de 20 de dezembro de 1996, que passou a exigir a graduação para a atuação docente no ensino fundamental e médio, até a publicação do plano para atendimento a esta lei. O ponto evidente em praticamente todas estas referências é o destaque para a articulação teoria e prática.

Além das referências legais, buscamos os registros sobre as posições das entidades como ANFOPE e ANPed, por exemplo, dedicadas ao debate sobre formação docente. Estas entidades são unidades representativas importantes para a promoção de espaços para a discussão sobre políticas públicas e seus impactos, além de franquear o caminho para o diálogo com o poder público sobre as demandas emanadas pela categoria e as proposições apresentadas pelo Estado, que pode resultar em políticas mais ajustadas às reivindicações deste segmento.

Este percurso foi necessário para compreender o cenário no qual a formação docente se encontra e como o PARFOR se instaurou no âmbito nacional e principalmente na UFRRJ. A pesquisa proporcionou a visão mais apurada sobre o programa no ambiente institucional, tendo definido o lócus da pesquisa e dos sujeitos.

Os referenciais teóricos selecionados para este estudo ofereceram elementos importantes para exercitarmos as reflexões sobre a importância da relação teoria e prática, os saberes docentes empíricos incorporados às práticas, assim como realizar apropriações dos

conceitos sobre formação docente e docência, fundamentações conceituais essenciais para a compreensão do universo docente. Para compreendermos o alcance das políticas públicas para a formação docente, estas teorias são indispensáveis. A compreensão de que a formação de professores, seja inicial ou continuada, envolve questões extremamente complexas e que não podem ser minimizadas ou tratadas isoladamente, nos faz concordar com Abdalla e Brzezinski (2017), quando na Apresentação do Dossiê “Formação de Professores: desafios e perspectivas”, destacam:

Pensar, também, nos desafios e perspectivas da formação de professores significa considerar as políticas públicas de educação no mundo contemporâneo e a complexidade de sua gestão, gerando consequências diversas, com reflexos no trabalho docente, nas instituições educacionais e, em especial, nas salas de aulas. Isso exige que os profissionais da educação – e, mais particularmente, os professores – estejam melhor preparados para enfrentar os embates a serem travados no âmbito do currículo e dos programas de avaliação dos sistemas de ensino (educação básica e ensino superior), que são marcas, cada vez mais fortes, do modelo regulador do Estado. Entretanto, não basta implementar políticas de formação, se não forem garantidas as condições de trabalho, bem como salários dignos, planos de carreira e uma formação inicial e continuada, que se desenvolva constantemente, no sentido de superar os desafios postos pela própria prática. (ABDALLA, M. F. B. & BRZEZINSKI, I., 2017, 163)

A pesquisa propôs a busca de significados, da subjetividade revelada nas repostas, sem a apuração de resultados por meio de mensuração de valores. Para uma pesquisa com este perfil, o recurso metodológico conveniente para o seu desenvolvimento é o método qualitativo, que permite a captação de variações dos dados que não são expressos em avaliações quantitativas. Esta captação ocorreu por meio das entrevistas semiestruturadas. Outra vantagem viabilizada pelo método foi o contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, as análises dos dados nos revelaram os caminhos percorridos pelas entrevistadas antes e durante a graduação, e os seus impactos e efeitos gerados por esta graduação. Emergiram dados que sugerem reflexões relevantes sobre a formação e sobre a profissão docente.

A pesquisa revelou aspectos relacionados ao processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR para estas egressas. Foram detectados sentimentos que estas egressas experimentaram ao ingressar na universidade pública, como o deslumbramento inicial que marcou o começo da sua trajetória acadêmica.

Embora o sentimento inicial tenha sido positivo, ao ingressar na universidade, esta sensação benéfica foi impactada pelo desencantamento sofrido em seguida. Ao iniciarem a vida acadêmica, a análise dos dados evidenciaram que as egressas sofreram preconceito por parte de membros da comunidade acadêmica, pelo fato de terem ingressado pelo PARFOR e não terem realizado provas seletiva para o ingresso na universidade.

Lamentavelmente, esta atitude não deveria ser admitida no ambiente institucional, uma vez que o ingresso pelo PARFOR ocorreu de forma legítima, sendo este programa elaborado para suprir uma lacuna de formação exigida por força de lei. E o impacto positivo inicial deveria ter sido reforçado pelo acolhimento coerente e adequado por parte da comunidade acadêmica que preza por políticas de inclusão.

Um aspecto revelado pelos discursos das egressas, ocorrido durante o percurso acadêmico, foi a permeabilidade teórica, percebida de quatro formas diferentes: convergência, divergência, reformulação e inovação, são estes movimentos construídos na relação teoria e prática, conforme seguem representados na figura 9 apresentada no capítulo 4.

Em certos momentos, para estas egressas, a teoria não reproduzia qualquer sentido e não havia aplicabilidade na prática. Em outros, a sincronicidade desta relação era plena. Os conceitos também viabilizaram a reformulação de suas antigas práticas e incorporação de inovações na sua profissão.

Sobre o lugar da prática no processo formativo, de acordo com o resultado do processo analítico dos relatos, a interação entre a prática acumulada das entrevistadas e as teorias estudadas ao longo do curso ocorreu de forma esporádica e abordada por alguns professores, não se configurando como uma orientação pedagógica para os professores do curso, mesmo para as turmas exclusivas do PARFOR. As egressas acreditam que este ponto poderia ser mais bem explorado pelos professores da universidade, por ter em sala de aula alunos em atuação e poderiam oferecer a oportunidade de, através de suas vivências, promover uma troca de experiências entre os alunos e os professores.

Ainda sobre a questão do lugar da prática no processo formativo, outra situação que merece uma reflexão se refere à adequação informal do estágio supervisionado para estas alunas. Este é um elemento do projeto pedagógico do curso que não prevê a adequação da forma de estágio para alunos profissionais docentes que estejam atuando em sala de aula, porque o estágio supervisionado foi idealizado numa perspectiva de tempo e espaço para aqueles que ingressariam em uma unidade escolar como professor após a obtenção do grau, e não para aqueles que realizaram a graduação e o exercício docente de forma concomitante.

No entanto, se refletirmos sobre o estágio numa perspectiva diferenciada daquela à qual costumeiramente ele é associado – a de uma atividade prática burocratizada, poderemos entendê-lo como apropriado, na linha apontada pelos estudos de Selma Garrido Pimenta, que introduz a discussão da práxis na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. A autora, citada por Pimenta e Lima (2005/2006, p.14):

Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Outro efeito apontado pela pesquisa, oportunizado pela graduação, foi a ressignificação da docência, que passou assumir um novo sentido, após a apropriação dos conceitos científicos. Ao se apropriarem destes conceitos, as egressas reavaliaram o seu papel na sociedade, compreendendo a real importância da sua profissão e do seu trabalho, desenvolvendo uma visão crítico-reflexiva sobre a sua atuação e a sua influência na transformação social.

Este movimento nos leva a reflexão sobre a importância do papel dos cursos de formação na construção do ser professor como sujeito, que conforme Pimenta e Lima (2008, p. 64) “possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais e historicamente construídas e praticadas na profissão.”

Este aspecto impulsionou outro: o movimento contínuo de formação, pois após a graduação, estas egressas seguiram em busca do seu aperfeiçoamento acadêmico. A graduação despertou a assunção de uma formação continuada, cuidadosamente selecionada de acordo com a área da educação com a qual se identificaram e que também atendesse alguma demanda de seu campo de atuação. Esta foi escolha autônoma, para qual elas consideraram a sua afinidade com área em que se deseja investir e a alguma lacuna de formação que entendam que necessita ser preenchida.

A mudança de paradigmas, a quebra de tabus e o tratamento das questões transversais no cotidiano escolar também se apresentaram como efeitos do curso sentido pelas egressas, promovendo a reformulação da sua relação com a escola e com a comunidade. As egressas informaram que a partir do processo de reconstrução conceitual que elas passaram com a aquisição do conhecimento sobre questões polêmicas como, por exemplo, a laicidade do Estado, gênero e sexualidade, formação familiar, elas passaram a ter argumento para enfrentar estas pautas, e caso necessário, tratar destas questões com os familiares dos alunos, indo além do espaço escolar.

Análises críticas sobre o programa e sobre a formação também foram apontadas pelas egressas. Em relação ao programa, a divulgação ineficiente do programa e a falta de apoio das Secretarias foram pontuadas. De acordo com o entendimento de Gatti, Barretto e André (2011, p.195), a parceria que envolve a universidade, escola e educação básica é considerada extremamente importante, isso porque podem minimizar uma série de problemas, além do que:

Parcerias bem coordenadas, com compartilhamentos e flexibilidades, podem representar uma estratégia que merece investimento, dado o seu potencial de contribuição para enfrentamento da complexidade que permeia a escola e a sociedade na atualidade e de sua atualização rápida.

Em referência ao curso, as egressas alegaram o emprego da linguagem acadêmica, a carga horária insuficiente para certas disciplinas e a periodização equivocada de outra disciplina. Para as egressas, estas questões provocaram impactos negativos e podem comprometer o desenvolvimento no curso, ou até contribuir para evasão, pela desmotivação que estes fatores causaram.

Estes resultados apontam para algumas fragilidades que merecem atenção. Um aspecto que pode ser revisto se refere à divulgação do programa, por todas as esferas de poder envolvidas em sua execução. O apoio efetivo para a realização do programa é outro ponto que as Secretarias precisam destinar atenção e viabilizar a melhor forma de articular este apoio. Compete à universidade absorver as demandas específicas dos ingressantes do PARFOR, apontadas por estas egressas e pautá-las em seus espaços de discussões sobre a formação docente, na tentativa de avaliar e prover estas reivindicações.

À primeira vista, poderíamos acreditar que a universidade estivesse preparada acadêmica, social e politicamente para receber as ingressantes via PARFOR, posto que os cursos de licenciaturas estivessem previamente elaborados, e pela universidade ter deliberado algumas ações e políticas institucionais vinculadas à formação docente e ser um ambiente no qual ocorrem debates sobre inclusão e permanência dos estudantes, mas sob a ótica das egressas, o que transpareceu nas análises das entrevistas foi que a universidade parece não ter se preparado inicialmente para receber este novo perfil de estudante. Este fato poder ser comprovado pelos relatos sobre o preconceito sofrido por estas estudantes na UFRRJ.

Por fim, conseguimos depreender da experiência vivida por esta pesquisa fatores sobre as Políticas Públicas para a Educação e formação docente. Ainda que pese ter alguma fragilidade na sua execução, as políticas públicas, especificamente o PARFOR, são de extrema valia para a promoção de transformações sociais, extrapolando a questão da adequação dos profissionais à legislação vigente. O que o PARFOR proporcionou para estas egressas foi muito além desta adequação, foi a reconstrução de sujeitos sociais, legitimamente competentes para realizarem a mudança da sociedade.

Cumpramos ainda realçar as limitações desse estudo, em face do pequeno número de entrevistas realizadas, apesar de todo o esforço que foi depreendido para alcançar um maior

número de egressas. Entretanto, entendemos ser este um dos impasses sofridos por grande parte das pesquisas na área social/educacional, sobretudo aquelas em que os sujeitos investigados possuem múltiplas atividades, o que dificulta a sua disponibilidade para o atendimento à pesquisadora.

Preferimos não fazer outras inferências sobre as causas que interferiram nessa não resposta, e, considerar como um ganho expressivo a qualidade das entrevistas realizadas, que nos permitiram conhecer, compreender e analisar os diferentes aspectos abordados, a partir do entendimento das egressas e no diálogo com a literatura utilizada. Com isso conseguimos obter respostas às nossas indagações iniciais.

Ao final das análises, ainda que tenham ocorrido situações que possam ter gerado algum tipo de constrangimento ou mal-estar inicial, ou alguns pontos que de acordo com as entrevistadas necessitem de ajustes, seja em relação ao curso ou ao programa, o que as egressas revelaram é que o curso e o PARFOR passaram a ter um valor incomensurável em suas vidas, que o impacto foi extremamente positivo, pois promoveram mudanças importantes e agregaram novos valores, instigando reflexões que subsidiaram transformações profundas que não se restringiram aspecto profissional, mas alcançaram o aspecto pessoal.

Acreditamos que as mudanças significativas na atuação profissional destas egressas, que fizeram parte deste estudo, possam ter como desdobramento melhorias na qualidade de ensino, a médio e longo. Embora o estudo seja um recorte, revela a importância do investimento em políticas públicas para a formação de professor como um processo contínuo, sendo um dos elementos indispensáveis para garantir e sustentar a qualidade da educação básica.

Esperamos, para além das reflexões e constatações aqui apresentadas, possamos estar contribuindo institucionalmente com a UFRRJ, para um aprofundamento maior sobre o Programa, redefinindo algumas de suas estratégias de divulgação, repensando sua própria estrutura curricular, incluindo a possibilidade do constante diálogo teoria-prática, a partir de uma práxis transformadora. Concordamos com Dourado (2015, p. 393), quando destaca que

novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, em especial, as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas DCNs. (DOURADO, 2015, p. 393)

Nesse sentido, não menos importante deverá ser a constante busca de diálogo entre o PARFOR e os demais cursos de Licenciatura, o que permitirá, em nosso entendimento, uma troca de experiências, saberes e de discussões capazes de oxigenar os currículos e tornar presente na instituição o entendimento da necessária formação crítico reflexiva de seus professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada, tarefa para a qual as Universidades públicas vêm sendo continuamente exigidas.



ABDALLA, M. F. B. & BRZEZINSKI, I. Seção Temática: Formação de Professores: desafios e perspectivas. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22(2): 163-165, mai/ago., 2017.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. 192p.

ALVES, R. (2002). A arte de produzir fome. Sinapse. In: Folha de São Paulo, 29/10/2002, p.6. Disponível em <http://goo.gl/JWB870>. Acesso em 20 de maio de 2017.

BRZEZINSKI, I. Segunda licenciatura em dança do PARFOR: da cidadania consentida à cidadania negada. In: **Revista Educação PUC-Campinas.**, Campinas, v. 22(2): 255-268, maio/ago., 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n.º 1.190**, de 04 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abr. 1939

\_\_\_\_\_. **Decreto N.º 3.276**, de 06/12/1999 - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.415/2010 (Decreto do Executivo) de 30/12/2010\*** - Institui a Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público - profuncionário, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2010, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796**, de 04/04/2013 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Edição extra.b

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Edição eletrônica. Brasília. 2007. 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro>. Acesso em: 05 jan, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 12 ago.2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 03 jun.2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015b. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 jul.2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1\\_BNCC-Final\\_Introducao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf). Acesso em: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CAPES, **Manual Operativo do Parfor**. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**, (51-68). Petrópolis: Vozes, 1997,.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência I**. 2 ed., (13-22). São Paulo: Atlas, 1985.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. In: **Educação & Sociedade**, vol.36 n.131, (299-394). Campinas abr./jun. 2015

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. In: **Comunicação & educação**, Ano XXI. N.1. (27-39). jan./jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. (49-55, 109-119).

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.(43-49).

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8' ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004

Metas do PNE: 15 - **Formação de professores**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em 26 mai 2015.

MINAYO, M.C. de S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2013.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_.(org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto Codex: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_.(org). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto Codex: Porto Editora, 1992.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M.S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, 2005/2006. (5-24).

PIMENTA, S.G & LIMA, M.S.L. Estágio e docência.**Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos**. (p. 64). São Paulo: Cortez, 2004. 196 p.

RAMOS, M. N. & FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio Do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, dez. 2016. (30-48).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In:**Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n.40, p.143-155, abr 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados. 2008. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes. 2011. 12 ed. 325p.

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

UFRRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2013-2017**. Seropédica, 2013. Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br>>. Acesso em 03 out. 2015.

**7 APÊNDICE**

## Apêndice I - Convite para participação em pesquisa sobre o PARFOR

20190207 Gmail - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA SOBRE O PARFOR Elisângela ms <elis.ms@gmail.com>

**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA SOBRE O PARFOR**  
15 mensagens

Elisângela ms <elis.ms@gmail.com> 7 de fevereiro de 2017 13:40  
Para: nuba2005@oi.com.br, nandinhah@ig.com.br, andreamedeiros2010@hotmail.com, deiselemos@oi.com.br, @educacao@yahoo.com.br, elisangela@ig.com.br, f3locadia@hotmail.com, mc20estiva@hotmail.com, mhpprof@yahoo.com.br, cartrameica@gmail.com, marisamylima@oi.com.br, rosbreuer@hotmail.com, teremisa@best.com.br, setangec2@yahoo.com.br, mc.arina@uol.com.br, amelia\_cpg@hotmail.com, andrea3540@hotmail.com, lujabraga@yahoo.com.br, luciene.prof@gmail.com, lra\_beldasilva@hotmail.com, ninafazema1@yahoo.com.br, oliveir.paty3@gmail.com, renataadomes@hotmail.com, VALERACONSTANÇIO@gmail.com, srloc\_a@hotmail.com, aleksa.borges@gmail.com, alexinaalves@hotmail.com, ap.botofo@yahoo.com.br, andventurini@oi.com.br, tabfor27@hotmail.com, tabice@hotmail.com, janaisilveira@rioeuca.net, angela.lmca@hotmail.com, luisa.gouvea@hotmail.com, lucianabj@yahoo.com.br, lucilianazareth@hotmail.com, rilianogarski@ig.com.br, reginabenayon@hotmail.com, rosilane\_pi@yahoo.com.br, evaninkatia@gmail.com, paulamassanero@hotmail.com, namorada.felic@hotmail.com, rosenogueira.rfc@hotmail.com, lhematos@hotmail.com

**CARTA-CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Caro(a) egresso(a) do curso de Pedagogia da UFRRJ

Temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa *Políticas Públicas para a Formação de Professores: Os Efeitos da Formação nos Egressos de Pedagogia, Participantes do Programa PARFOR na UFRRJ* que investiga o reflexo da formação acadêmica no curso de Pedagogia oferecido pelo Programa de Apoio à Formação Docentes –PARFOR, na UFRRJ.

Quem vos dirige esta carta é Elisângela Menezes, sou servidora da UFRRJ, assessora do PARFOR e mestranda no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Demanda Social da UFRRJ.

Para que esta pesquisa consiga alcançar as suas expectativas, contamos com a sua participação, que será fundamental para o desenvolvimento deste estudo e apuração dos seus resultados, pois por meio do compartilhamento da sua experiência como egresso do curso de Pedagogia coordenado pelo PARFOR teremos melhor compreensão científica sobre o significado deste Programa.

Diante do atual cenário em que as Políticas Públicas para a Educação estão sendo reformulados, a importância dos resultados apresentados por este estudo poderá destacar de que forma este programa/política tem contribuído para melhoria da qualidade na educação pública nacional e a valorização docente.

Todas as respostas receberão o devido tratamento científico e estarão sob inteiro sigilo, assim como a sua identidade será preservada, como recomenda a ética adotada para as atividades de pesquisa acadêmica.

Pedimos gentilmente que confirmem previamente sua participação por esta conta de e-mail, até o dia 10 de fevereiro para que sejam tomadas as devidas providências e orientações, visando o seu conforto e a viabilidade de sua participação como entrevistado.

Antecipamos a informação de que a sua participação se dará por meio de entrevista, com previsão de seja realizada em trinta minutos.

**"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino."**

**Paulo Freire**

Agradecemos sua atenção colaboração.

Atenciosamente,

Elisângela Menezes Soares  
Mestranda PPGEA/UFRRJ

## Apêndice II - Roteiro para entrevista

### PESQUISA PERFIL DOS EGRESSOS PARFOR ROTEIRO PARA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO

Caro(a) participante,

Temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa ***Políticas Públicas para a Formação de Professores: Os Efeitos da Formação nos Egressos de Pedagogia, Participantes do Programa PARFOR na UFRRJ*** que investiga o reflexo da formação acadêmica no curso de Pedagogia pelo Programa de Apoio à Formação Docentes –PARFOR, na UFRRJ.

Quem vos dirige esta carta é Elisângela Menezes, sou servidora da UFRRJ, assessora do PARFOR e mestranda no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Demanda Social da UFRRJ, orientada pela Prof. Dra. Ana Maria Dantas Soares.

Para que esta pesquisa consiga alcançar as suas expectativas, contamos com a sua participação, que será fundamental para o desenvolvimento deste estudo e apuração dos seus resultados, pois por meio do compartilhamento da sua experiência como egresso do curso de Pedagogia coordenado pelo PARFOR teremos uma melhor compreensão científica sobre o significado deste Programa.

Diante do atual cenário em que as Políticas Públicas para a Educação estão sendo reformuladas, os resultados apresentados por este estudo podem destacar de que forma este programa/política tem contribuído para melhoria da qualidade na educação pública nacional e a valorização docente.

Todas as respostas receberão o devido tratamento científico e estarão sob inteiro sigilo, assim como a sua identidade será preservada, como recomenda a ética adotada para as atividades de pesquisa acadêmica.

Antecipadamente, agradecemos sua atenção e participação.

#### 1. O PARFOR

1.1. O que você conhecia sobre o Programa?

Não conhecia ( )

Poucas informações ( )

Conhecia os objetivos do Programa ( )

Conhecia a metodologia do Programa ( )

1.2. Com você soube do programa?

a) Através de colegas de trabalho ( )

b) Reportagens em TV, Revistas ou Jornais ( )

c) Cartaz de Divulgação ( )

d) Outros meios( )

Quais?.....  
.....  
.....

1.3. Em sua opinião, as pessoas que se candidatam ao PARFOR conhecem a proposta do programa?

- a) Sim ( )
- b) Não ( )
- c) Um pouco ( )

1.4. Como você avalia a sua percepção/impressões sobre o PARFOR ao se candidatar às vagas para o curso de Pedagogia na UFRRJ, antes de se tornar aluno (a) do curso?

.....

.....

.....

.....

1.5. Ao se tornar aluno do PARFOR, a sua opinião sobre o programa mudou? Explique.

.....

.....

.....

.....

## 2. Motivação para participar do PARFOR

2.1. Qual a sua principal motivação para se candidatar ao curso de graduação em Pedagogia oferecido pelo PARFOR na UFRRJ?

- a) Possibilidade de uma melhor atuação como docente ( )
- b) Possibilidade de melhor capacitação/formação ( )
- c) Melhoria Salarial ( )

Outra(s).....

.....

.....

## 3. O curso de Pedagogia

3.1 Quais os aspectos você gostaria de destacar com relação ao curso de Pedagogia?

.....

.....

.....

.....

3.2. E em relação ao PARFOR?

.....

.....



.....  
.....  
3.4 Ao concluir o seu curso de Pedagogia, qual a sua percepção sobre o curso de Pedagogia e sobre o PARFOR?

- a) Atendeu às minhas expectativas iniciais ( )
- b) Contribuiu para o meu aprofundamento/crescimento intelectual ( )
- c) Trouxe muitas ideias novas sobre metodologia de ensino ( )
- d) Não atendeu às minhas expectativas ( )
- e) Não acrescentou conhecimentos relevantes à minha formação anterior ( )
- f) Não foi bem estruturado quanto aos conteúdos das disciplinas ( )

Outra (s).....

3.5 Como você conceituaria "Docência" antes e depois do PARFOR?

Antes

.....  
.....  
.....  
.....

Depois

.....  
.....  
.....  
.....

#### 4. Auto-avaliação

4.1 Há quanto tempo atua no magistério?

- a) Mais de 10 anos ( )
- b) Menos de 5 anos ( )
- c) Menos de 2 anos ( )
- d) Atuava na época da graduação, atualmente não ( )
- e) Não atuo no magistério ( )

4.2 Você enfrentou alguma(s) dificuldade(s) para se candidatar ao curso de Pedagogia pelo programa PARFOR na UFRRJ? Qual (is)?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.3 Você enfrentou alguma(s) dificuldade(s) ao longo do desenvolvimento do seu curso na universidade?  
Qual(is)?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.4 Como você avaliaria sua atuação docente antes da sua graduação em Pedagogia?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.5 Como você avalia a sua atuação docente após a graduação em Pedagogia?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Considerações

5.1 Gostaria de acrescentar alguma informação/consideração/sugestão sobre o curso de Pedagogia ou sobre o programa PARFOR?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Apêndice III - Extrato das entrevistas**

Entrevistado	Data	Local da entrevista	Destaques das falas	Interpretações iniciais dos registros
Professora A UFRRJ/IM	-	18/04/2017 -	<p>O secretario explicou que era o ingresso na universidade pública sem fazer o Enem</p> <p>Achava que entraria na universidade para ter o meu diploma e ponto</p> <p>Meu sonho sempre foi fazer uma universidade publica. No ano que ingressei no Parfor eu já tinha decidido fazer o Enem</p> <p>Ainda esta muito distante, né? Entre a teoria e a prática? Eu acho que teria que ter mais esta junção..eu sei que é difícil...</p> <p>Eu pensei que fosse uma graduação que eu estaria aqui conforme os outros normalmente, né? só que eu vi eu não ,às vezes aqui dentro você sofre um certo preconceito por você ser Parfor, tanto dos alunos quanto de alguns professores, não são todos os alunos, mas não são todos os professores...</p> <p>Tem professores que gostam de trabalhar com alunos do Parfor até por conta da experiência que a gente traz da sala de aula , coisas que muitos outros que entram pelo Enem não tem</p> <p>Tem professor que tem um certo preconceito porque você não fez o Enem , não passou por uma prova</p>	<p>Não tinha noção nenhuma</p> <p>Conheceu através de uma reunião do Secretário (Belford Roxo) com todos os docentes</p> <p>1º fez para UERJ, não conseguiu. Rural foi segunda opção. Não foi chamada no primeiro sorteio. Foi da 1ª turma exclusiva de pedagogia Parfor – 2010.2</p> <p>Estava se preparando para o Enem porque queria fazer universidade pública.</p> <p>Desconhece como o programa surgiu</p> <p>As secretarias de educação não divulgam</p> <p>Relata ter sofrido preconceito por ser Parfor</p> <p>Fez parte da turma exclusiva do Parfor</p> <p>Sem o parfor seria mais difícil ingressar na universidade</p> <p>A maioria das pessoas que frequentam os cursos de licenciatura são de baixa renda</p> <p>Como eles estavam exigindo que o professor tivesse ensino superior, então o /governo tinha que oferecer</p>

	<p>Você se sente discriminada por esses professores que tem a discriminação...se sentem à margem, mas em contrapartida os professores que gostam de trabalhar, que gosta dessa troca, eu achei muito relevante, gostei muito.</p> <p>É muito rico (a troca)... os professores que estão em sala de aula eles tem muito o que aprender assim com os professores que estão a faculdade, porque ao meu ver existe um muro muito grande entre a universidade e as escolas, falo no ramo da pedagogia, na prática e na teoria, aqui eu vi muito isso...</p> <p>Todos os professores sabiam que eu era parfor, quando separa a turma...dá brecha para esse professores discriminar...</p> <p>Até hoje fico assim (ela se emocionou), não foi uma experiência muito boa...(o preconceito sofrido)</p> <p>O Parfor é um sonho realizado...uma porta aberta...</p> <p>Aqui existem cursos que só as pessoas de renda mais baixa fazem...como as licenciaturas...</p> <p>A importância do parfor é muito grande,nós vamos nos qualificar mais, nos tornar professores críticos para formar alunos críticos, para que esses alunos consigam o mesmo patamar do povo de elite...</p> <p>No primeiro dia de aula , eu parei no pátio e fiquei olhando tudo...</p>	<p>Tinha que alcançar metas para melhorar a educação</p> <p>Citou artigo 61 e 62 da LDB, e a criação do curso normal superior</p> <p>Dificuldades para frequentar as aulas no início, ia no contraturno.</p> <p>Relatou a falta do apoio financeiro</p> <p>Muitos professores da rede não conhecem o parfor, as Secretarias de Educação não divulgam, só para quem interessa . Acredita que a secretaria de educação não divulga para que na tenha de desfalcar o quadro de funcionário.</p> <p>Desejo de aprender mais, mais formação, teoria e aprimorar a prática</p> <p>Está realizando o curso de extensão na UFRRJ Literatura Infante-Juvenil</p> <p>Melhorou vocabulário, minhas ideias se abriram para o mundo</p> <p>Destacou as aulas do professor Jonas</p> <p>Destacou os contatos, o relacionamento</p>
--	--	--

	<p>O parfor (curso) ainda está muito distante a teoria e a pratica...</p> <p>Abriu meu conceito sobre gênero e sexualidade A minha visão está mais aberta, eu me abri para o mundo...fui modificando meu conceito ...</p> <p>Eu fazia oração em sala porque achava que era normal..eu não sabia que o estado era laico, nada disso...</p> <p>Eu me desconstruí...</p> <p>Aqui chegou uma pessoa com conceito todo construído, e saiu outra com outros conceitos...</p> <p>Se uma mãe viesse falar comigo: não deixa meu filho brincar de boneca porque eu não quero! Eu ia fazer o que a mãe estava pedindo. Hoje não, já eu tenho o que argumentar , eu tenho conhecimento : Não! Aqui elevai brincar com o brinquedo que ele quer, não é porque seu filho tá brincando de boneca que ele vai ser gay</p> <p>Pratiquei a educação bancária antes muitas vezes...</p> <p>Cansei de falar “Eu que mando aqui”</p> <p>Era professora tradicional, tinha que fazer o que eu falava...</p> <p>Eu tenho essa cobrança comigo em conciliar a prática com teoria</p>	<p>social no curso</p> <p>Não sabia que o estado era laico, falar sobre sexualidade na escola era tabu.</p> <p>Você pode defender o que você acredita porque tem a base (conceitos teóricos)</p> <p>O curso fez refletir sobre o seu papel na escola, com os alunos, com os colegas.</p> <p>A carga horária para a disciplina Alfabetização e Letramento foi muito pequena</p> <p>Atua na Educação Infantil</p> <p>Fazia coisas antes do curso que hoje não faria</p> <p>Ser docente antes do Parfor, era não ter perspectiva, fazia tudo mecanica e repetitivamente, não se preocupava em adequar conteúdos</p> <p>Percebe a importância do seu papel de educador também junto as famílias, tendo que trabalhar a diversidade de conceitos</p> <p>Os conteúdos assimilados e discutidos em aula eram automaticamente inseridos /adotados na prática</p>
--	---	--

	<p>Ser professor é muito bom</p> <p>Educar é um ato político</p> <p>Aqui a gente teve oportunidade de trocar experiências com as colegas de trabalho... coisa que dentro do nosso ambiente de trabalho a gente não tem...</p> <p>Eu não vejo negativa formar uma turma só de PARFOR não...mas eu gostaria é que os professores que são preconceituosos tivessem uma mente mais ampliada... e até a forma de tratamento mudasse...</p>	<p>Destacou Paulo Freire</p> <p>Tem a preocupação em conciliar a prática com a teoria</p> <p>Agora consegue adequar o contexto de sala de aula ao conteúdo a ser abordado em sala de aula</p> <p>Teve a oportunidade de alinhar a teoria com a prática</p> <p>Alterou padrão do pensamento sobre o seu papel em sala</p>
<p>Professora B - 18/04/2017 - UFRRJ/IM</p>	<p>Sempre quis fazer faculdade de qualquer maneira.</p> <p>Queria melhorar a minha prática, até então tinha a prática do ensino médio</p> <p>Achava que era uma capacitação para professores concursados.</p> <p>Depois, explicaram que o Parfor era para aqueles professores que tinham domínio numa disciplina e podiam entrar no parfor para fazer aquelas disciplinas que eles dominavam</p> <p>O Parfor foi uma porta aberta, uma luz no fim do túnel...realizou o meu sonho...</p> <p>Nunca pensei que poderia entrar (numa universidade pública)</p>	<p>Não tinha noção, achava que era capacitação Conheceu o programa pela televisão. Secretário (Queimados) que fez reunião pra falar do programa, não era concursada da prefeitura. Fez primeiro inscrição para CEDERJ Paracambi</p> <p>Tentou fazer faculdade particular e não conseguiu</p> <p>Trabalha na rede de Paracambi</p> <p>Entrou na turma mista (vagas reservadas na turma regular)</p> <p>Foi muito bem recebida pela turma</p>

	<p>Tinha uma visão fechada e me abriu um leque...</p> <p>A pedagogia me deixou mais humana, eu consigo entender a problemática do meu aluno, porque que ele está nisso...</p> <p>O PARFOR conseguiu dar nome aos meus bois (sic)</p> <p>A docência antes do Parfor era precária porque eu era muito tradicional</p> <p>Quando chegamos no final, a gente já era outra...</p> <p>Ser professor é muito bom</p> <p>Sou feliz, sou grata por essa oportunidade que eu tive com o Parfor...</p>	<p>O IM é uma porta aberta na baixada</p> <p>Sabia que era exigência surgida na época do governo Fernando Henrique, que até 2007 o professor tinha que ter nível superior...</p> <p>O Lula que disponibilizou o acesso (ao curso superior)</p> <p>Queria que os professores tivessem qualificação.</p> <p>Tinha que atender meta (do governo)</p> <p>Abordou a questão do Parfor no CONAE (Paracambi) porque os professores da rede não conheciam o programa</p> <p>Relatou que algumas diretoras disseram que o programa não funciona e ela contestou dizendo que funcionava e que ela iria se formar (2013)</p> <p>Motivação: desejo de ter uma graduação, proveniente de uma família de pai e mãe analfabetos, além do medo de não conseguir voltar para sala de aula</p> <p>O curso melhorou a relação com as pessoas</p> <p>Destacou como pontos que marcaram : as aulas da Márcia Pletsch (educação especial /</p>
--	---	--

		<p>inclusão) e Vigotsky</p> <p>Se deparou com o desafio de lidar com criança especial na creche que trabalha e se sentiu preparada por conta da graduação, se ocorresse antes da graduação disse que teria pedido para sair</p> <p>Despertou interesse pela literatura (desenvolvimento da criança em sala de aula, educação inclusiva)</p> <p>Está realizando curso de extensão em Educação Inclusiva</p> <p>Questionada porque não faz oração em sala de aula, respondeu que a escola é laica. Quando teve a aula sobre o estado laico promoveu uma reflexão interna sobre a prática religiosa na escola.</p> <p>A sua turma era mista, e os alunos do Parfor passavam “despercebidos”</p> <p>Atua na Educação Infantil Era uma professora muito tradicional, achava que a turma tinha que se adequar a mim e não eu me adequar a turma</p> <p>Relatou a experiência do terrário, que realiza até hoje, desde que aprendeu isso na universidade com a prof. Lígia</p>
--	--	---



		Agora consegue adequar o contexto de sala de aula ao conteúdo a ser abordado em sala de aula
Professora C -12/05/2017 - UFRRJ – IM	<p>Voltou a fazer Pedagogia para aprender mais sobre o processo de alfabetização</p> <p>Sempre quis fazer Pedagogia... Fiz Educação Física por falta de opção</p> <p>Fazendo pedagogia..numa faculdade federal, vou poder continuar os estudos e fazer mestrado...</p> <p>O curso de Pedagogia ele amplia o nosso olhar na relação com aluno, muitas coisas eu antes eu deixava passar despercebido ou então já olhava assim já julgando, o curso de pedagogia permitiu ter um olhar mais crítico , ver outros pontos que eu ignorava...</p> <p>Hoje em dia percebe a gente percebe que há uma aceitação, mas até no início em 2010 via uma diferença , um certo preconceito... Quem vinha de vestibular achavam que estavam facilitando para gente...</p> <p>Alguns professores e alunos faziam comentários desagradáveis... Teve aluno que chegou a falar que o Parfor era um curso de reciclagem para professor...que “entraram pela janela”...</p> <p>O que me marcou muito no curso, foi a acessibilidade dos professores. Na UFRRJ, a gente tem uma acessibilidade</p>	<p>Soube do Parfor pela Direção da Escola que trabalha, de Nova Iguaçu, antes não conhecia o programa.</p> <p>Já possuía graduação de licenciatura em Educação Física</p> <p>Trabalha na escola há dez anos, com as séries iniciais</p> <p>Objetivo ter o nível superior para melhorar o seu trabalho</p> <p>O programa foi feito para o professor aprender mais e se qualificar</p> <p>Dentro da universidade o Parfor não é muito falado.</p> <p>O que mais chamou atenção foi a disciplina de Filosofia</p> <p>A crítica feita foi o foco na sala de aula, por não abordar os outros aspectos além da sala de aula, outras questões além da docência não foram abordados...</p>

	<p>muito grande a tudo e a todos...</p> <p>A maioria ali não tinha o curso de formação de professores. Muitas vezes, eles (os professores do curso de Pedagogia) chegavam eles queriam mais ouvir do que falar... Eles tinham muita curiosidade de saber como era a gente como professora, eles não tinham essa noção da dificuldade que a gente tem em (sala de aula)</p> <p>Linguagem acadêmica muito rebuscada...</p> <p>Atendeu bastante (expectativa) Tanto na questão do meu objetivo de dar continuidade ao magistério, quanto na questão da melhoria da minha pratica profissional...</p> <p>Como professora eu trabalho bem melhor, tenho um olhar bem melhor do que antes (do curso)...</p> <p>Antes eu quando tinha aluno problemático, aluno com dificuldades iniciais, eu esperava muito dos pais, chamava o responsável. Aí se o responsável não viesse, eu não sabia como agir, não sabia como ajudar...</p> <p>Hoje em dia quando tenho alunos com dificuldade, eu procuro observar melhor...continuar estudando, pesquisando, tentar ajudá-lo sem chamar o responsável...</p>	<p>Acha que a introdução a pesquisa deveria ser dado no início do curso e não no meio do curso quando já foram pedido “N” trabalhos que exigiam certo rigor acadêmico, se fosse no primeiro período, acredita que facilitaria a vida dos alunos</p> <p>O conceito sobre os alunos dos Parfor ao longo do curso foi mudando porque alguns professores perceberam que o alunos do Parfor tinham melhor rendimento que os alunos do vestibular (2009 ainda era vestibular)</p> <p>Muitos acabaram entrando para grupo de pesquisa, monitoria...</p> <p>Os alunos do vestibular não tinham a experiência da sala de aula, conforme foram percebendo que os alunos do parfor tinham a experiência a diferença foi diminuindo.</p> <p>Os professores do curso sempre buscavam saber o que estava acontecendo nas escolas Tentativa de alinhar a teoria com a prática</p>
<p>Professora D - 02/06/2017 - SEPE/Nova Iguaçu</p>	<p>Nós sentíamos de alguns uma resistência grande, porque eles diziam que lutaram tanto para chegar a universidade, e agora as portas estavam abertas para qualquer um, nós ouvimos isso de alguns professores, especialmente os brancos... de professores negros , não</p>	<p>Não conhecia o Programa, uma colega que soube e me inscreveu, da mesma escola que atuava. Ela soube pela internet.</p> <p>Sentia de alguns professores uma resistência</p>

	<p>Foi uma surpresa, porque nós não acreditávamos que pudéssemos cursar uma universidade federal sem vestibular, NE? sem tempo par estudar para o vestibular, não pela falta de capacidade, mas pela falta de tempo para estudar e competir com a garotada que está saindo do ensino médio.</p> <p>Não houve preocupação com o aluno trabalhador... Não havia nenhum respaldo para o aluno trabalhador</p> <p>A gente tinha muito medo dos professores, alguns eram muito arrogantes.</p> <p>A gente se sentia até um pouco diminuída por não ter ingressado por concurso (vestibular/Enem).</p> <p>Isso aqui é nosso! A gente tem direito sim! Olha o quanto tempo trabalhamos pela educação desse país?</p> <p>Quem mais vem com esta postura, será que nós vamos aguentar? Pensamos em desistir...</p> <p>Assim como fizeram com a cota para os negros, fizeram com a gente! Cota para os professores, que não tem tempo de estudar, que não tiveram oportunidade, que o único curso que puderam frequentar foi o curso técnico para ter um a profissão e trabalhar</p> <p>Nesse país, nós somos formados para trabalhar, para entrar no mercado de trabalho.</p>	<p>grande, eles diziam que lutaram tanto para chegar a universidade e que agora as portas estavam abertas para qualquer um, principalmente dos brancos.</p> <p>Via necessidade de se formar</p> <p>Faltou a preocupação com o aluno trabalhador</p> <p>Falta de interesse dos alunos, pela falta de hábito de ler e pelo cansaço.</p> <p>Pensava que o programa era para melhoria da educação básica.</p> <p>Achou que a oportunidade de estudar em Nova Iguaçu foi maravilhosa</p> <p>Alegou ser vítima de preconceito</p> <p>Disse que por medo, muitos não falavam, tinham medo que acabassem com o curso</p> <p>Não teve dificuldades de acessar a plataforma</p> <p>Não obtive nenhuma informação pela Secretaria sobre o Parfor</p> <p>Criticou a postura de certos professores Fez uma pós em psicomotricidade</p>
--	--	---

	<p>Sempre gostei de estudar.</p> <p>Quando entrei na primeira vez na rural, no primeiro dia de aula... tinha um sol brilhante.., eu me arrepio até hoje...parece que estava brilhando só para mim... chorei muito naquele dia... Toda vez que eu falo disso, eu me emociono..</p> <p>Eu era muito revoltada com as coisas, como o mundo funcionava, mas eu não sabia porquê que era assim...Na universidade, eu tive essa visão do mundo, sabe?...Eu comecei a entender o que era neoliberalismo, porque o mundo funcionava assim, isso foi fundamental para pacificar o meu coração... (permeabilidade teórica, adensando a prática apontando para uma formação política)</p> <p>Quando a gente começa a entender as coisas, a gente se acalma...Comecei a perceber como é o mundo..Discuti muito, briguei muito porque não tinha conhecimento como o mundo funcionava</p> <p>O curso tem uma importância fundamental na minha vida, não só profissional, mas pessoal...</p> <p>O que me motivou a fazer a pós na área que eu gosto foi a graduação...com a pós eu sabia o que eu estava fazendo...</p> <p>Eu era muito exigente, cobrava muito dos meus alunos, depois descobri eu vi que a afetividade que é fundamental, não adianta cobrar se você não dá afeto</p> <p>O conteúdo ia sendo aplicado, porque houve uma mudança</p>	
--	--	--

	<p>interior... Foi me ajudando a compreender as coisas, os meus alunos e aquela movimentação toda da escola...</p> <p>Com certeza me deu mais segurança, que veio pelo conhecimento</p> <p>Estudar numa universidade federal, minha família orgulhosa de mim na minha colação</p> <p>Professores maravilhosos, as amizades, as trocas, as ajudas,</p> <p>Curso muito bom</p> <p>A reserva de alguns professores</p> <p>A falta de compreensão com os alunos trabalhadores</p> <p>O programa foi maravilhoso, deveria abrir para mais professores, mas para os professores que realmente tenham interesse em construir uma carreira</p> <p>A gente precisava de tempo para ler, textos a gente tinha, mas não tinha tempo</p> <p>Como que eu aplico na minha sala de aula?</p> <p>Como eu ensino crianças e jovens, faltou isso...</p> <p>A gente viu professores do curso sem didática, para quê que eu estou aprendendo isso.</p> <p>O curso só atendeu as expectativas na teoria , não na prática.</p>	
--	--	--

	<p>A nossa criatividade vai definhando, né? Com tanto trabalho, com tanta atividade, que nós vamos nos tornando professores tarefeiros</p> <p>Parecia que nós tínhamos chegados lá “crus”.</p> <p>Muita coisa boa eu aprendi lá, e apliquei em sala de aula., muita mesmo! Principalmente a minha postura diante dos alunos, sabe? Eu me tornei mais respeitosa...</p> <p>A docência para mim antes era um sofrimento, sabe? Era uma forma de sobreviver..., já estava se tornando sofrimento...depois do parfor e durante, eu tive uma outra visão, eu tive mais consciência da importância do professor, como nós somos importantes, que papel nós exercemos...eu passei a me dedicar mais...</p> <p>Quando encontram uma professora que... algumas delas, que estão dispostas a a brincar, brincar sempre, sabe! Dar oportunidade de falar, de contar suas coisas, porque os adultos não ouvem as crianças, né? Os pais não ouvem, não tem tempo, não quer ouvir, mandam as crianças calarem a boca, e sempre oportunistei, sabe? no inicio das aulas: e aí gente? Vão dar uma conversada, o que vocês trouxeram de novidade?...E elas começavam a falar, e isso era muito legal...</p> <p>Esse programa não pode acabar</p> <p>Sentia falta da prática, de como fazer diferente</p>	
--	---	--

	<p>Quanto às redes de ensino, faltou apoio.</p> <p>As redes não valorizam a formação.</p> <p>Autor melhor de todos foi Marx, ele foi fundamental</p> <p>Nenhuma informação por aqui (pela Secretaria Municipal de Educação)</p>	
<p>Professora E - 25/06/2017- Nilópolis</p>	<p>“Oferecer uma graduação para quem já atuava na área, mas não tinha essa graduação ainda”</p> <p>“Depois que eu soube que um monte de gente não conseguiu sair do primeiro passo”</p> <p>Não achei que era uma coisa tão importante, tão especial como eu hoje acho que é</p> <p>Nunca tinha ouvido falar</p> <p>“Uma graduação para mim era uma coisa inatingível, nem sonhava com isso”</p> <p>Uma universidade pública sabia que não ia conseguir porque eu fiz um ensino médio que era só formação de professores</p> <p>Logo no início ainda estava anestesiada, não estava acreditando naquilo não, estava achando que daqui a pouco isso ia acabar</p>	<p>Não sabia nada do programa.</p> <p>Conheceu por um panfleto deixado na escola que trabalhava.</p> <p>Não recebeu nenhuma orientação.</p> <p>Realizou as etapas e não acompanhou.</p> <p>Curso ensino médio normal.</p> <p>Não sabia muito do que se tratava.</p> <p>Docência é um trabalho contínuo que não é visto</p> <p>Disse que não acreditava que estava em uma universidade pública federal</p> <p>Criticou a falta de apoio da escola</p> <p>O curso mudou a sua forma de ver a escola e</p>

	<p>Muitos ficaram pelo caminho</p> <p>Vocês são alunos tanto quanto as outras áreas</p> <p>A escola não dá apoio nenhum, mas Escola não é culpada, ...vejo mais o Semed mesmo... Não querem perder nada por nada, só cobrança.</p> <p>Muitas vezes a faculdade fica muito difícil, às vezes ficava me perguntando para quê</p> <p>Você está formando muita gente Quem me paga as horas que fico longe da minha família É uma parte burocrática que te prende muito</p> <p>A gente romantiza muito a profissão de professor</p> <p>Mudou muito a minha prática</p> <p>Tem um professor que o primeiro período já veio com aquela linguagem toda acadêmica, e a gente não entendia nada...</p> <p>uma graduação, seja ela qual for, ela vai ampliar o horizonte, ela vai abrir de alguma forma a sua cabeça, ela vai ampliar seu olhar de alguma forma, ela vai modificar você, você não vai ser a mesma, cada dia de aula em qualquer lugar, você vai de um jeito você volta diferente...</p>	<p>a docência</p>
<p>Professora F - 21/07/2017 - Nilópolis</p>	<p>Comecei a atuar e veio essa bomba de que os professores tinham que ter graduação para poder atuar nas séries</p>	<p>Soube do PARFOR pela TV</p>



	<p>iniciais... Soube por noticiário da televisão...</p> <p>Não basta impor uma lei, eles (governo) teriam que fazer algum coisa para que isso viesse a se concretizar...</p> <p>Vi que tava se aproximando 2012 e nada, comecei buscar e, por acidente , encontrei a Plataforma Freire...</p> <p>Sabia que prazo que o governo deu para que a gente se graduasse seria até 2012.. ... que as prefeituras teriam que se adaptar ao programa até 2012...ao programa não, a lei (inaudível) que os professores tinham que ter graduação...</p> <p>De início, eu esperava mesmo só a graduação, Foi enriquecedor, mas..falta divulgação, as pessoas caem meio que de paraquedas no programa...</p> <p>Definiria como uma boa chance para quem não tem como, para os professores que querem se capacitar, que querem melhorar na sua profissão, conseguir isso sem grandes custos... a gente também tem acesso a melhor qualidade, por que a Rural, diga-se de passagem, t em um currículo bem valorizado..</p> <p>Sempre quis (fazer pedagogia) porque meu sonho era abrir uma escola...</p> <p>Minha maior motivação fazer pedagogia,PARFOR, era que eu queria ter uma escola...</p>	<p>Sabia que o governo deveria resolver a questão da exigência de formação</p> <p>Buscou na página do MEC e achou o PARFOR por acidente</p> <p>Criticou a falta de divulgação</p> <p>Falou do preconceito</p> <p>Queria apenas conseguir o diploma para se adequar, porém achou que o curso foi muito enriquecedor</p> <p>Criticou alguns teóricos e teoria por achar que estavam distantes do cotidiano em sala</p> <p>O curso de pedagogia era um sonho</p> <p>Defende que o acesso ao ensino superior é direito de todos</p>
--	---	---

	<p>O curso de Pedagogia me ajudou a transformar aquilo (a prática) na linguagem pedagógica, porque como dizem eu tinha a prática, eu não tinha a teoria... Conheci muitas pessoas, muitos teóricos que pensavam comigo...</p> <p>No curso o que me abriu os olhos mesmo é que não precisa haver mudança de pensamento para você ter uma visão mais apurada, mais sistemática das coisas...</p> <p>Eu vejo muitas pessoas lançando assim: ah, eu estou na universidade, eu sou melhor que os outras...eu estou aqui por mérito, eu tenho maior direito que os outros que não chegam</p> <p>A faculdade ela é um direito de todos, todos têm o direito de entrar, e muito não estão ali muitas vezes porque não tem acesso...</p> <p>Eu me formei pelo PARFOR, quantas professoras aí não tem nem noção que o PARFOR existe? É nessa hora que eu digo que falta divulgação...</p> <p>O curso para mim foi muito bom... Não tive problemas nenhum como curso...</p> <p>Por sermos professora a gente tava (sic) sempre muito a parte, muito dentro dos assuntos que eram abordados, a gente usava muito nossa prática nossa realidade como temas de discussão...</p>	
--	---	--

	<p>Havia interação e havia muito embate... que a gente confrontava muita coisa...(articulação entre teoria e prática)</p> <p>A teoria é muito arrumadinha, muito certinha, e a gente sabe que tem uns “poréns” dentro de uma sala de aula, entendeu?</p> <p>Então a gente ficava assim: Gente! a gente tem que chamar essas pessoas para sala de aula para eles verem como é</p> <p>A gente começou a ver que o que a gente usava na prática, por exemplo, chamava assim: Ah! Hora de brincar! A gente via que na teoria a gente podia dar nome aquelas coisas,entendeu? então melhorava nosso vocabulário... A gente conseguiu dar nome aos bois, digamos assim... aí, abria muito a nossa mente... tô fazendo certo! Pensei que tava maluca, to fazendo certo!</p> <p>A aplicação da teoria era automática</p> <p>O que ajudou muito, muito mesmo, foi no trato, nem com os alunos...com alunos a gente tem até que usar muito a intuição, porque a gente chega com aquela aula toda arrumadinha, toda bonitinha... e os alunos estão de um jeito que você não consegue aplicar a gente muitas vezes ( no curso de Pedagogia) discuti sobre isso...</p> <p>Você tá falando sobre “bonecas” e o aluno chega e fala assim : Tia! Minha irmã tem 15 anos e tá grávida! Então você tem trocar todo aquele assunto e aí não corre do jeito que o professor... dentro daquele roteiro, você não consegue muito atribuir os termos , as formulas teóricas às práticas.</p>	
--	---	--

	<p>Livro didático não pode ser usado como instrumento principal dentro de uma sala de aula, não pode! Porque muitas vezes ele não demonstra, reflete a realidade da criança, entendeu? Livro é tudo muito bonitinho, muito certinho...</p> <p>Em sala de aula o que me ajudou muito foi ajudar os responsáveis. A minha relação com os pais (dos alunos) melhorou muito depois do curso de Pedagogia. Com os pais dos alunos a gente não pode usar a mesma coisa com os alunos...</p> <p>Na minha prática, eu percebi mais, a ouvir os alunos...Eu era mais rígida com meus alunos, era mais autoritária, agora não, agora estou mais democrática, digamos assim...</p> <p>No curso, nós aprendemos que, como disse, os alunos não é (sic) uma caixinha vazia pra você falar, até tem um teórico que disse que os alunos não são gavetinhas...muitas vezes eu perco bastante tempo na minha aula ouvindo o que eles têm para dizer, esvaziar... tem que desconstruir para reconstruir tudo de novo...</p> <p>A gente é um pouquinho de psicólogo, mãe, analista,tudo para estas crianças. Então , eu passei a ouvir um pouquinho mais eles, e aí dentro da problemática deles, uso a teoria que eu aprendi...</p> <p>Tive bastante momentos de autocrítica... Cheguei a brigar com professor dentro de sala de aula... É difícil você abrir mão do que você pensa...</p>	
--	--	--

	<p>Eu comecei a fazer os meus laboratórios... comecei a ver , tive que esvaziar algumas coisas</p> <p>O curso contribuiu para o aperfeiçoamento pessoal e profissional...</p> <p>O curso não conseguiu modificar o meu modo de pensar: nós não estamos preparados para a inclusão...</p> <p>A docência para mim , desde pequena, sempre foi um refúgio... Achava que a prática docência era colo de mãe...</p> <p>A Pedagogia me deu este distanciamento, eu passei a sofrer menos, eu aprendi a ver um pouquinho mais de fora... Eu posso ajudar, mostrar o caminho, mas não posso fazer nada além disso...</p> <p>Tive alguns confrontamentos porque eu achava que tinha que ser do meu jeito...</p> <p>Agora eu vejo a teoria e a prática com bastante distinção, pode aplicar a teoria à prática, nunca pode condicionar a prática à teoria, porque a prática e a teoria são distintas...</p> <p>Eu era super maternal antes... Depois da Pedagogia fiquei mais profissional...</p> <p>Quando falava PARFOR...teve um tempo que a gente achava que era discriminação, a gente achava que era discriminado...</p>	
--	--	--

	<p>Um choque! Já teve pessoas que foram fazer estágio na minha escola, que não tinham nenhuma ideia do que era a escola...teve uma normalista que ficou cinco minutos na minha sala...</p> <p>Os estágios são muito pouco (tempo)...não dá para ter ideia...da realidade de uma sala de aula...</p> <p>Ser professor é a melhor realização.</p> <p>A escola para mim sempre foi um mundo mágico.</p>	
--	--	--

**8 ANEXO**

**Anexo I- Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, e as respectivas anuências das entrevistadas**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - PARA  
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/UFRRJ**

**Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa: *Políticas Públicas para a Formação de Professores: Os Efeitos da Formação nos Egressos de Pedagogia, Participantes do Programa PARFOR na UFRRJ*, tendo como pesquisadora responsável Elisângela Menezes Soares, Matrícula 201523150067-0.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob orientação da professora Dra. Ana Maria Dantas Soares (UFRRJ), que tem como objetivo analisar os efeitos do Programa PARFOR, da Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro – UFRRJ, especificamente nos egressos do curso de Pedagogia do campus Nova Iguaçu, contribuindo para a discussão epistemológica acerca do tema formação de professores, por meio dos dados obtidos pela pesquisa e assim traçar o perfil desse egresso.

A relevância do estudo está no fato de a UFRRJ ser uma matriz de produção de conhecimento e de saberes que forma profissionais para a educação, e que precisa pensar e atuar constantemente em prol dessa formação importante, avaliando o percepção dos atores envolvidos neste Programa.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder um questionário e entrevistas, bem como rodas de conversa informal, sendo tomadas precauções quanto à identidade dos estudantes. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.



Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a *Elisângela Menezes Soares* (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa:

#### **Assinatura do participante da pesquisa**

*Estela Maria de Carvalho*

#### **Assinatura do pesquisador responsável**

*Elisângela Menezes Soares*

#### **CONTATOS**

**Pesquisadora responsável: Elisângela Menezes Soares**

Avenida Dr. Laureano, 525 – Vila São Luís – 25060-220 – Duque de Caxias/RJ

Telefone: (21) 99136-3067

E-mail: Elis.ms@gmail.com

---

**Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

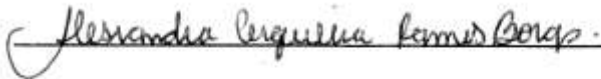
Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a *Elisângela Menezes* Soares (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa:

#### **Assinatura do participante da pesquisa**

 \_\_\_\_\_

#### **Assinatura do pesquisador responsável**

 \_\_\_\_\_

#### **CONTATOS**

**Pesquisadora responsável: Elisângela Menezes Soares**

Avenida Dr. Laureano , 525 – Vila São Luís – 25060-220 – Duque de Caxias/RJ

Telefone:(21) 99136-3067

E-mail: Elis.ms@gmail.com

\_\_\_\_\_  
**Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a Elisângela Menezes Soares (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa:

**Assinatura do participante da pesquisa**

*Patrícia Martins de Oliveira*

**Assinatura do pesquisador responsável**

*Elisângela Menezes Soares*

#### **CONTATOS**

**Pesquisadora responsável: Elisângela Menezes Soares**

Avenida Dr. Laureano, 525 – Vila São Luís -- 25060-220 – Duque de Caxias/RJ

Telefone: (21) 99136-3067

E-mail: Elis.ms@gmail.com

---

**Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a *Elisângela Menezes* Soares (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa:

#### **Assinatura do participante da pesquisa**

*Keila Machado da Conceição Silva* 21/07/2017

#### **Assinatura do pesquisador responsável**

*Elisângela Menezes Soares*

#### **CONTATOS**

**Pesquisadora responsável: Elisângela Menezes Soares**

Avenida Dr. Laureano , 525 – Vila São Luís – 25060-220 – Duque de Caxias/RJ

Telefone:(21) 99136-3067

E-mail: Elis.ms@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a *Elisângela Menezes Soares* (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa:

#### **Assinatura do participante da pesquisa**

*Mariela Cintra M. Figueiredo*

#### **Assinatura do pesquisador responsável**

*Elisângela Menezes Soares*

#### **CONTATOS**

**Pesquisadora responsável: Elisângela Menezes Soares**

Avenida Dr. Laureano , 525 – Vila São Luís – 25060-220 – Duque de Caxias/RJ

Telefone:(21) 99136-3067

E-mail: Elis.ms@gmail.com

---

**Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a *Elisângela Menezes Soares* (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa:

#### **Assinatura do participante da pesquisa**

*Rosângela R. D. Bener*

#### **Assinatura do pesquisador responsável**

*Elisângela Menezes Soares*

#### **CONTATOS**

**Pesquisadora responsável: Elisângela Menezes Soares**

Avenida Dr. Laureano, 525 – Vila São Luís – 25060-220 – Duque de Caxias/RJ

Telefone: (21) 99136-3067

E-mail: Elis.ms@gmail.com

**Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

## Anexo II - Convite para o “I seminário interno de avaliação do PARFOR”



Caros,

Convidamos à participação do I SEMINÁRIO INTERNO DE AVALIAÇÃO DO Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR em nossa Universidade, a realizar-se no dia 02 de junho de 2014, nas salas 309 e 310 Bloco Multimídia, no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu.

A qualificação da discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, as urgências e demandas de uma educação pública de qualidade, tratam de alguns dos permanentes desafios da nossa responsabilidade como Universidade. Então, vamos a eles?

Contamos com a presença de todos.

A equipe PARFOR.

Segue a Programação:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR  
I SEMINÁRIO INTERNO DE AVALIAÇÃO PARFOR  
02 DE JUNHO DE 2014 - SALAS 309 e 310 MULTIMÍDIA - Nova Iguaçu

### Objetivos

Refletir sobre os cursos do PARFOR, tendo em vista suas metas e finalidades;

Estabelecer suas articulações entre graduação e formação continuada na em serviço;

Fortalecer compromissos individuais, coletivos e institucionais com uma política de formação de professores que corresponda às urgências e às necessidades de uma escola pública responsável e comprometida com a sociedade.

**PÚBLICO ALVO:** docentes, docentes e coordenadores dos cursos PARFOR, coordenadores docentes das Licenciaturas Regulares, representantes estudiantis, gestores e comunidade acadêmica do UFRRJ.

### MANHÃ

10:00 - Encontro de Coordenadores PARFOR

12:00 - Almoço

### TARDE

13:30 - Abertura

14:00 - Apresentação de Indicativos Docentes, Docentes e de Gestão

15:00 - Grupos de Trabalho - Construção do Regimento Interno PARFOR

16:00 - Cafézinho

16:15 - Plenária

17:30 - Encerramento

*El mundo cambia constantemente y uno siempre debe estar atento a los cambios que se van produciendo en un mundo de rápidos cambios. (...) Ello implica y requiere un constante aprendizaje y una permanente actualización de conocimientos de este mundo cambiante.*

Atividade certificada

