



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR PARA AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Juraciara Paganella Peixoto

Lajeado, junho de 2015



Juraciara Paganella Peixoto

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR PARA AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins

Coorientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado, junho de 2015

Juraciara Paganella Peixoto

## **CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Banca Examinadora abaixo \_\_\_\_\_ a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

---

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins - orientadora  
Centro Universitário UNIVATES

---

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva - coorientadora  
Centro Universitário UNIVATES

---

Profa. Dra. Andréia Aparecida Guimarães Strohschoen  
Centro Universitário UNIVATES

---

Profa. Dra. Gisele Palma  
IRFS- Câmpus Canoas

---

Profa. Dra. Ieda Maria Giongo  
Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, junho de 2015

Dedico este trabalho a meu pai (*in memoriam*) que me ensinou o valor da Educação como possibilidade de transformação pessoal e social.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela sabedoria, discernimento e serenidade necessários para chegar até aqui.

Ao João Vítor, filho amado de quem muito me orgulho, que com sua autonomia soube superar todas as dificuldades na minha ausência.

Ao Edson Leite, meu “fiel escudeiro”, pelo incentivo, amor, cumplicidade... Sempre presente!

À minha mãe Vanice, irmãs Cláudia e Juranice, cunhados Edson e Ceron pelo amor, confiança, apoio, solidariedade e momentos de descontração.

Aos amigos Fernanda Zorzi e Jorge Zandonai, pela amizade, parceria e incentivo de todos os momentos.

À colega Sandra Stroschein, que me apresentou à Univates.

À amiga Cristina Bohn Citolin, pelo carinho, disponibilidade e contribuições.

Aos colegas de trabalho, especialmente à Adriana, Edson, Kelen, Lilian, Tatiane e Tiago pela compreensão e estímulo.

À minha orientadora, profa. Dra. Silvana Neumann Martins, pelo afeto, paciência, comprometimento e amizade.

À minha coorientadora, profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva, pelo carinho, seriedade e contribuições.

Às professoras, componentes da banca examinadora, pelas contribuições e ensinamentos.

À Gisele Palma, pela amizade, competência e parceria de trabalho na coordenação da Pedagogia/Parfor do IFRS-BG.

A todos os docentes e colegas da Univates, que além de muito conhecimento, possibilitaram momentos de descontração e felicidade.

À Eduarda de Conto, Fernanda Kochhann e demais secretárias/os do PPGENSINO, pela atenção e presteza de sempre.

Às alunas da Pedagogia/Parfor, especialmente aos sujeitos da pesquisa, que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Capes, IFRS e Centro Universitário UNIVATES, fundamentais para a efetivação desta pesquisa.

A todas e todos que estiveram ao meu lado nessa trajetória, meu reconhecimento e eterna gratidão.

## RESUMO

Esta pesquisa aproxima-se de um Estudo de Caso cujo problema central reside em investigar quais as contribuições do curso de Pedagogia Parfor – IFRS-BG para a melhoria das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil. Com base nas entrevistas das quatro professoras de Educação Infantil da rede pública municipal de Educação Básica, este estudo focaliza as aprendizagens e mudanças nas práticas pedagógica dessas professoras a partir do Parfor. O referencial teórico, que embasa o estudo, fundamenta-se nos pressupostos metodológicos de Ghedin e Franco (2008). A metodologia utilizou-se dos dados oriundos de entrevistas semiestruturadas, tratados com o aporte teórico-metodológico da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). O campo empírico da investigação é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves, situado na serra gaúcha. Os sujeitos participantes da pesquisa são quatro professoras, duas do município de Nova Prata/RS e duas de Salvador do Sul/RS, docentes da Educação Infantil da rede municipal de ensino, licenciadas em Pedagogia pelo Parfor- IFRS-BG. Dos resultados emergentes da pesquisa foram formadas cinco categorias: 1. Caminhos Percorridos, Histórias Construídas...; 2. Dimensões Pessoal e Profissional das Professoras; 3. Dimensão Cultural das Professoras; 4. Contribuições do Parfor; 5. Diversos Olhares para o Parfor. Essas foram analisadas por meio de uma reflexão dialógica com autores como Arroyo (2000), Freire (1998), Mosquera (2006), Nóvoa (1991,2009), Pérez Gómez (1998), Sacristán (1998), Tardif (2007) e outros. Ao final do trabalho observou-se que muitas foram as contribuições advindas do Parfor, legitimando, dessa forma, a Pedagogia do IFRS-BG bem como reafirmando a importância do Parfor como política pública para a formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Educação Infantil. Pedagogia Parfor. Contribuições. IFRS-BG.

## ABSTRACT

This research approaches a Case Study whose main problem is the investigation of which the current contributions of PARFOR Pedagogy - IFRS-BG to improve pedagogical practices of teachers working in kindergarten. Based on the interviews of the four Basic Education teachers from municipal public Basic Education, this study focuses on learning and changes in pedagogical practices of these teachers from PARFOR. The theoretical framework that underlies the study, is based on the methodological assumptions of Ghedin and Franco (2008). The methodology we used the data from semi-structured interviews, dealt with the theoretical and methodological support of Content Analysis, proposed by Bardin (2009). The empirical field research is the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Bento Gonçalves Campus, located in the Serra Gaucha. The subjects of the research are four teachers, two from Nova Prata / RS and two from South / RS Salvador, teachers of early childhood education in municipal schools, licensed in Pedagogy by Parfor- IFRS-BG. Emerging research results five categories were formed: 1. paths taken, Built stories ...; 2. Personal Dimensions and Professional Teaching; 3. Cultural Dimension Teaching; 4. Contributions of PARFOR; 5. Other looks for PARFOR. These were analyzed by means of a dialogic reflection with authors such as Arroyo (2000), Freire (1998), Mosquera (2006), Nóvoa (1991, 2009), Pérez Gómez (1998), Sacristan (1998), Tardif (2007) and others. At the end of the work it was observed that there were many contributions from the PARFOR, legitimizing thus IFRS-BG Pedagogy and reaffirming the importance of PARFOR as public policy for initial teacher training.

**Keywords:** Inicial Teacher Education. Childhood Education. Parfor Pedagogy. Contributions. IFRS-BG

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Ofertas de cursos .....	28
Quadro 2 - Cursos com o número mínimo de pré-inscritos exigido pela Capes para funcionamento.....	31

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 APORTES TEÓRICOS .....</b>	<b>16</b>
2.1 A Formação Inicial de professores .....	16
2.2 Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor .....	20
2.2.1 Os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente - FEPADs.....	22
2.2.2 O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul – FEPAD/RS .....	24
2.2.3 A criação do plano estratégico de formação dos profissionais da educação básica.....	25
2.2.4 A Plataforma Paulo Freire.....	26
2.2.5 O Parfor em números do Rio Grande do Sul .....	28
2.2.6 O Parfor no IFRS Câmpus Bento Gonçalves .....	32
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>34</b>
3.1 Caracterização da pesquisa .....	34
3.2 Campo de Investigação .....	36
3.2.1 Contexto do campo da pesquisa .....	37
3.3 Os sujeitos da pesquisa .....	39
3.4 Pré-teste do Instrumento de coleta de dados .....	40
3.5 Procedimento para a coleta de dados .....	41
3.6 Análise de dados .....	42
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>45</b>
4.1 Caminhos percorridos, histórias construídas... ..	46
4.2 Dimensões pessoal e profissional das professoras .....	51
4.3 Dimensão cultural do professor .....	57
4.4 Contribuições do Parfor .....	62
4.5 Diversos Olhares para o Parfor .....	73
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada destinada aos sujeitos de pesquisa .....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“O horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer” (FURTER, 1966, p. 26).*

A realidade econômica e social vem sofrendo mudanças de forma acelerada. Esse processo se constitui como um grande desafio às políticas educacionais e instituições de ensino, uma vez que a educação precisa acompanhar essas mudanças como forma de promover a garantia de uma educação cidadã e comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito. Se por um lado o crescimento tecnológico chegou às escolas, trazendo inovações e incentivando novas formas de ensino, por outro ainda evidenciamos a dificuldade da efetivação de uma educação pública de qualidade<sup>1</sup>.

O cenário educacional apresenta, usualmente, escolas com infraestrutura precária, carência no quadro de docentes, baixa remuneração dos profissionais da educação, professores atuando fora da sua área de formação ou sem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996–LDB. Lei, essa, que dita as diretrizes e as bases, com o intuito de fixar normas gerais da organização do sistema educacional brasileiro sem, contudo, tolhir a liberdade das escolas e sistemas municipais e estaduais de ensino, contemplando, assim, a diversidade regional.

Diante das dificuldades citadas e acreditando na educação como um dos

---

<sup>1</sup> Termo, esse, aqui embasado nas concepções de Rios (2010), o qual será explicitado no segundo capítulo.

caminhos a promover o desenvolvimento integral do sujeito, bem como sua atuação de forma ética na sociedade, surgem políticas públicas com ações voltadas à formação de professores, entendendo ser essa uma possibilidade para a efetivação de um ensino transformador. Nóvoa (1991) aponta a importância do poder político do Estado na organização de cursos de formação e o saber do professorado na organização dos programas de ensino desses cursos e afirma ser no confronto entre esses projetos, que se produz a profissão docente, onde o momento chave da socialização e da configuração pessoal dar-se-á na formação de professores.

Dessa forma, entendo que a qualidade da Educação Básica está intimamente relacionada com a formação docente, o que remete a necessidade de se investir continuamente na formação dos professores, especialmente no sentido de lhes oportunizar formação inicial em licenciatura, curso que habilita para ser professor.

Nesse contexto, nasce o Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – um Programa emergencial, na modalidade presencial, instituído para atender o dispositivo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre os municípios, estados, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). Cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), a gestão executiva e financeira dos cursos ofertados pelo Parfor.

Neste trabalho apresentarei os desafios e inquietações, conquistas e sugestões a partir do curso de Pedagogia/Parfor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Bento Gonçalves, Instituição – IFRS-BG em que trabalho há sete anos, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais - TAE e como coordenadora institucional do Parfor há cinco anos.

Contudo, minha primeira formação foi adquirida no curso Normal. Terminado o então segundo grau, cursei a Licenciatura em Letras Português/Inglês e por vinte e oito anos atuei na Educação Básica como professora desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Por trabalhar em uma escola da rede Marista de Educação, sempre tive a oportunidade de participar de formação de professores, e por meio dos cursos, seminários, congressos dentre outros, aprendi a

me tornar professora. E quanto mais eu buscava a formação docente mais me sentia pertencente à docência. Conforme afirma Arroyo (2000), não nascemos professores. É no lento contato com nossos pares que nos tornamos docentes. São as lembranças que carregamos das nossas vivências enquanto alunos, o convívio com professores e nossa cumplicidade de aprendizes que constituem nossa identidade pessoal e profissional.

Após vinte e cinco anos de trabalho na rede Marista de Educação, me aposentei, porém, continuei minha atuação docente na rede pública estadual de Educação Básica, a qual já vinha acontecendo paralelamente à rede particular de ensino desde o ano de 2004, ministrando as disciplinas de Português e Inglês. Ali, constatei uma nova realidade. A falta de professores para determinadas disciplinas, bem como para atuar em setores como biblioteca e laboratórios de Informática dificultava o trabalho dos demais professores e impossibilitava a formação desses professores, uma vez que não conseguiam liberação para sua qualificação profissional.

Ao ingressar no serviço público federal, após minha aposentadoria, constatei que enquanto Instituto, havia a possibilidade, devido aos editais lançados pelo MEC/Capes de proporcionar aos professores da Educação Básica da rede pública a formação que tanto buscavam. A partir de então, um grupo de professores do IFRS-BG e coordenação pedagógica, setor em que atuo, interessou-se em ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. Edital aberto, trâmites legais concluídos, Projeto Pedagógico do Curso aprovado pelos órgãos competentes, deu-se início ao processo de oferta do novo curso. Coube a mim, dentre outras funções, a coordenação institucional do Parfor no Câmpus Bento Gonçalves, o que fez com que o contato entre mim e os professores, futuros alunos da Pedagogia, se tornasse um vínculo forte de apoio, confissões, diálogo e cumplicidade.

Dessa forma surgiu meu interesse em verificar, por meio de pesquisa científica, o quanto a Pedagogia/Parfor estava contribuindo para com aquelas alunas ali matriculadas. No ano de 2010, quando se iniciou a primeira turma, as matrículas foram preenchidas apenas por professoras, mulheres, que há muito trabalhavam na Educação Básica, alicerçadas nas experiências vividas, porém, carentes do aporte teórico. Era isso que elas vinham buscar: relacionar suas práticas à teoria que

apresentasse fundamentação ao seu trabalho, além do seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Com base nisso, Delors (2001) afirma que a universidade, e aqui acrescento as instituições formadoras em geral, têm o papel de, por meio da formação de professores, quer inicial, quer continuada, possibilitar aos professores o desenvolvimento de qualidades éticas, intelectuais e afetivas para que possam eles próprios ajudar seus alunos no cultivo dessas.

À vista disso, apresento como tema desta dissertação “O Parfor e a Formação de Professores”, por entender que por meio do Parfor vem sendo realizada uma profícua formação de professores, surgindo, portanto, como problema desta pesquisa o seguinte: **Quais as contribuições do curso de Pedagogia Parfor-IFRS – Câmpus Bento Gonçalves para a melhoria das Práticas Pedagógicas de Professores que atuam na Educação Infantil?**

Direcionei minha pesquisa às professoras de Educação Infantil porque, após o ingresso das turmas de 2010, foi vetado aos demais professores da Educação Infantil o acesso aos cursos da Plataforma Freire, ficando estes destinados somente aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendendo a Capes, que este procedimento se fazia necessário em função do grande número de professores ainda sem a habilitação e a qualificação necessária para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do referido problema e na certeza da legitimidade da participação dos professores de Educação Infantil nos cursos do Parfor, o objetivo geral deste trabalho é: investigar as contribuições do curso de Pedagogia Parfor – IFRS-BG para as melhorias das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: conhecer as contribuições do Parfor para as práticas pedagógicas dos professores; verificar as contribuições do Parfor para a formação cultural do professor e; averiguar sugestões dos professores a respeito da matriz curricular proposta pelo curso de Pedagogia/Parfor.

Para a consecução desses objetivos foram utilizados os dados oriundos das entrevistas (APÊNDICE B). Como aporte teórico-metodológico optei pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Feitas tais considerações, além da Introdução, esta dissertação apresenta

mais quatro capítulos. Este capítulo introdutório apresenta como objetivo contextualizar o leitor acerca dos motivos que me levaram à pesquisa, bem como os objetivos propostos para a realização da mesma, além de apresentar um pouco da metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa.

O segundo capítulo, “Aportes Teóricos”, apresenta os desafios e as possibilidades que cercam a formação de professores, o apontamento de autores que embasaram minha caminhada neste processo longo de pesquisa e, fornece subsídios para que o leitor conheça o Parfor como ação integrante da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual vem contribuir para que a realização da formação de professores se efetive.

No terceiro capítulo “Procedimentos Metodológicos” estão explicitados os caminhos que trilhei para alcançar os objetivos aos quais me propus. Mostro ainda, a caracterização da pesquisa, o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa. Além disso, apresento o um pequeno histórico do IFRS-BG para que o leitor sinta-se contextualizado no campo da pesquisa.

Como quarto capítulo, “Análise de Discussão dos Dados” apresento, então, a análise desses dados por meio das cinco categorias que emergiram a partir do estudo realizado e, como quinto e último capítulo deste trabalho, abordo algumas “Considerações Finais” que dizem respeito a esta dissertação.

## 2 APORTES TEÓRICOS

*“Formar-se não é somente dispor de uma série de recursos para atuar, senão uma sensibilidade e abertura para o encontro com o que não sabemos, com pessoas a quem não conhecemos, com situações que são incertas e imprevistas” (DOMINGOS, 2013, p. 24).*

Na segunda parte desta dissertação objetivo caracterizar o contexto em que esta pesquisa se insere e dialogar com alguns autores acerca da formação de professores, especialmente a formação inicial onde se insere o Parfor. Neste capítulo, trago ideias de Arroyo (2000), Freire (1998; 2005), Ghedin (2009), Nóvoa (2009), Pérez Gómez; Sacristán (1998), Rios (2010), Tardif (2007; 2008), dentre outros os quais me acompanharam e ajudaram-me a compreender a importância desta formação inicial, bem como o papel que precisa desempenhar cada um dos envolvidos neste processo.

Apresento, também, o Plano Nacional de Formação Professores da Educação Básica – Parfor, suas características, diretrizes e seus objetivos, como uma das ações fundamentais da Política Pública, a qual vem desempenhando a função de promover aos professores em exercício das redes públicas de Educação Básica o aprimoramento e formação destes, com o intuito de possibilitar aos alunos da Educação Básica uma educação de melhor qualidade.

### 2.1 A Formação Inicial de professores

Ao falar em formação inicial de professores penso ser fundamental que se entenda a que formação aqui me refiro. Trago, dessa forma, para um esclarecimento

o conceito apresentado na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 353-354), o qual retrata o ponto de onde estou falando:

Processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. **Notas:** os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais (CUNHA, 1999, p. 127; 148).

Alicerçada na definição acima, por formação inicial me refiro às estratégias que promovem à compreensão, o planejamento, às ações e a reflexão acerca dos objetivos que se quer alcançar e os caminhos que se deve trilhar para atingi-los. Reporto-me à formação oferecida nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, por serem estes considerados, segundo a legislação brasileira, espaços com competência para o desenvolvimento da referida formação.

A atividade docente vem sofrendo ao longo do tempo modificações decorrentes de carências que muitas vezes, nem a família, nem sociedade conseguem sanar. É preciso que a educação, processo que envolve muitos atores, esteja preparada para dialogar com as famílias e sociedade em geral acerca de condições que possibilitem uma educação a qual privilegie a formação integral do sujeito, onde o comprometimento com a ética, solidariedade, respeito para com tudo e com todos além de preparação para o mundo do trabalho sejam o ápice do processo educativo. Nesse sentido Freire (1998, p. 16) aponta a “responsabilidade ética no exercício da tarefa docente” que cada professor carrega consigo e que deve permear a “prática educativa enquanto prática formadora”.

A meu ver para que se consolide essa educação que prima por formação integral do sujeito é necessário, antes, que se promova uma formação inicial de professores em que, para além dos conhecimentos profissionais indispensáveis ao exercício da docência, os valores acima citados sejam apreendidos e vivenciados entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem oferecidos nos cursos de formação de professores, para que estes possam fazer parte na atuação docente desses profissionais, pois, como afirma Ghedin (2009, p. 2) “Subjacente a uma prática formativa há sempre, como pressupostos de um processo de formação

de professores, uma proposta de formação humana”. Entendo ser esta formação humana uma das condições para que a competência e qualidade apresentem-se como fundamento da educação.

Embasada nas concepções de Rios (2010, p. 23) penso, igualmente à autora, acerca de competência como “*saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão” (Grifo da autora), o que segundo Rios (*idem*) envolve as “dimensões *técnica e política*, mediadas pela *ética*” (Grifo da autora). Portanto, para a autora um ensino competente é um ensino de boa qualidade. Ainda seguindo as ideias de Rios (2010) qualidade não é um termo que possa ser definido em uma única interpretação. Há, portanto, que se pensar em “qualidades”, já que para a autora é um conjunto de atributos que possibilitam à educação sua competência.

Baseado nos apontamentos trazidos por Rios (2010), é preciso que a formação inicial de professores prime por uma educação da melhor qualidade, isto é, aquela educação que “se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem” (RIOS, 2010, p. 74). Nesse sentido, na construção e busca constante por uma educação de qualidade, acredito que a formação de professores em serviço, aqui no caso específico da Pedagogia/Parfor do IFRS, Câmpus Bento Gonçalves, tem a possibilidade de contribuir para o sucesso da qualidade da educação, uma vez que permite aos professores em formação a reflexão entre a teoria apresentada no curso e a prática advinda do exercício da docência desses professores. Conforme afirma Nóvoa (2009, p. 15 -16):

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. [...] Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade de formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (Grifo do autor).

Seguindo essa ideia, Tardif (2007, p. 285) aponta a importância da experiência trazida pelos professores na formação inicial, pois:

A experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Ela é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa dose, ensinando. [...] A formação inicial (na escola normal ou na universidade) não realiza suas promessas e força seus professores a inventar seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização. Portanto, aprende-se a docência *in locu*.

Acredito que a Pedagogia/Parfor vem cumprindo o seu papel ao possibilitar o encontro dos professores em formação com as reflexões entre teoria e prática,

elementos indissociáveis da atuação docente. Além disso, enquanto alunas, as professoras do curso compartilham, relacionam e integram as novas experiências ao seu próprio saber o que possibilita um novo aprendizado a partir das relações que se firmam.

Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 86) mencionam que o ensino não pode ser compreendido como uma “mera aplicação de normas, técnicas ou receitas pré-estabelecidas”, mas sim como uma ação criadora, que apoiada nas experiências e no conhecimento torna-se um ato criativo e artístico, projetado para além de seus limites.

Consciente da importância que os procedimentos científicos que embasam o trabalho docente têm, por outro lado, trago comigo a ideia de que para pensar a educação nos tempos atuais é preciso transgredir alguns conceitos, ultrapassar as fronteiras do que já está posto e caminhar em busca de direções pouco exploradas. O rompimento de paradigmas se faz necessário, uma vez que o mundo contemporâneo se apresenta como o lugar das incertezas. Nem as coisas nem as relações humanas podem ser consideradas sólidas, imutáveis. Nem mesmo há imoralidade na não obediência de algumas regras antes estabelecidas e pensadas como eternas. Segundo Bauman (2011, p. 73):

No mundo volátil da modernidade líquida, onde as coisas raramente mantêm sua forma por tempo suficiente para garantir segurança e confiabilidade a longo prazo (além do mais, não se pode dizer quando e se esses valores se cristalizarão, e é pouco provável que o façam), caminhar é melhor que sentar, correr é melhor que caminhar, surfar é melhor que correr. A prática do surfe tira vantagem da rapidez e da vivacidade dos surfistas, ajuda se eles não forem muito exigentes quanto às ondas que se formam e se estiverem sempre dispostos a deixar de lado suas antigas preferências.

Dessa forma a educação também precisa se permitir “surfar”. Esse surfar não significa se deixar “levar por qualquer onda”, isto é, navegar na incerteza absoluta ou no imprevisto inconsequente ou despreocupado com o fim a ser alcançado, mas significa sim dar espaço para o novo, permitir conhecer outras possibilidades, distintas das já existentes. Permitir uma escola onde os alunos sejam estimulados a pensar, e a pensar diferente, onde haja espaço para a criação, onde se possa inventar linhas de fuga que possibilitem encontros, com o outro e consigo mesmo, e dessa forma sejam afetados e incentivados a tornar a aprendizagem uma vivência,

uma experiência que passe a ser significativa como parte integrante do seu ser.

Para se promover uma escola cuja aprendizagem se torne uma experiência significativa, postulo da ideia de que a formação inicial deve ser pensada para além da sala de aula, na formação do professor como pessoa que precisa estar e sentir-se bem físico-social-psicologicamente, pois, somente um ser (professor) inteiro consegue doar-se a outro (aluno) sem perder sua identidade. Como afirma Arroyo (2000, p. 42):

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com o nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação.

Desse modo, além dos saberes didático-pedagógicos necessários à atuação docente conforme já me referi acima, há de se pensar que não se pode separar pessoa-professor, como muitas vezes ouvi na formação inicial que recebi há muitos anos, no curso Normal. Daí o cuidado que o professor precisa ter com ele mesmo, porque nos tornamos professores a partir da nossa bagagem de vida, e vamos ressignificando nossos sentidos e nossas possibilidades a partir das experiências vividas. Conforme Nóvoa (2009, p. 37):

[...] que o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e auto-análise.

Assim, entendo que a formação inicial só poderá ser considerada “competente” e da “melhor qualidade”, termos esses referidos por Rios (2010), se reconhecer o valor da relação entre a tecnicidade e cientificidade indispensáveis ao trabalho docente, aliados ao cuidado com a formação do ser humano professor-pessoa.

## **2.2 Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor**

O Parfor, lançado em 28 de maio de 2009, é uma ação do Ministério da Educação – MEC -que por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes - implementa a Política Nacional de Formação de

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

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

Conforme inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009, o acesso dos docentes aos cursos do Parfor se dá por meio da oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica e Tradutores Intérpretes de Libras os quais não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula, e Programas de Segunda Licenciatura destinados a professores que atuem em área distinta da sua formação inicial. Esses cursos são ofertados somente na modalidade presencial. Além desses, as IES poderão ofertar a Formação Pedagógica aos professores que sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura. Contudo, devido a grande procura dos demais profissionais da educação, especialmente os que atuam na Educação Infantil em outra função, que não docente, a partir do ano de 2015 a Capes estendeu a oferta de cursos a estes profissionais. Segundo o Manual Operativo da Capes (2015, p. 6):

Atendidos todos os docentes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar.

Conforme aponta o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica DEB/Capes (2013, p. 31), a oferta de cursos do Parfor envolve 142 Instituições de Ensino Superior- IES. No âmbito federal

(universidades e institutos de educação, ciência e tecnologia), estadual (universidades, faculdades e institutos) e comunitária, confessional e filantrópica sem fins lucrativos (universidades, centros universitários e faculdades). Segundo o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica DEB/Capes (2013, p. 31), vinte e seis estados e o Distrito Federal aderiram ao Programa por meio de “Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente”. Além disso, para que a participação das IES se efetive é necessária a assinatura de Termo de Adesão ao ACT. A análise da demanda das respectivas redes Estadual e Municipal será realizada pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - FEPAD. É função dos Fóruns, ainda, planejar, organizar e acompanhar o desenvolvimento da formação em cada unidade federada.

### **2.2.1 Os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente - FEPADs**

A partir do Decreto nº 6755/09 foi instituído, também, a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, aqui denominados Fóruns Estaduais. Dessa forma, cada Estado e o Distrito Federal instituíram o seu Fórum o qual seria responsável, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, pela elaboração de planos estratégicos para inicialmente identificar as necessidades do seu Estado em relação à formação docente e organizar ações que favorecessem a formação inicial e continuada de professores das redes públicas de educação estaduais e municipais.

Com o objetivo de estabelecer critérios para o funcionamento dos Fóruns Estaduais, o MEC publicou em 16 de setembro de 2009 a Portaria nº 883, designando, dessa forma, as suas atribuições. Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados e entre as principais funções do Fórum, segundo a Capes<sup>2</sup> estão:

- elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico;
- definir prioridades e metas do programa em cada estado;
- coordenar as ações de formação de professores; e
- propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais-permanentes-de-apoio-a-formacao-docente>>.

Conforme o Decreto nº 6755/09 terão assento garantido em cada Fórum Estadual:

- I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;
- V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;
- VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e
- VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

Além dos representantes legais do Fórum, poderão compor as reuniões dos Fóruns Estaduais outros participantes, contudo será necessário o envio de solicitação formal, ainda que por meio de e-mail à [plataformafreire@educ.rs.gov.br](mailto:plataformafreire@educ.rs.gov.br) para que esta Secretaria tome conhecimento. Os Secretários de Educação de cada Estado e do Distrito Federal serão os presidentes dos Fóruns Estaduais. Na ausência desses será indicado dentre os integrantes de cada Fórum Estadual um representante que presidirá o Fórum.

Após a elaboração do plano estratégico de cada Estado e do Distrito Federal, plano esse que atendendo ao Artigo 5º do Decreto nº 6755/09 identifica as necessidades de formação de profissionais do magistério, define as ações a serem desenvolvidas em prol da formação inicial e continuada, além de designar atribuições e responsabilidades a cada participante dos Fóruns Estaduais, o MEC fará a análise das ações e planejamentos de cada plano estratégico para que sua aprovação se efetive. Por meio da articulação entre os Fóruns Estaduais, as Secretaria de Educação e as Instituições de Ensino Superior pretende-se que sejam atendidas as necessidades da formação de professores.

## 2.2.2 O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul – FEPAD/RS

No Estado do Rio Grande do Sul a criação do Fórum Estadual ocorreu por meio da Portaria nº146/2009, publicada no Diário oficial de 23 de julho de 2009. Como membros do FEPAD/RS há sete universidades públicas (uma estadual e seis federais), três Institutos Federais, quinze universidades comunitárias além de Representações Institucionais 1. União dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME/RS) 2. União dos Conselhos Municipais em Educação (UNCME/RS) 3. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE/RS) 4. CPERS – Sindicato 5. Conselho Estadual de Educação. Contudo, conforme Plano Estratégico (2014, pág.) são membros atuantes no FEPAD/RS os seguintes:

**Universidades Públicas** 1. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) 2. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) 3. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) 4. Universidade Federal do Rio Grande (FURG) 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **Institutos Federais** 1. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) 2. Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) 3. Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). **Universidades Comunitárias** 1. Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) 2. Centro Universitário Metodista de Educação do Sul (IPA) 3. Centro Universitário UNIVATES (UNIVATES) 4. Universidade da Região da Campanha (URCAMP) 5. Universidade de Caxias do Sul (UCS) 6. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) 7. Universidade de Passo Fundo (UPF) 8. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) 9. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) 10. Universidade Feevale (FEEVALE) 11. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). **Representações Institucionais** 1. União dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME/RS).

As reuniões do Fórum Estadual do Rio Grande do Sul foram presididas pelo Secretário da Educação e/o seu representante passando, a partir de 2013 essa representação pertencer ao Departamento Pedagógico daquela Secretaria. O Fórum reúne-se mensalmente na Secretaria Estadual de Educação- SEDUC/RS, em Porto Alegre/RS para tratar de assuntos que busquem possibilitar e favorecer a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica das redes públicas do Rio Grande do Sul, conforme Atas disponibilizadas pela SEDUC/RS (2015, texto digital). Dentre esses assuntos estão as ações que vêm sendo desenvolvidas pela SEDUC/RS como formação continuada aos professores da rede estadual, as demandas de cursos de formação inicial e continuada no estado, a solicitação de criação e inserção de cursos a serem ofertados aos professores das redes públicas estadual e municipal na Plataforma Freire, as sugestões de mudanças para a oferta

de vagas a outros profissionais da educação em exercício, cadastrados no Educacenso<sup>3</sup>, sob a função de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar, bem como a elaboração do Plano Estratégico e Regimento Interno do Fórum (Ata 31/01/2013)<sup>4</sup>.

### **2.2.3 A criação do plano estratégico de formação dos profissionais da educação básica**

A partir de janeiro de 2013, os integrantes do Fórum, do qual faço parte desde 2010 como representante do IFRS- Câmpus Bento Gonçalves, conforme Ata nº6 de 14/07/2010<sup>5</sup>, começaram efetivamente a dar início ao processo de construção dos referidos documentos, seguindo o Decreto nº 6755/09. Durante todo o ano de 2013 foram discutidas nas reuniões semestrais do FEPAD/RS as necessidades dos alunos, professores e demais profissionais da Educação Básica com o intuito de conhecer e analisar as condições que embasam as atividades nos espaços escolares. Dessa forma, cada participante trouxe dados da sua própria instituição de ensino esclarecendo as reais condições de ofertas de novos cursos que pudessem, além dos já existentes, possibilitar a efetivação da formação inicial e continuada dos professores em exercício da Educação Básica das redes públicas do Rio Grande do Sul. Foi necessário, ainda, que as Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, CREs, disponibilizassem dados da demanda de formação nas escolas, além de valer-se de dados extraídos do Censo Escolar da Educação Básica<sup>6</sup>.

Feito este estudo, decidiu-se por criar um Grupo de Trabalho que pudesse se encontrar com uma frequência maior que as datas estipuladas mensalmente para as

---

<sup>3</sup> O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro, o qual permite calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/forum\\_formacao.jsp](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/forum_formacao.jsp)>.

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata\\_Forum\\_RS\\_Julho\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_Forum_RS_Julho_2010.pdf)>.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.

reuniões do Fórum, a fim de dar andamento à sistematização das ideias discutidas no grande grupo. Dessa forma, a cada reunião ordinária era lida e aprovada a minuta dos documentos. Ao final de maio de 2014 estava concluído o Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tendo sua aprovação em junho de 2014.

Sabemos que a conclusão do Plano Estratégico representa apenas uma ação que acompanha o Decreto nº 6755/09, a qual permitiu a todos os envolvidos conhecer e compreender as reais necessidades em relação à Formação Inicial e Continuada para, a partir delas, caminhar em direção a ações que possibilitem aos profissionais da educação condições de se qualificarem e contribuírem para o sucesso escolar das crianças, jovens e adultos das escolas de Educação Básica.

#### **2.2.4 A Plataforma Paulo Freire**

Para que os profissionais da educação, Docentes, Tradutores de Libras, Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar, participem da oferta de cursos é necessário que seja feita a pré-inscrição na Plataforma Freire. Esta Plataforma é um recurso criado pelo MEC para a gestão dos cursos de Formação Inicial e Continuada. É por meio da Plataforma Freire que são realizadas as pré-inscrições dos profissionais da educação e o acompanhamento dos cursos ofertados no que diz respeito às matrículas, aprovações, reprovações, desistências ou trancamento de matrícula. Para tanto os interessados nos cursos cadastram seu currículo e registram sua opção de formação. A partir de 2012 gestão da Plataforma Freire foi conferida à Capes, Agência responsável pela oferta de cursos de formação inicial, e compartilhada pela DEB e DED. No final de 2012, a gestão do sistema passou a ser realizada integralmente pela DEB e a abrigar, exclusivamente, os cursos de formação inicial, na modalidade presencial. Anteriormente o sistema era administrado pela equipe da Diretoria de Tecnologia e Informação - DTI do MEC. Na Capes é de responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica Presencial – DEB as ações de organização, fomento e acompanhamento desses cursos. Além disso, esta Plataforma disponibiliza aos coordenadores institucionais das IES, Secretarias

Municipais e Secretarias Estaduais de Educação os módulos:

- a) Sorteio: havendo um número superior de Docentes, Tradutores de Libras, Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar em relação às vagas ofertadas, os quais foram validados na sua pré-inscrição, a instituição poderá por meio deste módulo promover um sorteio público, onde, na própria Plataforma aparecerão os nomes validados e a ordem de classificação de cada participante.
- b) Matrícula: neste módulo é confirmada a matrícula de cada Docente ou Profissional da Educação que estiver, efetivamente, em curso. Caso haja desistência, reprovação, evasão e mesmo quando da conclusão do curso, aqui está inserida tal informação.
- c) Demanda: por meio deste módulo pode ser acompanhar a demanda de oferta de todos os cursos cadastrados na Plataforma Freire.
- d) Financeiro: o Módulo Financeiro é o responsável pela geração e aprovação do quadro financeiro com o detalhamento do repasse de recursos e posterior aprovação do Termo de Referência, o que possibilita o funcionamento dos cursos.
- e) Relatórios: neste módulo é possível acompanhar cada pré-inscrição realizada bem como as validações feitas pelas Secretarias de Educação como requisito de liberação para que esses Profissionais possam se matricular.
- f) Ajuda: a Capes disponibiliza neste módulo o manual interativo que permite ao usuário verificar a função de cada módulo anteriormente citado.

É importante ressaltar que a Capes disponibiliza anualmente um calendário de atividades estipulando datas e prazos para que cada etapa do processo possa ser realizada. Dessa forma, a organização e o fluxo de atividades que serão desenvolvidas pelos docentes e profissionais da Educação Básica, bem como pelas secretarias estaduais, municipais e pelos coordenadores institucionais das IES torna-se transparente, facilitando sua efetiva realização.

Para garantir a eficiência no processo de oferta e aprovação dos cursos bem como o acesso dos docentes e profissionais da educação na Plataforma Freire, no ano de 2014/2015 foi disponibilizado o calendário de atividades no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Dessa forma torna-se evidente o período em que as ações devem ser desenvolvidas por cada ente federado para que a realização do Programa aconteça com unidade em todo o país.

### 2.2.5 O Parfor em números do Rio Grande do Sul

Conforme quadro abaixo, no ano de 2015, onze IES ofertaram trinta e sete cursos em dezessete municípios do Rio Grande do Sul. Desses trinta e sete cursos, os quais envolvem 1ª Licenciatura, 2ª Licenciatura e Formação Docente, apenas vinte e um (QUADRO 1) tiveram o número mínimo exigido pela Capes para a abertura de turma, ou seja, vinte pré-inscritos.

Quadro 1- Ofertas de cursos

IES	Município	Curso	Tipo de formação	Qtde. de vagas	Qtde. Solic.	%
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -	Alegrete	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	2	5
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -	Alegrete	Formação de docentes para a Educação Básica	Formação Pedagógica	40	5	12,5
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Bagé	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	8	20
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Bagé	Formação de docentes para a Educação Básica	Formação Pedagógica	40	30	75
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	47	117,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Canoas	Programa especial formação de professores para os componentes curriculares da Educação Profissional	Formação Pedagógica	40	18	45
Universidade de Caxias do Sul	Caxias do Sul	Geografia	2ª Licenciatura	30	15	50
Universidade de Caxias do Sul	Caxias do Sul	Sociologia	2ª Licenciatura	30	3	10
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Caxias do Sul	Programa especial formação de professores para os componentes curriculares da Educação Profissional	Formação Pedagógica	40	4	10

(Continua...)

(Continuação)

IES	Município	Curso	Tipo de formação	Qtde. de vagas	Qtde. Solic.	%
Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta	Ciências biológicas	1ª Licenciatura	30	5	16,67
Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta	Letras - português e espanhol	1ª Licenciatura	30	8	26,67
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Cruz Alta	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	4	10
Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta	Pedagogia	1ª Licenciatura	30	37	123,33
Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta	Letras - português e espanhol	2ª Licenciatura	20	25	125
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Ciências biológicas	1ª Licenciatura	40	3	7,5
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Letras - língua portuguesa	1ª Licenciatura	40	43	107,5
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Matemática	1ª Licenciatura	30	33	110
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	44	110
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Química	1ª Licenciatura	30	25	83,33
Universidade Federal de Santa Maria	Júlio de Castilhos	História	1ª Licenciatura	80	7	8,75
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Osório	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	24	60
Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	41	102,5
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	33	82,5
Centro Universitário Metodista	Porto Alegre	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	9	22,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	21	52,5
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Formação de docentes para a Educação Básica	Formação Pedagógica	40	35	87,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Programa especial formação de professores para os componentes curriculares da Educação Profissional	Formação Pedagógica	40	27	67,5
Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande	Pedagogia	2ª Licenciatura	30	31	103,33
Universidade de Santa Cruz do Sul-	Santa Cruz do Sul	Pedagogia	1ª Licenciatura	30	101	336,67
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Computação	2ª Licenciatura	20	26	130

(Continua...)

(Conclusão)

IES	Município	Curso	Tipo de formação	Qtde. de vagas	Qtde. Solic.	%
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Filosofia	2ª Licenciatura	20	22	110
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Geografia	2ª Licenciatura	20	22	110
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Matemática	2ª Licenciatura	20	6	30
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Pedagogia	Formação Pedagógica	20	15	75
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	São Francisco de Paula	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	6	15
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo	Matemática	1ª Licenciatura	30	23	76,67
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	55	137,5
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	São Luiz Gonzaga	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	5	12,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.	Sertão	Programa especial formação de professores para os componentes curriculares da Educação Profissional	Formação Pedagógica	40	2	5

Fonte: CAPES, 2015.

Conforme o Manual Operativo do Programa (CAPES, 2014) para o funcionamento dos cursos as turmas deverão ser ofertados na Plataforma Freire com um número de trinta vagas “que serão destinadas a professores em serviço na rede pública de educação básica, que não possuem formação em nível superior na etapa ou disciplina/área em que atua em sala de aula”. Contudo, se as vagas não forem preenchidas, poderá ser admitida turma com vinte alunos, composta da seguinte forma: 50% dos alunos deverão, obrigatoriamente, ser docentes em serviço na rede pública de Educação Básica. As demais vagas poderão, então, ser preenchidas pelos demais profissionais de educação, cadastrados no Educacenso que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar. Dessa forma, temos vinte cursos para possível funcionamento.

Quadro 2 - Cursos com o número mínimo de pré-inscritos exigido pela Capes para funcionamento

IES	Município	Curso	Tipo de formação	Qtde. de vagas	Qtde. Solic.	%
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Bagé	Formação de docentes para a Educação Básica	Formação Pedagógica	40	30	75
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	47	117,5
Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta	Pedagogia	1ª Licenciatura	30	37	123,33
Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta	Letras - português e espanhol	2ª Licenciatura	20	25	125
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Letras - língua portuguesa	1ª Licenciatura	40	43	107,5
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Matemática	1ª Licenciatura	30	33	110
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	44	110
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Frederico Westphalen	Química	1ª Licenciatura	30	25	83,33
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Osório	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	24	60
Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	41	102,5
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	33	82,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	21	52,5
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Formação de docentes para a Educação Básica	Formação Pedagógica	40	35	87,5
Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande	Pedagogia	2ª Licenciatura	30	31	103,33
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Pedagogia	1ª Licenciatura	30	101	336,67
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Computação	2ª Licenciatura	20	26	130
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Filosofia	2ª Licenciatura	20	22	110
Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Geografia	2ª Licenciatura	20	22	110
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo	Matemática	1ª Licenciatura	30	23	76,67
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo	Pedagogia	1ª Licenciatura	40	55	137,5

Fonte: CAPES, 2015.

Somente passadas as datas estipuladas para validações e matrículas nas IES, (julho/2015) constataremos, pelo site <<http://freire.capes.gov.br/matricula/matriculados-ies/>> as turmas que terão autorização para o funcionamento por ter atendido aos requisitos: número mínimo de pré-inscritos, número mínimo de validados e matrículas efetivadas.

### **2.2.6 O Parfor no IFRS Câmpus Bento Gonçalves**

No ano de 2010 o Câmpus Bento Gonçalves teve a primeira oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia, formação inicial, na modalidade presencial, destinado a professores da rede pública de Educação Básica os quais não tinham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação quisessem realizar o curso de licenciatura na área em que atuam em sala de aula, atendendo às exigências da Capes. Naquele ano, houve a pré-inscrição de 215 profissionais da Educação Básica e a validação de 173 deles. Por se tratar de uma oferta de 40 vagas no Câmpus Bento Gonçalves, optamos por um sorteio público, realizado no salão de atos no próprio Câmpus.

A partir do ingresso da primeira turma de alunos, em 2010, iniciaram-se mais duas turmas, a de 2011 e a de 2012, havendo, atualmente, uma turma em formação no Câmpus. A primeira turma, Turma 2010, concluiu o curso em março de 2014. A segunda, Turma 2011, obteve sua conclusão em março de 2015. Durante esses quatro anos, houve grande evasão. Conforme relato dos professores, alunos do curso de Pedagogia Parfor, devido à falta de professores nas escolas para substituírem os professores que estudavam, esses se sentiram obrigados a desistir. Esse fato mostra que no início do Programa as redes públicas de Educação Básica não estavam preparadas para a liberação de professores, conforme exige o Programa. As turmas são compostas, segundo a legislação, por docentes que atuam nas esferas estaduais e municipais, os quais, na maioria, não possuem formação em nível superior na área de atuação.

Em 2013 e 2014 não houve novas turmas de Pedagogia no Câmpus Bento Gonçalves. No ano de 2013 o número de pré-inscritos na Plataforma Freire foi muito inferior à projeção que a demanda apontava em relação aos professores sem

licenciatura em grande parte dos municípios ofertantes. No Câmpus Bento Gonçalves apenas vinte e oito professores se pré-inscreveram, sendo que desses, quatorze atendiam aos pré-requisitos estipulados pela legislação. Dessa forma, não houve turma. Segundo o Censo da Educação Superior 2012<sup>7</sup> o número de oferta de IES bem como o número de alunos matriculados no Ensino Superior teve um aumento significativo entre os anos de 2009-2012, o que possibilita inferir que também o Programa atingiu seu objetivo de formar docentes da Educação Básica, atendendo a demanda ofertada pelo Parfor.

No ano de 2014, a Capes, devido à reivindicação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, FEPADs, reduziu o número mínimo de alunos por turma, possibilitando turmas compostas por 25 alunos. Novamente o Câmpus BG não ofertou turma. Havia 24 professores validados e, mesmo com apenas um professora validado a menos, não houve a liberação para que a turma ocorresse.

Este fato foi levado ao FEPAD-RS como pauta de discussão e se constatou que outros municípios enfrentaram o mesmo problema. Contudo, os integrantes do Fórum relataram a grande procura pelos cursos por outros profissionais, não docentes. A partir daí, um novo movimento foi feito para que a Capes liberasse a pré-inscrição aos profissionais cadastrados no Educacenso com função de Auxiliar / Monitor / Atendente de Educação Infantil, público esse que há muito vinha solicitando vagas para participar dos cursos do Parfor. Além da liberação desses profissionais, a mobilização dos Fóruns conseguiu que a abertura de turma ocorresse com um número de 20 profissionais. A Capes aceitou. Desde que 50% da turma seja formada por docentes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas por os demais profissionais, atendendo sempre ao Manual Operativo da Capes. Dessa forma, a partir de agosto de 2015, o Câmpus BG ofertará mais uma turma composta por 30 alunos.

---

<sup>7</sup> Disponível em:

<[inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)>.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo descrevo os caminhos e os procedimentos utilizados durante a investigação proposta. Desse modo, apresento a caracterização da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, o pré-teste do instrumento de coleta de dados, os procedimentos para a coleta de dados e a técnica de análise de dados.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa aproxima-se de um Estudo de Caso com uma abordagem qualitativa a qual, conforme Gonçalves; Meireles (2004) não apresenta preocupação estatística e sim investigar valores, atitudes, anseios, percepções do público pesquisado para assim compreendê-lo.

Por meio da abordagem qualitativa é possível conhecer a realidade de maneira específica e, ao mesmo tempo, abrangente, viabilizando uma construção teórica mais aprofundada em relação aos fenômenos da investigação. Segundo Flick (2009, p. 20), “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida”. Para tanto é necessário que ocorra uma imersão profunda nas temáticas oriundas do contexto da pesquisa, da problemática em questão e dos participantes da investigação, com o objetivo de compreender o fenômeno pesquisado com sua complexidade e cientificidade, ao mesmo tempo em que possibilita uma construção mais criativa por parte do pesquisador, que necessita extrair do fenômeno as diversas interfaces que possam emergir a partir da análise dos dados.

Ghedin e Franco (2008) afirmam que a educação é uma prática social humana, um processo histórico inacabado que surgiu da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias, o qual se transforma por meio da ação humana e esse processo vai produzindo mudanças em seus atores; um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la e que também provoca mudanças naquele que se apropriou dela. Com isso os autores afirmam que a educação é um objeto complexo do qual a ciência tradicional, com seus métodos de cientificidade não pode dar conta.

Em vista dessa complexidade, entendo que a pesquisa qualitativa contempla a complexidade que acompanha a educação. Segundo Flick (2009, p. 28): “A pesquisa qualitativa, portanto, torna-se – ou está ainda mais fortemente ligada a – uma postura específica baseada na abertura e reflexividade do pesquisador”.

Nas palavras de Ghedin e Franco (2008, p. 25):

O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. [...] cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é.

O Estudo de Caso é um método de pesquisa qualitativa. Considerado uma análise intensa de uma situação particular, que teve sua origem no paradigma positivista, sendo empregado há longo tempo como forma de investigação na antropologia, na administração de empresas, na medicina. Segundo Martins (2010), o método encontrou grande resistência inicial por parte dos pesquisadores, por não produzir os resultados esperados tal como se produzem em pesquisas quantitativas. A alegação se fundamentava no fato de, em se tratando de um caso ou mesmo múltiplos casos, não haver como produzir generalizações formais aplicáveis a grupos ou população. Sua aceitação na comunidade científica e acadêmica se deu em virtude de ser um método apropriado para o estudo de fenômenos especiais, como a manifestação de uma doença rara, um processo jurídico sem precedentes ou o comportamento destoante de uma criança em determinado grupo (STAKE, 1983).

O Estudo de Caso apresenta como uma de suas características fundamentais, a busca pela compreensão da realidade, onde o pesquisador procura

elucidar as várias dimensões presentes numa determinada situação. Assim, optei por esse método por considerar adequado às especificações da pesquisa.

Segundo Moreira (2002), o Estudo de Caso é um estudo detalhado e profundo de um caso, de um grupo de indivíduos ou de um fenômeno. Não dispensa a visão do todo (holística), uma vez que a compreensão das partes pressupõe uma análise aprofundada das inter-relações entre as partes e o todo. Por se tratar de um estudo detalhado e profundo, por meio do Estudo de Caso busquei fundamentos e explicações para a minha investigação, uma vez que acompanhei a situação de cada professora entrevistada enquanto aluna do IFRS-BG. Devido a minha proximidade com os sujeitos de pesquisa, tive a oportunidade de fazer uma observação direta sobre o fenômeno investigado e compreender “como” e “por que” se desenvolveu o processo de mudança nas professoras alunas da Pedagogia Parfor. Desse modo, estar junto às professoras, acompanhando-as nos quatro anos de sua formação inicial, permitiu-me conhecer a cultura das entrevistadas e verificar as mudanças ocorridas a partir dessa formação inicial.

Com base nos autores supracitados, passo a apresentar o campo de investigação por onde trilhei minha caminhada investigativa.

### **3.2 Campo de Investigação**

Conforme Ghedin e Franco (2008, p. 193 - 194) é por meio do trabalho de campo que grande parte dos investigadores da pesquisa qualitativa se vale obter seus dados de pesquisa.

O trabalho de campo se constitui um conjunto de ações orientadoras dos procedimentos de pesquisa a ser realizado em determinado contexto com o objetivo de compreender um objeto de investigação. [...] Ele envolve estar dentro do mundo do sujeito: não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender [...].

Neste estudo, o campo de investigação escolhido foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves. Minha escolha se justifica por atuar desde fevereiro de 2008 nesta Instituição como técnica em assuntos educacionais e, especificamente, por desempenhar a função de coordenadora institucional do Parfor no Câmpus Bento Gonçalves a partir de 2010.

Enquanto coordenadora do Programa, acompanhei essas professoras desde o momento em que fizeram sua pré-inscrição na Plataforma Freire até o dia de sua formatura. Posso afirmar que compartilhamos momentos de medos, dúvidas, incertezas, mas também de crescimento profissional e pessoal, dentre outras grandes conquistas. Devido a esta estreita ligação entre mim, na função de coordenadora e elas, na posição de alunas, construímos laços que nos permitiram a abertura do encontro, necessária à realização desta pesquisa.

### **3.2.1 Contexto do campo da pesquisa**

Conforme consta no site [www.bento.ifrs.edu.br](http://www.bento.ifrs.edu.br), o Câmpus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul é uma instituição federal de ensino público e gratuito que está instalado em uma área de 843.639 m<sup>2</sup>, dividida entre a sede (76.219,13m<sup>2</sup>), localizada em área central no Município de Bento Gonçalves, e a fazenda-escola (767.420 m<sup>2</sup>), localizada no distrito de Tuiuty, distante 12 km da sede. A instituição foi criada em 22 de outubro de 1959 pela Lei nº 3646, de 22 de outubro de 1959 como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e passou a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960. Em 25 de março de 1985 alterou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. Em 16 de agosto de 2002, foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG).

Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República sancionou a Lei que reorganiza a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de 38 Institutos Federais, três deles no RS. Dessa forma foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que conta, atualmente, com os seguintes Câmpus: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Fica determinado que: 50% das vagas disponíveis nos Institutos Federais deverão ser para o Ensino Médio

Integrado ao Profissional, para dar ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa do ensino. Na educação superior, haverá destaque para os cursos Tecnológicos e os Bacharelados em engenharias computando 30% das vagas. Os 20% das vagas restantes serão reservados para as Licenciaturas em Ciências e em conteúdos específicos da Educação Profissional e Tecnológica, mas com o papel plural, da verticalidade, o que inclui a Formação Docente, seja em nível de graduação ou pós-graduação, apresentando-se como um grande desafio aos Institutos Federais.

Os Institutos Federais têm autonomia, nos limites da área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos e para registrar os diplomas. Também exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais e atuam na pesquisa e extensão.

Por ser um polo de atração regional e nacional, o Câmpus Bento Gonçalves abriga em seu corpo discente alunos das mais diversas regiões do estado e do país. Para esse segmento da comunidade escolar, a Instituição disponibiliza regime de internato (atualmente em reforma), serviço de lavanderia, cozinha/refeitório, acompanhamento psicológico, serviço de enfermagem, ginásio poliesportivo, um auditório, três salas para palestras ou conferências, centro de tradições gaúchas com galpão típico, biblioteca, auditório, cancha para futebol de areia, cancha para vôlei de praia, sala de musculação, fazenda-escola, agroindústria e cooperativa-escola.

O Câmpus Bento Gonçalves do IFRS oferece os seguintes cursos de nível médio: Técnico em Viticultura e Enologia (Concomitante ao Ensino Médio); Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (para quem concluiu o ensino fundamental); Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio (Para quem já concluiu o ensino médio); Técnico em Informática para Internet (Integrado ao Ensino Médio); Técnico em Comércio, ofertado na modalidade Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos de nível superior são as Tecnologias em Viticultutura e Enologia; Alimentos; Horticultura; Logística e Análise em Desenvolvimento de Sistemas e as

Licenciaturas em Matemática; Física e Pedagogia/Parfor. A partir de agosto de 2015 haverá a oferta da turma regular de Pedagogia. Além do curso de Especialização em Projeção *Lato Sensu* ofertado de 2008 a 2010, o IFRS-Câmpus Bento Gonçalves oferta atualmente a Especialização *Lato Sensu* em Viticultura e Especialização *Lato Sensu* em Educação, Conhecimento e Sociedade: a docência na contemporaneidade. Para 2016 está aprovada a oferta da Especialização *Lato Sensu* em Ensino da Matemática para a Educação Básica.

Como entidade voltada à educação profissional, atualmente com 1.300 alunos matriculados o Câmpus mantém acordos e convênios com várias instituições do país e exterior, entre elas: Universidade de Aveiro, de Portugal; Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, de Portugal; Università degli Studi di Udine e Università degli Studi di Padova, da Itália e com o Liceu de Ensino Geral e Tecnológico Agrícola de Blanquefort, da França. Também mantém parcerias com associações que oferecem estágios no exterior, como o *Communicating for Agriculture Education Program* (CAEP), *International Farmers Aid Association* (IFAA) e Associação Fomento e Estágios Brasileiros no Exterior (AFEBRAE). Através da Coordenadoria de Integração Escola-Comunidade mantém centenas de empresas cadastradas para a realização de estágios curriculares em mais de cento e quarenta municípios do RS e outros estados.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Para a pesquisa foram convidadas quatro dentre as vinte professoras que cursavam a Licenciatura em Pedagogia/Parfor no período de 2010 a 2013. Conforme o título desta dissertação, meu interesse era conhecer as contribuições que o curso de Pedagogia Parfor poderia trazer para as professoras de Educação Infantil, porque a partir de 2011 os profissionais da Educação Infantil, tais como monitores e auxiliares de educação, não mais puderam se pré-inscrever para concorrer às vagas dos cursos Parfor, sendo essas somente destinadas aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cadastrados no Educacenso. Assim sendo, as quatro professoras escolhidas atuam na rede pública municipal de ensino como professoras da Educação Infantil. Duas delas no município de Salvador

do Sul e outras duas no município de Nova Prata.

Dentre as vinte alunas da turma 2010 de Pedagogia/Parfor, algumas atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outras trabalhavam na escola como monitoras, auxiliares de educação ou mesmo assistente de creche. Houve, ainda, outros docentes da Educação Infantil, contudo, passaram a atuar na coordenação ou direção das escolas. Desta forma, o número de sujeitos que atuavam na Educação Infantil como docentes reduziu-se a quatro professoras que, prontamente, aceitaram participar dessa pesquisa, contribuindo, assim para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com Gomes (1998, p. 9):

Fazer pesquisa não significa simplesmente coletar dados, mas fundamentalmente coletar dados e analisá-los à luz de uma teoria, um método, revelando uma originalidade entre a pergunta formulada e a realidade abordada.

Desse modo, utilizando-me de entrevista semiestruturada, coletei os dados para a análise e interpretação das respostas obtidas.

### **3.4 Pré-teste do Instrumento de coleta de dados**

Contudo, antes de dar início ao procedimento da coleta de dados, o instrumento de pesquisa, entrevista semiestruturada, foi testado com o intuito de verificar se o instrumento estava adequado, se o tempo estipulado a cada entrevista contemplava minha expectativa e, posteriormente, se eu estava obtendo as informações necessárias para a averiguação dos objetivos. Foi realizada entrevista semiestruturada com uma aluna da Turma 2010, a qual, posteriormente, não fez parte dos sujeitos de pesquisa aqui citados. Naquele momento, observei que alguns ajustes eram necessários, e assim o fiz. Conforme afirma Barbeto (1999, p. 28):

Antes de iniciar a coleta de dados, precisamos verificar se este instrumento está bom. Neste contexto, torna-se fundamental a realização de um pré-teste, aplicando o instrumento em alguns indivíduos com características similares aos indivíduos da população em estudo. Somente pela aplicação efetiva do questionário é que podemos detectar algumas falhas que tenham passado despercebidas em sua elaboração, tais como: ambigüidade de alguma pergunta, resposta que não havia sido prevista, não variabilidade de respostas em alguma pergunta, etc.. O pré-teste também pode ser usado para estimar o tempo de aplicação do questionário.

Segundo Marconi e Lakatos (2012) é por meio do pré-teste que se poderá verificar se o instrumento utilizado para a pesquisa, neste caso uma entrevista semiestruturada, apresenta os elementos citados pelas autoras como fundamentais: “fidedignidade, validade e operatividade”. O primeiro significa dizer que, independente de quem aplique o instrumento, os resultados encontrados serão os mesmos. O segundo diz respeito a ter certeza que os dados obtidos contribuirão significativamente para a pesquisa. O terceiro, a operatividade, trabalha com a ideia de ter-se produzido um instrumento cujo vocabulário é acessível, garantindo, assim, o entendimento dos sujeitos entrevistados e o significado claro de cada pergunta.

### 3.5 Procedimento para a coleta de dados

Para a realização da pesquisa, utilizei como instrumento de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), com o objetivo de conhecer e verificar as ideias que as professoras entrevistadas conceberam sobre o Parfor após a conclusão do curso. Segundo Marconi e Lakatos (2012) a relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado possibilita a obtenção de informações que de outra maneira talvez não fosse possível. As autoras sugerem algumas normas a serem priorizadas para se alcançar o êxito na entrevista:

**a) Contato inicial.** [...] A conversa deve ser mantida num ambiente de cordialidade e amizade. **b) Formulação de perguntas.** [...] deve-se fazer uma pergunta de cada vez, e permitir aos informante restringir ou limitar suas informações. **c) Registros das respostas.** [...] O uso do gravador é o ideal. Se possível anotar gestos, atitudes e inflexões da voz. **d) Término da entrevista.** [...] deve terminar em ambiente de cordialidade e ter a aprovação por parte do informante. **e) Requisitos importantes.** As respostas devem ter validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão (MARCONI; LAKATOS, p. 84-85, grifo nosso).

Consciente da importância dessas normas, por meio de oito questões semiestruturadas, realizei as entrevistas com as quatro professoras de Educação Infantil, as quais foram alunas da Turma 2010 do curso de Pedagogia/Parfor do Câmpus Bento Gonçalves. O primeiro contato que tive com essas professoras para convidá-las a serem sujeitos desta pesquisa, foi por meio de rede social, o *Facebook*. Por já terem concluído curso no IFRS-BG e morarem em outro município, nossa comunicação tornou-se mais fácil por este meio.

Prontamente aceitaram o convite e colocaram-se à disposição para que eu fosse entrevistá-las. Combinei, então, com cada uma o local e a data para a realização da entrevista. Entrevistada 1, que passará a ser chamada de E1, foi entrevistada no Câmpus Bento Gonçalves. As professoras Entrevistada 2 e Entrevistada 3, a quem chamarei de E2 e E3, foram entrevistadas no mesmo dia, no município em que moram. Entrevistada 4, denominada E4, igualmente foi entrevistada no município em que reside e trabalha.

Antes de iniciar as entrevistas, expliquei-lhes do que se tratava e fizemos algumas combinações: a entrevista seria gradava. Após a transcrição, cada uma receberia a sua entrevista por e-mail e poderia fazer as considerações que pensassem ser pertinentes. Poderiam acrescentar ou excluir respostas conforme entendessem ser melhor. E assim o fizeram, enriquecendo ainda mais o trabalho. No momento anterior à entrevista, entreguei para cada professora um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A). Elas já conheciam por terem usado Termo semelhante nas suas próprias pesquisas de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. Após assinarem o TCLE em duas vias (uma ficou com a professora e outra comigo), iniciamos a entrevista. Feitas as entrevistas, realizadas as transcrições, enviadas para a aprovação e considerações das professoras, e devolvidas por e-mail, imprimi as transcrições e, junto aos TCLEs, guardei em minha residência, em local seguro, onde estarão durante os próximos 5 anos.

### **3.6 Análise de dados**

Dando sequência a este trabalho passo para a análise de dados. É neste momento que se verifica a relação entre os resultados obtidos e outros já considerados, derivados de aportes teóricos ou da própria experiência de cada entrevistado. Por isso esta fase da pesquisa é tão importante. Para tal verificação retirada do material selecionado, utilizei a técnica de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011), a qual se constitui por um conjunto de técnicas que, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, permitem a realização de inferências acerca da produção e ou da recepção de determinada

mensagem.

A Análise de Conteúdo é assim definida por Bardin (2011, p. 48):

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

Flick (2009) aponta que uma das características essenciais à Análise de Conteúdo é a utilização de categorias, passando por diversas etapas:

a) seleção do material e suas partes relevantes para o estudo; b) análise das circunstâncias da coleta dos dados; c) caracterização formal do material; d) definição da direção que a análise tomará; e) aprofundamento da questão da pesquisa, baseando-se em teorias, com escolha concreta da técnica analítica; f) definição das unidades analíticas, sendo elas de codificação e contextual; g) condução das análises efetivas; h) interpretação final dos resultados (p. 292-293).

A esse respeito Bardin (2011) afirma que um primeiro passo que constitui uma interpretação objetiva e racional na Análise de Conteúdo é o “método das categorias”, composto a partir de eixos, dos quais aqui empreguei: Organização da Análise, Codificação, Categorização e Inferência. Segundo a autora (2001, p. 43) a Análise de Conteúdo é “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Dessa forma, Bardin (2011, p. 125) aponta três etapas importantes para a organização da análise: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na **pré-análise**, fase de operacionalizar e sistematizar as ideias, estabeleci o contato com os dados recolhidos das entrevistas, obedecendo ao que a autora chama de *leitura fluente*, para, então proceder a categorização das entrevistas. Nesta fase de *constituição de um corpus* a autora sinaliza algumas regras:

- 1) Exaustividade: apropriação de todos os elementos obtidos na entrevista.
- 2) Representatividade: seleção dos conteúdos que melhor se relacionam com o que se pretende verificar.
- 3) Homogeneidade: agrupar as respostas encontradas a partir da estreita relação com a categoria temática.

- 4) Pertinência: as respostas deverão estar em consonância ao que os objetivos se propõem.

**Fase de exploração:** fase em que se codificam, decompõem e enumeram os dados recolhidos, o que me levou à definição das categorias.

Para Bardin (2011, p. 133) a codificação é o momento da transformação, onde “os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. No momento da categorização dos dados, organizei as respostas obtidas das quatro entrevistadas, a partir de cada pergunta. Após, feita a releitura dos dados, recortei os temas que, mesmo citados em respostas a perguntas diferentes, apresentavam semelhança. Conforme explica Bardin (2011, p. 136) “[...] Neste caso, recorta-se o texto em função desses temas-eixo, agrupando à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito”. Dessa forma, constituí a classificação dos elementos por analogias. A partir desta classificação estipulei cinco categorias, explicitadas no próximo capítulo, com o intuito de alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

**Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** nesta fase busquei interpretar por meio de inferências, as respostas dadas pelas professoras com o intuito de confirmar minhas expectativas.

Assim sendo, por meio da análise categorial, que conforme Bardin (2011, p. 201) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias”, passo a apresentar as cinco categorias no próximo capítulo, onde consta a análise e discussão dos dados coletados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresento e discuto os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor do IFRS-BG, embasada na Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011). Por meio das entrevistas realizadas houve a possibilidade de investigar as contribuições do Parfor não apenas para as práticas pedagógicas das entrevistadas, mas também para a constituição do sujeito-pessoa que cada uma delas relata ter se tornado, além de averiguar sugestões para a melhoria do curso de Pedagogia em questão. Das colocações realizadas pelas participantes deste estudo, emergiram cinco categorias de análise:

- 1) Caminhos Percorridos, Histórias Construídas...
- 2) Dimensões Pessoal e Profissional das Professoras.
- 3) Dimensão Cultural das Professoras.
- 4) Contribuições do Parfor.
- 5) Diversos Olhares para o Parfor.

Destaco que os depoimentos aqui encontrados são embasados na vivência das professoras em formação, enquanto alunas do curso de Pedagogia/Parfor já mencionado, e das experiências que trazem consigo acerca da atividade docente que vêm desenvolvendo na escola em que trabalham. As entrevistadas relatam as dúvidas e incertezas que as acompanhavam nas escolas, os medos e inseguranças

de enfrentar os bancos escolares, mas também, a satisfação de reencontrarem-se como sujeitos capazes de reconstruir sua própria história, ressignificando seus saberes e sua prática docente. Como afirma Freire (2005, p. 80):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

Assim sendo, relatam ainda, momentos que ficarão guardados para sempre na memória por terem possibilitado o aprimoramento do professor-ser-humano que são, o qual permite conviver com angústias e ansiedades sem, contudo, deixar de acreditar no potencial que cada uma tem para avançar e contribuir para o sucesso dos seus alunos.

A seguir exponho a análise das categorias, feita a partir dos dados coletados das quatro professoras entrevistadas, docentes da Educação Infantil da rede pública municipal dos municípios de Nova Prata/RS e Salvador do Sul/RS, as quais serão denominadas, em conformidade com as entrevistadas, por E1, E2, E3 e E4.

#### **4.1 Caminhos percorridos, histórias construídas...**

Nas entrevistas semiestruturadas que realizei busquei, primeiramente, conhecer o perfil de cada uma das quatro professoras entrevistadas. Para tanto, as professoras declararam sua idade, tempo de atividade no magistério e município em que trabalham. Desta busca resultaram os seguintes dados: E1, vinte e seis anos de idade, trabalha como docente no município de Salvador do Sul-RS. Atua na Educação Infantil há oito anos. E2, quarenta e dois anos de idade, docente no município de Nova Prata - RS há doze anos. E3, com idade de quarenta e nove anos, há vinte e quatro anos atuando como docente no município de Nova Prata – RS. E4 possui trinta e nove anos de idade e há doze anos trabalha no município de Salvador do Sul. Todas as entrevistadas atuam, no momento, na docência da Educação Infantil da rede pública municipal de Educação.

Com o intuito de conhecê-las melhor, perguntei-lhes a respeito de sua

trajetória até chegar ao curso de Licenciatura em Pedagogia - Parfor do IFRS-BG. Constatei que E1 e E4 iniciaram sua carreira profissional como monitoras, E3 como atendente de creche e E2 como professora de Educação Infantil. As professoras cursaram o Magistério o que lhes permitiu mais tarde, por meio de concurso público, a permanência na Educação Infantil no cargo de professora.

Para essas professoras entrevistadas estar em contato com as crianças menores, crianças da Educação Infantil sempre foi uma vontade própria, por isso optaram em fazer o concurso público na rede municipal de ensino para a Educação Infantil e não para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E1 relata que o magistério lhe abriu as portas para a Educação Infantil. Segundo ela:

*A partir do magistério, sempre trabalhei com crianças pequenas. Desde o momento que eu comecei no magistério sempre fui monitora nas escolas municipais [...] Trabalhei em escolas particulares primeiro, e depois eu fui para escolas do município, depois eu fiz concurso.*

E2, embora sempre tenha sido docente na Educação Infantil, cita o fato de ter trabalhado na direção da escola em que atuava por dois anos, contudo não se sentiu realizada naquela função o que a fez voltar a atuar na Educação Infantil:

*Eu já era professora de Educação Infantil. Sempre trabalhei com Educação Infantil. Atuei dois anos na direção de uma escola. Foi uma experiência válida, mas eu prefiro estar em sala. Voltei pra sala. Pedi pra voltar pra sala, em função até da faculdade.*

E3 narra o fato de ter cursado o Magistério com idade mais avançada, aos trinta e cinco anos, enquanto suas colegas estavam com idade entre dezesseis e dezoito anos. Naquela mesma época sua filha cursava o 2º Grau, hoje Ensino Médio. E3 diz ter feito o Magistério apenas por ter sido uma obrigatoriedade da LDB. Segundo ela:

*Eu comecei a estudar tarde. Eu era atendente de creche e resolvi fazer magistério. Eu trabalhava de atendente oito horas: das 6h30min à meia hora, saía da escola e ia direto para o colégio, fiz o magistério em curso Normal, com as meninas de 16, 17 anos, eu tinha 35 anos. [...] Eu comecei a fazer o magistério por obrigação, tá. Porque dizia [a LDB] que até o final de 2007 toda a profissional que trabalhasse com Educação Infantil teria que ter magistério, segundo a LDB.*

Ao relatar sua trajetória, E4 reforça a satisfação que teve por ter sido aprovada sua pré-inscrição no Parfor, uma vez que as turmas que iniciaram depois de 2010, ano em que ela entrou, não tiveram a possibilidade de cursar se não

fossem docentes. “Quando entrei no Parfor tive a sorte de entrar lá sendo monitora. Na segunda turma que entrou, só tinha professoras.”

No relato da trajetória de cada professora observei que o curso do Magistério teve uma grande importância na vida profissional dessas professoras. Foi a partir dele que tiveram acesso ao concurso público e tornaram-se efetivas como professoras da rede municipal de ensino. Para E1, foi por meio do Magistério que se identificou como professora. Conforme afirma: “[...] Foi no magistério que eu me descobri na realidade como educadora. Foi onde eu me encontrei. Foi onde me firmei nessa área”.

Para E3 embora o curso Normal tenha sido uma imposição conforme Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao longo da entrevista menciona a importância que teve o curso Normal para se constituir como educadora e seguir em busca do crescimento profissional. Nesse sentido ela explica:

*Eu sempre digo: a LDB não vingou nessa Lei. Mas não me interessa a LDB [...] E eu não parei no tempo. Eu fui em busca, eu fui me especializar, não interessa se a Lei vingou ou não vingou. Eu cresci, cresci como pessoa, eu cresci como profissional, lá, a partir do magistério.*

Nessa linha de pensamento aponta Sandri (2009, p. 4) que:

[...] a função social do magistério no período de 1867-1961 voltavam-se para as contribuições dos professores da instrução elementar com a “melhoria do ensino público e, conseqüente, “progresso da Província”, no caso do Brasil Império; para o Brasil República, a formação de professores deveria cumprir o papel de inserir, nas escolas elementares, docentes capazes de formar cidadãos para a nova sociedade, ou seja, para a sociedade pautada nos princípios republicanos e nos princípios de uma organização racional do trabalho produtivo.

Assim sendo, foi a partir dos vários momentos históricos que o ofício do magistério constituiu sua função social, função essa, dinâmica e em constante organização. Também nos dias de hoje apresenta fundamentos de cunho econômico, social, cultural, político e ideológico, os quais proporcionam a formação profissional com vistas à inserção no mercado de trabalho, além de possibilitar a continuidade dos estudos em curso superior.

Ainda na primeira pergunta da entrevista semiestruturada, além da trajetória percorrida pelas professoras quis saber quais motivos levaram-nas a cursar a

Pedagogia/ Parfor. Dentre as respostas, observei que a possibilidade de obter uma licenciatura de forma gratuita contribuiu para a entrada e permanência das professoras no curso, confirmando a ideia trazida no parágrafo anterior. Conforme citam:

*Como eu não tinha nenhuma licenciatura me interessei. Eu entrei aqui já com vontade de mudar. A minha pretensão era mudar a minha prática. Que fosse mudar (E1).*

*Sempre tive vontade de cursar uma, uma pedagogia. Surgiu a oportunidade do Parfor, e me inscrevi, e passei e foi uma experiência muito válida (E2).*

*Eu sempre pensei em fazer uma faculdade, né, uma licenciatura, em História. O meu grande sonho era fazer história. Surgiu então o Parfor. [...] a Secretaria de Educação enviou e-mail para nós dizendo que tinha essa licenciatura, né, pelo Instituto, uma licenciatura pela Plataforma Paulo Freire, do Parfor (E3).*

*O que me motivou mais foi a faculdade de graça. Foi um dos principais motivos. Foi uma ajuda muito grande, eu provavelmente não teria condições de pagar uma faculdade. E sempre tive um sonho de fazer uma. Então, assim que foi feito, foi dado essa chance pra gente, de fazer o Parfor, eu me agarrei na hora e consegui, concluí e adorei. É que era uma coisa que a gente queria muito (E4).*

Conforme relatam as professoras entrevistadas, todas almejavam cursar uma licenciatura, contudo o que lhes faltava era a oportunidade de um curso gratuito. Nas falas dessas professoras constatei que o Parfor “surgiu” (termo utilizado por elas) como um divisor de águas na formação inicial de professores, uma vez que ainda não havia sido ofertada uma Licenciatura específica para quem atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - a Pedagogia, gratuitamente. Para essas professoras, o Parfor foi a ponte que minimizou a distância entre a prática e a teoria. Foi por meio do Parfor que a educadora que estava lá na sala de aula desempenhando sua função, muitas vezes sem o entendimento necessário da teoria, teve acesso ao conhecimento científico proporcionado pelo mundo acadêmico. Conforme relata E1: *“Parte prática eu tinha toda. O que me faltava era o embasamento teórico, o conhecimento teórico”*.

Com base no relato de E1 entendo que ela está ciente que o conhecimento prático desempenhou uma função importante na sua atuação, contudo se coloca como sujeito inacabado, o qual, por meio das interações com o meio, com as aprendizagens, embasamento teórico e trocas de experiências vai se constituindo um professor cujo “pensar ingênuo”, oriundo da prática docente espontânea, dê lugar ao “pensar certo” apresentado pela rigorosidade metodológica, relatado por Freire (1998). Nessa linha de pensamento Freire (1998, p. 43-44) aponta:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Desse modo, entendo que apesar de todas as entrevistadas citarem o apreço que têm pela Educação Infantil, o amor que sentem por trabalhar com as crianças e a vontade que tinham em cursar uma Licenciatura, ainda vejo que o principal motivo que as levou a cursar o Parfor foi a gratuidade. E1 comenta que: “As crianças pequenas são o meu chão, o meu lugarzinho”, mas esclarece que foi a partir da proposta do Parfor que se interessou em fazer uma Licenciatura. Nas palavras de E2 o Parfor foi a “oportunidade” que precisava para cursar a faculdade, uma vez que seus dois filhos estudavam em faculdade particular e eles eram a prioridade. Da mesma forma E3 relata a dificuldade que seria custear uma licenciatura para si quando afirma: “*Primeiro, eu precisava formar minhas filhas, porque a prioridade eram elas e não eu.*” A mesma entrevistada relata, ainda, a satisfação que sentiu ao saber que poderia de forma gratuita, ter acesso a uma Licenciatura:

*A gente se inscreveu, fomos até Bento no dia do sorteio, né, foi bem emocionante o dia do sorteio, uma coisa que jamais vai ser apagado da minha mente: as bolinhas caindo lá e eu vendo o meu nome lá, foi assim uma coisa uma glória, ah e comecei a fazer a faculdade então (E3).*

Do mesmo modo, E4 diz que possivelmente não teria cursado uma licenciatura se tivesse que pagar seus estudos. Segundo ela: “[...] *eu provavelmente não teria condições de pagar uma faculdade [...] foi dado essa chance pra gente, de fazer o Parfor, eu me agarrei na hora*”.

Os relatos das professoras entrevistadas mostram que o Programa – Parfor desempenha um importante papel para a sociedade, uma vez que possibilita aos professores a entrada e permanência nas Instituições de Cursos Superiores, gratuitamente, sem comprometer sua renda familiar. Dessa forma, conseguem as professoras atender a exigência do Art. 62 da LDB, o qual determina que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores

de educação [...]” além de possibilitar a qualificação de professores para atuar na Educação Básica. Uma vez que, conforme o Manual Operativo da Capes (2014), aos alunos das turmas especiais de Parfor em IES privadas está garantida a isenção de qualquer tipo de pagamento.

## 4.2 Dimensões pessoal e profissional das professoras

Nesta categoria descrevo a imagem apresentada pelas professoras sobre si mesmas após o término do curso. Conforme afirma Arroyo (2000, p. 147) é preciso se descobrir enquanto educador, com características inovadoras e criativas as quais possibilitam a criação de espaços de mudanças na escola e na sua ação pedagógica:

Chegar a descobrir-nos é preciso, porque o cotidiano escolar não é movido a teoria, nem a tematização, nem a discurso crítico. É movido a valores, sentimentos, pensamentos, concepções, culturas escolares e profissionais. Culturas sociais que guiam os agentes, sujeitos da prática educativa. O momento da autodescoberta em toda a ação humana é mais do que a descoberta de explicações causais, teóricas ou ideológicas. Se essas são necessárias, a autodescoberta é imprescindível.

Nóvoa (2009, p. 20) afirma essa ideia ao explicitar a importância de “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”. Para o autor (idem):

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Para tanto, dando sequência à análise das entrevistas, na questão seguinte lhes perguntei como se veem hoje, enquanto sujeito, após ter terminado o Parfor. Quis saber se notaram alguma diferença na dimensão pessoal e profissional após a conclusão do Curso. Imediatamente afirmaram que houve mudanças significativas, tanto no seu modo de ser, como pessoa, quanto no seu modo de agir em sala de aula, como profissional da educação. Para a E1 “*A diferença é bem grande*”. As professoras relataram algumas dificuldades comuns a todas antes de cursar o Parfor. Para elas a forma de pensar, se expressar, fazer uma crítica ou sugerir algo novo passou a ter outro sentido após o curso. Desse modo E2 expõe a seguinte percepção sobre si em relação à mudança sentida:

*Com certeza!!! Mudança, forma de pensar, de agir, de observar mudou muito. Eu era uma pessoa crítica, bastante crítica, mas eu não avaliava a maneira de como criticar. Não tinha muito embasamento para criticar as coisas, entende? Eu falava por falar, sem saber o porquê. E muitas vezes, estava errada, né.[...] E a questão de desenvoltura de fala, de conseguir me posicionar melhor diante das pessoas, dos assuntos. De saber embasar minha fala também.*

Para ela a grande mudança partiu do embasamento teórico aprendido a partir do curso de Licenciatura em Pedagogia. Embora não concordasse com algumas coisas que vivenciava no seu dia a dia, não tinha segurança ao fazer uma crítica por não saber embasar suas ideias. “Falava por falar”, isto é, até compreendia que as situações poderiam ser diferentes, contudo, não sabia propor outra maneira para aquilo de que discordava. Esta mesma entrevistada (E2) cita ainda: “*Eu passei a gostar de ler bastante, de procurar por que, os motivos do que eu estava fazendo. Ah, gostei muito de escrever. Eu não gostava muito de escrever.[...]*”. Neste momento entendo que ela relaciona o saber adquirido por meio das leituras feitas no curso ao seu aprimoramento pessoal, o que lhe permitiu a desenvoltura na fala, um melhor posicionamento frente às pessoas e aos assuntos abordados.

Conforme o relato de E3, a mudança na dimensão pessoal foi muito significativa. Segundo ela, as próprias colegas com quem convivia e ainda convive observaram que ela adquiriu uma visão diferente após o Parfor. Nas palavras dela:

*Eu cresci como pessoa! Crescimento pessoal é tudo para mim. Hoje eu falo diferente! Eu vejo que eu estou diferente! Assuntos assim, [ferindo à percepção das colegas sobre ela] “Nossa, colega, que cabeça!” É porque abriu!! E não fechou mais! Então, assim... É uma glória!*

Observo nessa situação que a autoestima de E3 passou a elevar-se. Ela, hoje, consegue enxergar seu crescimento pessoal o que lhe confere segurança para expor suas ideias, ao mesmo tempo em que reconhece que precisa estar sempre em busca de crescimento: “E não fechou mais”, a meu ver, afirma a condição de estar sempre disposta a aprender mais, evoluir, continuar na condição de aprendente.

Mosquera e Stobäus (2006) relatam a importância da autoimagem e autoestima como fatores relevantes nas dimensões pessoais e profissionais dos professores, bem como a repercussão desses aspectos no interior e fora da escola. Para os autores (2006, p. 84-85):

A auto-imagem é mais o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e idéias, a imagem o mais realista possível, enfim, que fazemos de nós mesmos. A auto-estima é o quanto gostamos de nós mesmos, realmente nos amamos, nos apreciamos; auto-imagem é o quanto nos vemos, sabemos que somos capazes de, o como realmente somos. Ambas surgem no processo de atualização continuada na nossa interação em grupo, isto é, são interinfluências constantes que nos levam a nos entender e entender os outros, de modo o mais real possível.

Nessa mesma linha de pensamento trago as palavras de E4, que enfatiza a mudança pela qual atravessou entre o início e o término da Licenciatura:

*Antes eu não sabia argumentar, complementar, conversar sobre um assunto com uma colega e assim não aprendia nada. [...] Olha, eu consegui crescer como pessoa, dá uma autoestima para a gente, eu cresci! Eu me vi mais importante, que antes eu não me via tão importante, e agora eu me vejo formada, e eu consegui aprender a estudar melhor. [...] Eu posso te dizer, com toda certeza, que eu cresci muito!*

Identificar as mudanças que o curso proporcionou para a sua dimensão pessoal, enxergar-se “mais importante”, sentir que a autoestima está melhor são sensações que contribuem para uma formação docente de qualidade. A visão positiva que E4 tem de si poderá influenciar positivamente também na sua maneira de agir em sala de aula. Ao reconhecer que foi possível a mudança a si própria, E4 sinaliza a possibilidade de visualizar nos seus alunos o mesmo potencial de mudança que vivenciou. A satisfação que expressa ao dizer: “[...] *agora eu me vejo formada, e eu consegui aprender a estudar melhor*” no meu entendimento mostra a importância que o curso teve, uma vez que, por meio do aprendizado constituiu-se melhor, o que traz a ideia de poder proporcionar o mesmo aprimoramento aos seus alunos. Embora não seja suficiente, entendo que a confiança em si, a capacidade de saber que é possível ser melhor mostra-se condição necessária para o bom exercício da docência.

Além das mudanças positivas que o curso de Pedagogia/Parfor proporcionou às entrevistadas no aspecto pessoal, elas contaram o quanto se tornou diferente sua condição de professora, sua prática pedagógica. Relataram que as mudanças ocorreram de forma gradual. Conforme se ia trabalhando no curso, via-se o resultado na escola. Assim comenta E1: “*Na verdade são pequenas mudanças. Tu vais mudando no dia a dia*”.

Nesse sentido E2 diz que no seu cotidiano conseguiu envolver as colegas e

também elas foram mudando sua prática. *“Eu consegui até puxar um pouquinho, puxar os outros colegas sabe, pra participar disso, pra se envolver junto. A gente vai trabalhando no conjunto e vai funcionando bem melhor!”*

Para E3 o curso mostrou que há condições de se fazer atividades diferentes, mas é preciso que o professor não seja “acomodado”. Segundo ela:

*“Por o lado profissional, ele [o curso] só me abriu, abriu a minha mente porque eu vi assim ó, os professores muito acomodados, né. Então com o curso eu vi: bah, mas eu posso fazer diferente, eu posso ser diferente.”*

Conforme Freire (1998, p. 43) é a partir da “reflexão crítica sobre a prática” que se pode promover as pequenas mudanças citadas pelas entrevistadas. Ainda, para o mesmo autor (1998, p. 43 - 44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

E4 reforça a ideia que mencionei acerca da possibilidade de tornar-se um profissional melhor em sala de aula a partir da visão positiva que faz de si: “Aqui da escola eu também estou me vendo uma profissional mais capaz, e mais conhecedora da minha ação em sala de aula. Eu também aprendi no Parfor a pesquisar!”.

Conforme o exposto pelas professoras entrevistadas, constatei que a dimensão profissional foi sofrendo mudanças significativas a partir do Parfor. Além das mudanças vivenciadas por elas próprias, na sua atuação docente, as professoras conseguiram visualizar na escola em que trabalham a possibilidade de proporcionar aos colegas os mesmos benefícios que lhes foram proporcionados. Assim, trabalhando no e com o conjunto de professores, mostrando que é possível desacomodar-se e reconhecendo-se como “mais capaz”, as professoras entrevistadas, por meio de sua formação inicial proporcionaram aos colegas a formação continuada. Nóvoa (2009) aponta a importância das escolas possibilitarem espaços de organização que facilitem o processo de reflexão. Segundo Nóvoa (2009, p. 19):

Através dos movimentos pedagógicos e das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão

colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Com base na fala das professoras entrevistadas infiro que as “pequenas e constantes mudanças” relatadas por elas aconteceram a partir do embasamento teórico que lhes foi apresentado. Conforme citam, a prática de sala de aula era-lhes conhecida, contudo, as melhores estratégias de ensino, o conhecimento teórico que davam suporte a sua prática, esses sim, estavam defasados. Na concepção de E1:

*O que me faltava era o embasamento teórico, o conhecimento teórico. E isso ficou muito claro! Então hoje é muito mais fácil compreender até alguns aspectos das crianças, do desenvolvimento, a questão da avaliação... A questão da avaliação foi uma prática minha que mudou completamente. [...] Eu sempre fiz registros para fazer os pareceres, que na Educação Infantil são os pareceres descritivos. Mas a gente fazia registros simplórios, assim simples, não tinham um aprofundamento. A partir da graduação aí eu comecei a ter uma visão diferente de fazer registros mais aprofundados. A própria questão de trabalhar senso crítico do aluno. [...] A parte crítica, que foi muito trabalhado. Explorado o lado crítico dos alunos. E é uma coisa que eu gosto muito de fazer. Às vezes as questões de agressividade. É muito mais fácil tu visualizar isso hoje, depois de eu ter concluído a minha graduação do que antes. Essa é uma diferença que eu noto assim no meu dia a dia, no meu cotidiano bem visível.*

Por meio de seu depoimento acredito que grande parte das dificuldades encontradas antes de cursar a Pedagogia/Parfor foi sendo minimizada devido ao conhecimento teórico que lhe foi apresentado no curso. Questões como desenvolvimento da criança, criticidade, agressividade e avaliação foram ressignificadas a partir das aulas. Para Tardif e Lessard (2007, p. 250), o professor é um intérprete do que acontece em sala de aula, dos movimentos realizados pelos alunos, suas reações, seus progressos, a partir dos saberes que possui. “Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um “leitor de situações”” (Grifo dos autores).

E2 reforça essa ideia ao expor sua opinião:

*Pós-Parfor eu comecei a procurar por que seria esta minha crítica para ser uma crítica construtiva não somente uma crítica. Comecei a me embasar em teorias e tal..Por que que eu fazia aquele trabalho? Era só por fazer ou tinha objetivo aquilo? Estava contribuindo para os meus alunos ou era só por fazer?*

Conforme afirmou E2, por meio das reflexões proporcionadas pelo referencial teórico, ela demonstra o conhecimento adquirido no curso. Com base nas leituras e discussões, questões que precisam estar presentes no dia a dia do professor para o

planejamento do trabalho desenvolvido e que direcionam a ação docente as quais não estavam atreladas ao seu fazer pedagógico, passaram a acontecer. É importante ressaltar, também, que além de fazer uma reflexão sobre a sua própria ação docente ela foi capaz de estender à escola toda a reflexão feita no curso, o que resultou uma nova prática, agora mais consciente acerca da importância do ensino, desenvolvida entre grande parte dos professores da sua escola. Conforme Freire (1998, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Dessa forma, quando diz: “Estava contribuindo para os meus alunos ou era só por fazer?” demonstra uma preocupação em rever seus objetivos e todo o planejamento de suas aulas de maneira a contribuir com o desenvolvimento de seus alunos.

Para E3 o crescimento profissional se deu a partir já do magistério. Mesmo estando atuando na Educação Infantil por dezoito anos, fato já relatado por ela no início da entrevista, conseguiu se reconhecer como uma pessoa que necessita estar sempre em busca do conhecimento. Com a chegada no Parfor, essa ideia foi se ratificando. Segundo ela:

*Eu cresci como profissional, lá, a partir do magistério. E depois com o Parfor, nossa! É assim uma outra visão. É uma visão ampla. E eu não me acomodei! Eu sempre vou em busca de, sabe? De fazer coisas diferentes, né, e então o crescimento profissional é tudo para mim.*

Essa professora que relatou ver nos demais colegas grande acomodação em relação ao fazer pedagógico deles, diz não ter se acomodado, isto é, para ela buscar novas estratégias de ensino, planejar sua atividade docente, criar situações que proporcionem a aprendizagem dos alunos faz parte do crescimento profissional o qual teve ênfase com o Parfor. A “outra visão”, a “visão ampla” que disse ter descoberto a partir do curso de Pedagogia/Parfor contribuiu para que continuasse em busca do seu próprio crescimento profissional.

Seguindo essa linha de pensamento, E4 fala da visão abrangente acerca da educação que adquiriu na Pedagogia/Parfor e mostra os efeitos dessa na escola em que atua, quando passou a se ver capaz de discutir com os colegas os assuntos relacionados à educação:

*Eu cresci muito. Lá eu tive oportunidade de ter uma visão mais abrangente da educação, o que antes, como monitora eu não tinha. Eu estava no meu mundinho né, fechado. Lá eu consegui visualizar todos os problemas, todas*

*as gratificações da educação. Agora, nas reuniões da escola ou na hora do planejamento falamos sobre assuntos relacionados à educação, consigo ouvir, entender e expor minhas ideias e com isso eu cresço e aprendo. Consigo colocar para minhas colegas partes de um livro que mais me agradou compartilhando com elas o conhecimento. Eu consigo pegar um livro e entender e fazer minhas atividades.*

Compartilhar o conhecimento tornou-se para a E4 uma prática comum. Além de aprender e crescer com isso, possibilita o crescimento dos demais. Para ela, fazer atividades a partir do que o livro didático traz, passou a ter um novo significado. Agora, após a Pedagogia/Parfor, o planejamento das atividades e as reuniões pedagógicas passaram a ser um espaço de efetivas discussões com o intuito de colaborar com o crescimento pessoal e profissional de todos, além de ser um campo fértil à elaboração de atividades que favoreçam o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Refletindo sobre os saberes – da colaboração e da cooperação – Gadotti (2005, p. 75) reafirma o grande poder que o professor tem, não apenas para refletir sobre a realidade, como também na capacidade de unir forças e provocar mudanças significativas, em busca de uma causa comum:

O poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la quanto na possibilidade de formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa comum. Freire insistia que a escola transformadora era a “escola de companheirismo”, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias.

### **4.3 Dimensão cultural do professor**

Ao falar em dimensão cultural do professor me reporto à importância primeira de conhecer os diferentes usos e conceitos que o termo cultura abarca. Para Pérez Gómez (1998, p. 60), “concebe-se a cultura como um conjunto de representações individuais, grupais e coletivas que dão sentido aos intercâmbios entre os membros de uma comunidade”. Para Bruner (1988, p. 75 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 60) a cultura é: “conhecimento do mundo implícito, mas apenas semiconectado, a partir do qual, mediante negociação, as pessoas alcançam modos de atuar satisfatórios em dados contextos”. Dessa forma esses autores trazem a ideia da cultura como um conjunto aberto de representações e normas que vai se ampliando, enriquecendo e reinventando-se devido às influências que sofrem.

Para Ogay (2010) a dimensão cultural encontra-se nas escolas devido à presença de “outras culturas” o que aqui se entende por sujeitos precedentes de imigração. Contudo a autora afirma que para se compreender a “interculturalidade” presente na sala de aula é preciso refletir acerca da dimensão cultural da própria educação, da dimensão cultural oferecida pela escola e outros espaços não escolares e principalmente pela família. Dessa forma afirma Ogay (2010, p. 395) que:

[...] adotar uma abordagem intercultural da escola implica:

- 1) Compreender a instituição “escola” como um produto de cultura e não como um universo virgem de qualquer ancoragem cultural;
- 2) levar em conta a relativamente grande congruência entre a cultura da escola e as dos seus diferentes atores (professores, alunos, pais de alunos);
- 3) criar um ambiente de aprendizagem que tenha o sentido de dirigir e reconhecer todos os atores, em especial: a) apoiar a descentração cultural dos professores, dos alunos e dos pais próximos da cultura escolar; b) apoiar a aculturação dos professores (no caso, cada vez mais frequente, onde os professores são procedentes de grupos culturais minoritários, MUJAWAMARIYA, 2002), e sobretudo a aculturação dos alunos e dos pais mais afastados da cultura escolar.

Com base na relevância que a dimensão cultura apresenta, questionei as professoras entrevistadas sobre as mudanças que a Pedagogia/Parfor proporcionou no sentido de conhecer e valorizar outras culturas. Perguntei-lhes se durante o curso de Pedagogia/Parfor houve momentos que privilegiassem a dimensão cultural.

As entrevistadas responderam que a partir dos conhecimentos teóricos e viagens de estudo realizadas durante o curso, visualizaram a possibilidade de fazer atividades diferentes, às quais estimulam o conhecimento e reflexão acerca de culturas diferentes. Relataram, ainda, a importância que essas viagens (Aldeia Indígena- Farroupilha-RS; Região das Missões-RS; Museu da PUCRS-POA; Escola Especial Helen Keller- Caxias do Sul-RS) tiveram para que conhecessem e se apropriassem de outras culturas para, por meio de melhor conhecimento aproximar os seus alunos às diferentes realidades.

A respeito das viagens de estudo feitas houve os seguintes relatos:

*A gente fez bastante passeio. Isso também ajudou muuito! Porque primeiro nós temos que ter a cultura de conhecer outros lugares, né. E de fazer essas saídas de campo. [...] trabalhar a cultura indígena com as crianças, sem ter conhecido a cultura indígena é muito diferente. Conhecemos a Aldeia (em Farroupilha), a gente foi para as Missões (Ruínas de São Miguel). Então trabalhar essas culturas a partir disso, e talvez propor aos*

*alunos essas viagens. Mas pra propor pra eles tu tens que conhecer, não pode ir "nua e crua" (E1).*

Na fala de E1 constatei que as saídas de campo proporcionaram-lhe a segurança que faltava para que junto aos alunos pudesse relatar e discutir com veracidade o modo de vida dos povos indígenas. Além disso, E1 relata outros aspectos importantes sobre como possibilitar aos alunos a aproximação da cultura diferente da sua:

*Eu que trabalho com um município pequeno, a gente não tem teatro, não tem cinema, não tem museu... Mas sempre que a gente pode, a gente oferece às crianças. A gente faz, por exemplo, exposições com os próprios trabalhos das crianças. E monta, e explica para eles o que seria um museu, como se fosse um museu das atividades deles. Uma exposição das atividades deles. O que a gente conseguiu fazer, que foi uma das coisas, até foi pelo Instituto (IFRS) ir a Montenegro, em uma exposição que teve lá. É um trabalho longo, uma coisa que a gente não consegue com facilidade, mas o que a gente consegue associar para as crianças a gente associa. Até porque a cultura é diferente. Aquela coisa que a gente vai trabalhando aos pouquinhos. Levam dias... Os pais veem que as crianças gostaram, faz na escola, eles veem que elas gostaram. Então a gente tem que ir trabalhando essa cultura, não só com os professores, mas com os pais também, para gente conseguir fazer essas saídas que são diferentes, né (E1).*

E1 mostra um aspecto que a meu ver merece ressalva. Muitos pais acreditam que o conhecimento se dá dentro da sala de aula, o que lhes causa estranheza quando a professora propõe um trabalho fora do espaço escolar. É preciso, também, que os professores esclareçam que o ensino e aprendizagem ocorrem em outros contextos, para além dos muros da escola. Conforme aponta Ghedin (2009, p. 25):

*O ser humano é carregado de emoções. E o processo de formação deve garantir uma atenção especial para a manifestação do caráter de emoção e afetividade da educação. Não somos feitos apenas por racionalidade, mas também por sonhos, carinhos, afetividades e emoções.*

Desse modo, com base no relato do autor, entendo que apresentar aos alunos espaços onde possam apreciar a arte e vivenciar culturas diferentes possibilita o desenvolvimento das emoções e expressa a beleza que envolve a prática pedagógica.

Seguindo esse pensamento, E2 expõe que os espaços diversos da sala de aula e acesso a outras culturas despertam o interesse dos alunos e tornam-se locais de construção de conhecimento, por meio da contextualização que propiciam:

*[...] através do que a gente viu lá [nos passeios] a gente viu que isso tem sentido. Que não é só um passeio por um passeio, mas que tem um objetivo, mas que tem uma cultura que as crianças precisam desde*

*pequenas começar a introduzir. Não adianta tu achares que eles vão gostar de leituras se tu não leares numa biblioteca; vão gostar de participar de um teatro se eles nunca viram o que é um teatro! Então a gente viu muita teoria sobre isso e ajuda muuito na Educação Infantil. Semana passada nós fomos para a Feira do Livro com eles, né. Tiveram várias oficinas e eles participaram de quase todas. Tudo o que a gente trabalha a gente tenta contextualizar com uma coisa fora, seja ludicamente, seja através da cultura. [...] Então a gente trabalhou em sala de aula, depois foi pra lá, depois voltou a trabalhar. A gente não tinha essa visão! Ah, vamos sair só por sair! A gente não contextualizava (E2).*

Ao expor essas ideias E2 diz ter aprendido com a Pedagogia/Pafor a importância de ter objetivos claros ao apresentar aos alunos outras culturas. Relata, ainda, que é preciso que as crianças desde cedo tenha acesso a bibliotecas, teatros, exposições e outros espaços culturais para que desenvolvam a sensibilidade e estabeleçam novas conexões entre o mundo que as rodeia e a escola que frequentam. Para Carvalho (2013, p. 235):

*Há um sentido estético/poético quando percebemos alguma tentativa de estabelecer novas conexões na experiência do cotidiano. O estético se opõe então à monotonia, à rotina, tornando-se o excepcional, o estranho, o diferente.*

E3 comenta que proporciona às crianças desde saídas simples da escola como passeio em torno da escola para a observação da vegetação e do próprio bairro até viagens mais longas, onde conta sempre com a presença dos pais. Para E3 atividades como essas permitem às crianças o reconhecimento das diversas culturas que as rodeiam.

*[...] Com a Educação Infantil, a gente vai no Parque da Florybal em Canela . Os pais vão acompanhar. Mas a gente sai tipo assim: caminhar na quadra, observar as plantas. A gente vai até o circo, quando o circo esteve aqui a gente foi no circo. A gente planejou agora, que foi da Semana do Meio Ambiente, já tem agendado pra Caldas do Prata para as crianças conhecerem. Então a gente sai sim! [as viagens feitas no Parfor] Com certeza eu falo com mais propriedade do assunto. Se eu for falar de Missões eu sei onde que é, sei do que se trata. Se for falar de indígena também sei! É um complemento.*

E3 relata, ainda, o quanto foi importante participar das viagens que o curso ofereceu. Para ela, além de muito prazerosas sempre trouxeram conhecimento.

*Nós (professoras) fomos ao Museu da PUC. Nós fomos duas vezes. Eu fui a Brasília!!! No I Encontro Nacional do Parfor. Porque eu era a representante da turma no Colegiado do Curso. Mas sempre toda a viagem tu acrescentas no teu conhecimento. Não foram muitas viagens, mas foi sempre em busca do conhecimento, agregando à disciplina, o aprendizado na sala de aula com a viagem fora do curso. Chega dar saudade. Tantas viagens... Eu acho que nós tínhamos que escrever um livro.*

O fato de ter participado do I Encontro Nacional do Parfor, em Brasília, enquanto representante da turma no Colegiado do Curso, fez com que aflorasse uma das funções que caracterizam o trabalho docente na contemporaneidade referido por Nóvoa (2009, p. 30):

**O Compromisso social.** Podemos chamar-lhes diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. [...] Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (Grifo do autor).

Continuando a entrevista, E4 retrata o quanto aprendeu visitando outras culturas. Comenta que antes da Pedagogia/Parfor não tinha nem sequer interesse sobre a cultural indígena. Reportando-se às Missões e à Aldeia Indígena confessa seu espanto ao se deparar com uma realidade tão diferente da que conhecia pelos livros, a qual transmitia, sem contestação, aos alunos:

*[...] Sabe, a igreja que é feita, o Jesus, os santos, era tudo empalhado pelos índios..Eu não sabia! Não fazia nem questão, nem noção disso! Mas com aquele passeio eu aprendi muito. [...] Na Aldeia Indígena também. A gente pode perceber a realidade das duas, das, dos índios que a gente conhece pelos livros didáticos - e era isso que ela (professora) queria nos mostrar - e a realidade mesmo dos índios. Foi até um baque, quando a gente voltou para sala, a gente fez uma conversação sobre isso e maioria apontou que não esperava ver os índios daquela forma, porque eles estavam perdendo a sua cultura, a sua tradição vamos dizer, e isso foi uma decepção pra nós! Então pra nós não fazemos o erro, de trazer para a escola só aquela figura de índio do início dos tempos do Brasil porque não é mais, já mudou muito (E4).*

Conforme o relato de E4, entendo que ao professor é preciso como afirma Freire (1998, p. 98) uma constante atenção ao “exercício da curiosidade” que “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. É essa curiosidade que possibilita novas descobertas. Por meio dela, o professor inquieta-se, indaga, compara, investiga, cria hipóteses que farão com que o ensino ultrapasse o mundo dos livros didáticos, muitas vezes diferente da realidade, e passe a conhecer o seu entorno. Nesse sentido, E4 afirma:

*Nesses quatro anos, na faculdade, desde que eu tive essa noção, esse visualizar da realidadeo Dia do Índio não é mais o mesmo pra mim, porque eu trago imagens, montadas em power point da realidade do índio mas também do que muito são ainda e do que eles eram, né, da tradição deles, então eu coloco as duas, os dois lados, eu não mostro só o lado, vamos dizer “fantasioso”, né, do cocar, da pintura...Eu trago as duas coisas. Então as crianças também têm essa visão que eu tive no Parfor e que eu não tinha! Imagina, eu tive essa visão com trinta e poucos anos, e eles estão*

*tendo a realidade na frente deles, com cinco aninhos!*

A meu ver, cabe aos professores um olhar atento frente à diversidade cultural para que essa possa proporcionar uma aproximação entre a escola e outros saberes, ressignificando, dessa forma, os saberes escolares. Conforme Ogay (2010, p. 405):

[...] é indispensável para nós – professores e pesquisadores – reconhecermos nossas ambivalências diante das diferenças culturais, compreendê-las e explicitá-las não como uma contradição a ser resolvida, mas como uma dialética que fundamenta a interculturalidade.

Nessa mesma linha de pensamento trago as palavras de Morosini (2006, v. 2 p. 361-362) que aponta a necessidade de se pensar na formação da docência com vistas a “uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho”, na qual as concepções éticas e estéticas estejam presentes, uma vez que somos formados de valores, e representações que constituem nossa postura profissional. Dessa forma, a concepção de formação cultural precisa ser (re)significada para que se produza um “conhecimento prudente para uma vida decente”, citado por Boaventura de Souza Santos (2000) ao se referir que o conhecimento cientificamente produzido tem a função de voltar à sociedade produzindo nela uma vida melhor.

#### **4.4 Contribuições do Parfor**

Como quarta categoria que emergiu desse estudo apresento as contribuições do Parfor. Ao longo das entrevistas verifiquei que a Pedagogia/Parfor trouxe muitas contribuições às professoras entrevistadas. Primeiramente, destaco a diferença que o curso fez na vida dessas professoras enquanto sujeitos. Elas afirmaram que um dos maiores benefícios que sentiram foi a elevação da autoestima. Antes da Pedagogia/Parfor não se sentiam suficientemente capazes de entender muitas leituras, discutir ideias dos teóricos da educação ou sugerir/contestar com propriedade os temas abordados nas reuniões pedagógicas da escola.

A partir do que aprenderam na Pedagogia/Parfor, passaram, então, a enxergarem-se como sujeitos, capazes de atuar na escola em que trabalham contribuindo com as discussões do grupo e sugerindo novas maneiras de agir em

benefício da prática pedagógica, além de reconhecerem seus direitos enquanto profissional, conforme citou E1:

*Porque não é só ir lá e trabalhar. Isso é uma coisa que ficou, não só para mim como para todas as gurias, ficou muito claro que nós hoje como educadores, a gente tem nossos deveres? Sim! Tem toda a defasagem da carreira, do profissional... Tem! Mas a gente também tem direitos.*

A esse respeito, Freire (1998, p. 73) comenta a importância do educador reconhecer que no exercício da docência sempre deixará sua marca, o que significa que o “exemplo da sua lucidez e engajamento” quanto à defesa de seus direitos e “a exigência de condições para o exercício de seus deveres” será percebido pelos alunos como seriedade para com a educação e para com os próprios alunos. Freire (1998, p. 74) afirma que:

[...] a luta em favor do respeito aos educandos e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.

Dessa forma, infiro que as contribuições para a prática pedagógica dessas professoras entrevistadas aconteceu, inicialmente, quando elas sentiram-se preparadas para uma nova atuação docente. E4 confirma essa ideia na sua fala: “*Eu me vi mais importante, que antes eu não me via tão importante*”. A meu ver, essa preparação se deve, antes de tudo, à confiança que adquiriram de si próprias. Por meio das leituras, das discussões em grupo, da troca de experiências trazidas da sua escola de origem à Pedagogia/Parfor, as professoras entrevistadas relataram que a formação inicial aliada ao exercício da docência foi um dos grandes facilitadores do seu processo de aprendizagem. Assim relatou E1: “*Esse pinguepongue, esse jogo entre a escola e a Pedagogia facilitou essas nossas discussões.*” Para ela a formação inicial em serviço contribuiu para o melhor entendimento do aporte teórico, uma vez que estando na docência podia evidenciar, por meio das ações realizadas em aula, a relação existente entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, E1 relatou a sua prática pedagógica acerca da avaliação como uma grande mudança advinda das contribuições da Pedagogia/Parfor. Segundo ela, “mudou completamente”, pois antes do conhecimento adquirido por meio das disciplinas e leituras que o curso lhe proporcionou, seus registros avaliativos eram “simplórios”, não tinham “aprofundamento”. Eram sem o embasamento teórico

necessário. Em minha opinião, o relato de E1 mostra que o conhecimento sobre métodos e práticas avaliativas era pouco explorado e discutido na escola, o que lhe fez acreditar que avaliar era simplesmente observar o aluno e registrar o que este mostrava. Os registros que fazia contemplavam muito mais a opinião da professora em relação ao comportamento e atitudes dos alunos que uma avaliação formativa propriamente dita. Nos relatórios dos alunos o que se acentuava eram as dificuldades dos alunos, suas qualidades e como vinham se relacionando com colegas e professora. Pinto (2003, p. 4 - 7) comenta a importância da avaliação formativa e aponta o papel que esta deve desempenhar:

As actividades de avaliação ganham pertinência no campo pedagógico, na medida em que são capazes de se posicionar como um momento privilegiado de apoio às aprendizagens. [...] O erro ou a dificuldade não tem neste contexto nem o peso da humilhação para o aluno, nem o carácter de sinal de alerta para o professor. É justamente sobre os erros que se constroem as soluções ou os novos desafios. Naturalmente que esta postura em relação ao trabalho pedagógico usando a avaliação como janela de transação entre ensinar e aprender coloca o professor mais próximo do aluno tornando mais acessível ao professor o conhecimento e a compreensão do aluno por dentro, isto é, pelo modo como pensa, e não apenas pelo lado de fora, pelos seus comportamentos vistos como sinais problemáticos. A interacção formativa acontece, assim naturalmente, mesmo forçosamente.

Entendo, então, que a partir do momento em que o tema avaliação passou a ser estudado, discutido e repensado, um novo significado para a avaliação foi estabelecido. A ação avaliativa de E1 ganhou sentido “aprofundado”. Deixou de ser simplesmente o que ela enxergava no aluno e passou a tomar a direção de como impulsioná-lo a sair do lugar em que estava e avançar rumo ao que poderia tornar-se. Por meio da interação formativa E1 entendeu, ainda, como melhor agir diante das questões de agressividade e do desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

E2 contou ter havido com a Pedagogia/Parfor “contribuições valiosíssimas” para sua prática pedagógica. Segundo ela, começou a se embasar em teorias e compreender, por exemplo, como tornar sua maneira de criticar em uma forma de transformar o processo educativo na sua escola. Relatou, assim, que: “*Pós-Parfor eu comecei a procurar por que seria esta minha crítica, para ser uma crítica construtiva, não somente uma crítica.*” Ainda relatou que agora os passeios que fazem com as crianças, as visitas à Feira do Livro, por exemplo, passaram a ter novo significado:

*A gente não tinha essa visão! Ah, vamos sair só por sair! A gente não contextualizava. [...] Então agora a gente consegue juntar, contextualizar: Por que foi na Feira do Livro? Por que ganhou livrinho? Por que teve o*

*escritor que foi homenageado? Né! Eles bateram foto com o escritor. Por quê? Trabalhamos as histórias dos escritores que vieram. Então foi uma contextualização que, quando eu trabalhava na mesma escola não tinha isso (E2)!*

A entrevistada diz que conseguir relacionar a sala de aula com o mundo fora da escola foi um aprendizado conquistado por meio da Pedagogia/Parfor. Entendo que para E2 os passeios e as viagens feitas com a turma da Pedagogia lhe serviram de suporte e apoio para desenvolver com seus alunos passeios que proporcionassem uma aprendizagem com significado. Da mesma forma as professoras E3 e E4 relataram as contribuições que as viagens realizadas durante o curso trouxeram para elas. Para a E3, ter ido às Missões, à Aldeia Indígena, ao Museu da PUCRS dentre outros, possibilitou conhecer a realidade para além dos livros e permitiu que esse conhecimento fosse compartilhado na escola com os colegas e alunos com mais segurança. *“Eu falo com mais propriedade do assunto. Se eu for falar de Missões eu sei onde que é, sei do que se trata. Se for falar de indígena também sei! É um complemento” (E3).*

Na continuação dessa ideia, E4 expôs o seu espanto ao conhecer a Aldeia Indígena de Farroupilha. Conforme relatou, nenhuma das professoras imaginava que encontrariam em uma Aldeia os índios vivendo com hábitos tão diferentes daqueles que os livros relatam sobre indígenas em relação à vestimenta, alimentação e moradia. A partir daquela visita, E4 diz ter modificado sua prática em sala de aula conforme já relatou anteriormente na categoria acerca da dimensão cultural do professor, quando diz trazer para a sala de aula no Dia do índio, por exemplo, a realidade vivida pelos índios hoje em dia e as histórias relatadas nos livros.

Essa mesma professora, E4, contou ainda do aprendizado que teve em relação à pesquisa. Segundo ela, a Pedagogia/Parfor trouxe-lhe uma grande contribuição para o aprendizado da pesquisa:

*Foi uma outra contribuição que saiu do Parfor, porque agora eu sei o que é pesquisar e eu sei também levar as crianças a pesquisarem. Talvez não seja ainda um trabalho excelente na linha de pesquisar, mas eu estou fazendo o início, que é o que eles precisam: saber de onde o conhecimento se originou. [...] Tu tens que começar desde pequeno a estimular eles a irem atrás do conhecimento! A pesquisar! Não adianta só dizer: “o iogurte é feito de leite”.*

Com isso E4 entendeu que para que o conhecimento seja significativo é

preciso que esteja sempre relacionado com o cotidiano dos alunos. Se apenas transmitir aos alunos informações como: “o iogurte é feito de leite”, pouco significado terá para eles se comparado com um planejamento o qual envolva visitação a um laticínio, pesquisa englobando todo o processo de fabricação do iogurte, seus benefícios para a saúde, relação de preços entre as diversas marcas do produto, dentre outras relações de interdisciplinaridade que podem ser planejadas a partir do assunto. Conforme Freire (1998, p. 32) a pesquisa induz a “pensar certo”, o que possibilita tornar a curiosidade ingênua em curiosidade “mais e mais metodicamente rigorosa” até atingir a “curiosidade epistemológica”:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Para E4, a reflexão sobre um ensino de qualidade feita nas aulas da Pedagogia/Parfor contribuiu para tornar as suas aulas mais agradáveis: *“Esta noção de tornar as aulas mais atrativas também foi conquista do Parfor, pois lá pensávamos em como ensinar com qualidade”*.

Na sequência de averiguações sobre as contribuições advindas da Pedagogia/Parfor, questionei as professoras sobre as disciplinas cursadas nos quatro anos em que estiveram no curso e sobre os impactos que elas causaram no seu fazer pedagógico e no seu jeito de ser. Constatei que todas as professoras entrevistadas foram afetadas pelas leituras feitas. As leituras possibilitaram reflexão acerca da sua ação o que impactou positivamente a sua prática pedagógica. Passaram a compreender o significado do ensino e a importância desse como facilitador e promotor da aprendizagem. Como afirma Pérez Gómez (1998, p. 81):

O ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida da sala de aula é um requisito necessário para evitar a arbitrariedade na intervenção.

Para o autor, sem a compreensão de como se dá a aprendizagem e o papel da intervenção do professor diante das peculiaridades e características da sala de aula corre-se o risco de desprezar momento de trocas e interações, processos esses, indispensáveis ao ensino e aprendizagem. Nesse sentido o autor afirma (p.83) que o respeito ao conhecimento científico produz a eficácia no ensino. Sem

conhecimento da teoria a prática pode se tornar vazia, infundada e ineficaz.

Dessa forma trago as ideias das professoras entrevistadas acerca dos impactos que a teoria estudada nas disciplinas do curso causaram no seu fazer pedagógico. Nesse sentido E1 relatou que por meio da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I: a criança (75h) o entendimento e aprofundamento acerca de desenvolvimento infantil foi ressignificado. A partir do estudo e das reflexões que a disciplina possibilitou, ficou mais fácil entender as situações de agressividade expressa nos alunos, bem como a importância de estar atento ao desenvolvimento diário das crianças para assim contribuir para com o seu crescimento, o que fez com que o processo de avaliação também fosse repensado. Além do componente curricular mencionado, E1 ainda mencionou a disciplina de Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares (75h) como forte norteador de sua prática pedagógica. Ela ressaltou a importância que teve esse componente curricular, pois, no seu grupo de alunos havia uma criança portadora de necessidades especiais e nem ela nem a escola estavam preparadas para ajudar no desenvolvimento desse aluno. Na sua fala relatou:

*[...] Educação Inclusiva também, porque é uma área que eu nunca tive muito contato, e depois acabei tendo um aluno de inclusão, sem nenhum amparo, que a gente sabe né, que a gente tem matéria nas escolas, mas não tem conhecimento. Não tem um profissional lá na escola que te ampare para fazer isso. Então essas aulas elas facilitaram um pouco o entendimento (E1).*

Para ela, além do conhecimento adquirido nas demais disciplinas do curso, o entendimento proveniente especificamente desses componentes curriculares impactou na sua atuação pedagógica, funcionando como apoio na sua ação em sala de aula e embasamento teórico para a escola.

Entendo que a escola tem papel fundamental para a aprendizagem nos casos de inclusão, como fornecer materiais didáticos adaptados ou oferecer cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptação no currículo escolar, por exemplo. Collet et al. (2004, p. 43) afirma que: “Quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula”. Desta forma a escola deve estar empenhada com a mudança, com a modificação da cultura e da organização da escola.

Castro (2008, p. 4751) ao se referir à formação de professores diante da educação inclusiva diz:

No entanto, não basta apenas o professor ter formação, faz-se necessário que a escola esteja disposta a vencer as barreiras impostas, por ela mesma, a educação inclusiva, haja vista que toda comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que proporcionem o avanço no processo. A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino necessitando-se de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuindo deficiência aparente, cada um tem seus limites.

Para E2 as leituras feitas no curso trouxeram contribuições e continuam hoje acompanhando sua trajetória, servindo de base, inclusive, para o curso de pós-graduação que está realizando. Sobre o questionamento se as disciplinas e leituras impactaram na sua prática pedagógica, respondeu:

*Com certeza, com certeza mudaram! Várias disciplinas me levaram a fazer novos questionamentos; a ter uma visão do mundo, principalmente da educação de uma forma bem mais avançada. Eu passei a gostar de ler bastante, de procurar por que, os motivos do que eu estava fazendo, né. Ah, gostei muito de escrever. Eu não gostava muito de escrever. [...] Ajudaram muito, muito, muito! Bastante! Tanto que até hoje eu estou ocupando as mesmas leituras! Voltando nelas...*

Ainda afirmou que, além da sua prática pedagógica, as leituras minimizaram suas dificuldades, pois, a partir delas despertou o interesse pela escrita, o que não lhe agradava. Os “novos questionamentos” advindos das leituras possibilitaram uma constante reflexão da sua ação, o que contribuiu para que a mudança na sua forma de agir, pensar, observar e criticar, já mencionadas quando relatou acerca das mudanças ocorridas na sua dimensão pessoal e profissional, pudessem se efetivar. Também mencionou o aprendizado que teve a partir da disciplina Recursos Pedagógicos, Tecnológicos e Multimídia (75h), uma vez que a disciplina possibilitou minimizar as deficiências em relação ao uso do computador e favoreceu a interdisciplinaridade entre os conteúdos desenvolvidos na sala de aulas e o laboratório de informática da escola.

Segundo E3 a importância da afetividade para o desenvolvimento do aluno foi aprimorada a partir das leituras. Mosquera e Stobäus (2006, p. 128) relatam que:

*[...] a pessoa vive e age numa realidade circundante, o seu meio social e a natureza, onde conhece o mundo que a rodeia, em especial as pessoas e estabelece suas relações sociais. No processo de sua atividade e relação com os outros, desenvolve e experimenta sua afetividade. Em outras palavras, age com os sentimentos e suas cognições ou cognições e*

*sentimentos. Deste modo, o sentimento é um espelho da realidade na qual se manifesta uma atitude subjetiva do indivíduo, fundamentada em sua atividade fisiológica cerebral, inicialmente é interna, depois no seu comportamento manifesto socialmente.*

E3 relatou que embora se considere uma pessoa afetiva, foi no curso, por meio do referencial teórico lido, que teve a confirmação dessa importância:

*Aah, eu como mãe, né, a gente sempre, principalmente trabalhando com Educação Infantil, a gente sempre preza muito a afetividade. [...] Então, uma das coisas assim que marcou bastante as leituras, é a afetividade na aprendizagem. A afetividade na aprendizagem tem que, sem afetividade, essa é a palavra, sem afetividade não há aprendizagem! [...] Eu aprendi isso na faculdade, que a minha afetividade ãh, contribuiu para a aprendizagem da criança. Principalmente na Educação Infantil.*

A professora E3 relaciona o fato de ser mãe com a possibilidade de ser mais afetiva. A meu ver, ela traz a questão da maternidade por parecer, para ela, que quem tem filhos sabe dos cuidados que uma criança necessita. Entende que o carinho, o amor de mãe, a sensibilidade para compreender as crianças menores se aflora nas mães. Contudo, o que ela aprendeu na Pedagogia/Parfor foi o quanto a afetividade pode contribuir como motor para a aprendizagem. Segundo Bringuier (1977, p. 71-72), Piaget afirma que “para que a inteligência funcione, é preciso um motor que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva é o móvel de tudo”.

Conforme Mosquera e Stobäus (2006, p. 129) “A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia”. Sendo assim, infiro que a afetividade é condição necessária para que o desenvolvimento cognitivo aconteça.

Sobre contribuições da Pedagogia/Parfor E4 contou que seu poder de interpretação das leituras se acentuou. Relata que embora no Ensino Médio se fizessem leituras, foi no Parfor que a compreensão e criticidade a partir das leituras se fez:

*Eu acho que a faculdade te favorece isso, porque no Ensino Médio tu não pegas um texto e sabes interpretar, e ir a fundo na questão. [...] Então a faculdade, o Parfor me ajudou a ver isso. Agora eu consigo pegar um texto, um livro... Eu leio até melhor, eu entendo melhor o que quer dizer, eu já sei escrever: “Ah este autor está falando sobre isso”. Ele me trouxe uma visão mais crítica. [...] Eu acho que todas as leituras que foram nos dada nos engrandeceram em alguma coisa. Todos os artigos nos mostravam assuntos relacionados à educação, e esses nos levavam à discussão e ao trabalho, na maioria das vezes em grupo. Para tudo a gente tirou alguma*

*coisa para a gente!*

A mesma entrevistada citou, ainda, de que forma disciplinas específicas impactaram na sua prática pedagógica. Cita os componentes curriculares: Letramento: leitura e escrita na Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (30h) e Geografia e História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (60h) como responsáveis pela ressignificação de sua prática. Este lhe apresentou a cartografia como forma de ajudar os alunos a conhecerem o espaço e o ambiente em que vivem; aquele, possibilitou o entendimento acerca da importância da leitura para o processo futuro da escrita:

*Eu aprendi muito em Linguagem, montar um texto como: Era uma casa, tu desenhava a casinha; muito engraçada, faz o sorrisinho; que isso desenvolve toda a imaginação, a formação da palavra, a criança vê a forma da casa e imagina a palavra casa. [...] Geografia, Eu adorava os artigos que ele (professor) trazia, porque era uma coisa que me motivava... o professor trouxe um texto que até hoje eu lembro que é de cartografia. Como ensinar cartografia para as crianças. Que eu também não tinha noção! Como fazer eles perceberem o caminho da casa até a escola? De eles fazerem este trajeto, desenhar este trajeto; Tu passas pela farmácia? Tu passas pelo mercado? Sabe, isso são coisas que nós não tínhamos noção, aqui, antes de fazer o curso.*

Com base nas professoras entrevistadas, posso inferir que embora todas as disciplinas e leituras tenham impactado positivamente, contribuindo para a reflexão e ressignificação da sua prática pedagógica, cada uma destacou um aspecto diferente que mais lhe fez refletir, conforme o seu interesse pessoal e sua necessidade relacionada ao que estavam vivenciando em sala de aula.

Conforme as professoras entrevistadas já citadas, o curso de Pedagogia/Parfor trouxe contribuições que possibilitaram mudanças na ação docente dessas professoras. Interessou-me, então, conhecer a partir de que momento do curso essas mudanças foram evidenciadas. Obtive, dessa forma, as seguintes respostas:

E1 disse ser muito difícil contar, “por meio do tempo”, o momento exato em que as mudanças foram fazendo parte do seu cotidiano, contudo, sabe que ocorreram:

*É que é difícil dizer, calcular em tempo, né? [...] Não posso te dizer assim: foi no primeiro semestre, ou foi na primeira aula... Mas foi visível assim, durante o primeiro semestre muuuita coisa a gente parou para refletir, muita coisa, que são disciplinas de base, eram mais tranquilas; a gente conseguia associar elas com a prática. A gente ia fazer práticas na sala de aula, trazia para cá. Trazia para a licenciatura para discutir nossas práticas. [...] Então é*

*difícil dizer: mudou a partir desse dia, porque no primeiro dia, todas nós já expusemos nossa área de trabalho e a partir do primeiro dia a gente já abriu uma discussão muito grande.*

Embora E1 não saiba precisar o momento dessas mudanças, pela sua fala, a partir do primeiro contato com o grupo, a partir da interação entre colegas e a mediação professores formadores da Pedagogia/Parfor, quando uma expunha às outras sua realidade, seus conflitos e ambições, ali, naquele momento já se instaurava a reflexão. Penso que, no momento em que estudavam a teoria, por estarem na condição de docentes, viam a possibilidade de experienciar na sua sala de aula os temas discutidos no curso. Da mesma forma, toda a sua vivência na escola passou a ser compartilhada nas aulas do Parfor. A formação inicial em serviço proporcionou que a relação teoria/prática não se dissociasse.

E2 demonstrou com segurança ter observado mudanças desde o começo do curso:

*As provocações começaram logo que a gente entrou. Provoações de mais leitura, de mais consciência da nossa prática, de desafiar nós a procurar, a ir atrás. Começou no começo. Bem no começo mesmo. E até meio que assustou um pouquinho, né? Desacomodou a gente. E a criticidade, o ler, a leitura... Foi no primeiro momento. Fomos bem desafiadas desde o início.*

Entendo com base no que ela citou, que o “desacomodou” tem um caráter assustador no primeiro momento. Senti na sua fala que o curso colocou em questão muitas das atividades que vinham sendo realizadas por ela e que lhe pareciam ser as melhores. Sobre a importância da teoria como fundamento da prática, Nóvoa (2009, p. 87) afirma:

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem que estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

Dessa forma, por meio das provocações e reflexões passou a observar que poderia fazer diferente aquilo que vinha fazendo, isto é, sua prática teria eficácia maior se o seu planejamento fosse outro, agora embasado no conhecimento teórico.

Sobre isso E3 comentou:

*Eu acho que foi durante todo o processo. Foi no início, foi no meio...Eu fui evoluindo junto. Eu fui crescendo junto com o curso. O curso foi crescendo. O curso era um curso novo, né, e a gente foi aprendendo e crescendo junto com o curso. [...] Então a partir de que momento? Foi durante todo o processo. E eu não parei! Eu sempre busco coisas novas.*

No seu relato destaca seu crescimento junto com o curso. Por se tratar da primeira turma de Parfor no Instituto é importante destacar que embora houvesse um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) pronto e aprovado pela Capes, as professoras-cursistas da turma 2010 contribuíram para modificações que vieram a acontecer no PPC do mesmo curso no ano de 2013. Daí o “crescendo junto com o curso”. Além disso, questões como recurso destinado a auxílio permanência, custeado pela Capes, foi conseguido; alimentação na sexta-feira e no sábado, custeados pelo Instituto, dentre outros detalhes foram sendo conquistados pela turma 2010.

Outro ponto relatado por E3 foi o fato de, a partir do curso, ter desenvolvido o interesse por “fazer coisas diferentes”. Embora não se considere criativa, conforme relatou na entrevista, diz ter aprendido a não se acomodar e citou o exemplo da Hora do Conto na sua escola. Disse ela que, antes de iniciar o curso simplesmente lia histórias para as crianças, as quais ficavam sentadas em círculo ouvindo. Após o curso, esse momento ganhou movimento. As histórias passaram a ser encenada e até contadas em formato de mágica. Esclareceu que as mágicas inventadas não funcionavam, o que era de se esperar, contudo, criavam nas crianças interesse muito grande pelo momento do conto e passaram a ser ouvintes participantes das histórias. E encerrou esse ponto dizendo: “[...] *Sabe, não é que eu seja criativa, eu não gosto da mesmice, sabe, e aprendi a ser assim com a faculdade, com o Instituto, com os professores*”.

Ainda em relação ao momento em que as contribuições foram averiguadas no curso para a sua prática pedagógica, E4 disse:

*Eu acho que desde o início. Desde que eu vim para as aulas que eu adorei ficar! Desde o início mesmo, que eu comecei a ter contato com outras colegas, com outras realidades, com os professores que vinham e diziam: “pessoal, a educação é assim”! Ouvindo minhas colegas contando: “Nova Prata tem essa realidade, Bento tem essa realidade”. Porque, como eu te falei, eu estava aqui! Estou 12 anos aqui. Eu estava nesta escolinha. Eu via só isto. Não sei por que, mas a partir do momento em que fui para lá, tendo contato com as colegas e os professores eu pude ver a realidade de todas as escolas e da educação também.*

Para ela as mudanças e contribuições foram visualizadas desde o início.

Embora diga que não sabe o motivo pelo qual essas mudanças tenham ocorrido, ela própria aponta as respostas: o contato com as colegas propiciou o conhecimento de outras realidades, até então não conhecidas e os professores possibilitaram um conhecimento mais amplo da educação por meio das leituras e discussões. Sobre a importância do professor se integrar e aprender com os colegas, Nóvoa (2009, p. 29) afirma:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Desse modo fica claro a meu ver que ao sair da sua escola e interagir com o grupo de colegas professoras, passou a enxergar a educação de um modo diferente daquele que costuma olhar, o que lhe impulsionou a repensar sua prática pedagógica, agora apoiada em outras realidades e com a segurança da teorização trazida pelos professores da Pedagogia/Parfor. Talvez por isso a exclamação: “[...] eu adorei ficar!” citada anteriormente.

Por meio dos relatos feitos pelas professoras entrevistadas, percebo o quanto a Pedagogia/Parfor trouxe contribuições na dimensão pessoal, profissional e cultural destas professoras. Foi lá, no curso, que tiveram a possibilidade de, em meio a leituras, discussões, reflexões e avaliação de sua atuação docente ressignificar as próximas práticas.

Trago, ainda, uma quinta categoria a qual denominei “Diversos olhares para o Parfor” a qual será explicitada a seguir.

#### **4.5 Diversos Olhares para o Parfor**

Esta categoria surgiu a partir da necessidade de averiguar as percepções das entrevistadas acerca da matriz curricular<sup>8</sup>. Entretanto, apresenta também, outros olhares que emergiram do curso Pedagogia/Parfor. São aspectos observados por quem esteve vivenciando o dia a dia das aulas, a infraestrutura do Instituto Federal,

---

<sup>8</sup> Disponível em:

<[http://www.bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20141268145328matriz\\_curricular.pdf](http://www.bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20141268145328matriz_curricular.pdf)>.

os aspectos a serem melhorados e, sobretudo as conquistas que obtiveram durante o processo de estudo de cada uma das professoras entrevistadas.

Num primeiro momento, as entrevistadas falaram sobre a matriz curricular que as acompanhou naqueles quatro anos. Apontaram que, embora ela tenha contemplado o que precisavam, os aspectos como Educação Inclusiva, componente curricular presente no sétimo semestre do curso, e Educação Ambiental ainda poderiam ter sido mais explorados.

Sobre os estudos acerca de Educação Inclusiva E3 comenta que mesmo tendo a disciplina de Libras, o que lhe ajudou muito, outros aspectos para melhor entendimento do relacionado a alunos com outras necessidades especiais poderiam ser trabalhados com ênfase maior:

*Alguma coisa na matriz sim que acho que faz falta e que pode colaborar: é alguma coisa relacionada à criança portadora de necessidade especial. Alguma coisa ali, que a gente pudesse trabalhar alguma coisa nesse sentido. Porque Libras a gente trabalhou, né, mas uma outra necessidade, alguma coisa nesse sentido acho que podia ter mais (E3).*

Nessa mesma linha de pensamento, E4 aponta outro tema que poderia ganhar espaço maior na matriz curricular. É a Educação Ambiental. Mesmo tendo sido trabalhado este tema nos componentes curriculares de “Geografia e História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Metodologia e Prática do Ensino de Geografia e História”, além de outros componentes curriculares, E4 afirma:

*Quando eu terminei o curso, eu pensei para mim que alguma coisa sobre Educação Ambiental tinha que ter. Percebi a falta que este componente curricular me fez quando realizei meu TCC em Educação Ambiental. No decorrer do curso no Parfor eu aprendi a gostar muito deste assunto e fiz leituras por conta sobre isso, mas não tivemos orientação específica sobre ela. E deveria ter porque a gente tem que estar na escola ensinando isso, ainda mais nas séries iniciais, para as crianças irem se direcionando a ter uma consciência ambiental melhor. [...] Tive o da Geografia, que trouxe alguma coisa, mas não especialmente da Educação Ambiental. Então eu gostaria muuito que tivesse realmente, porque isso iria engrandecer o curso! Porque o resto eu gostei muito.*

Entendo a preocupação de E4, uma vez que sem segurança a respeito de um determinado assunto se corre o risco de apresentar inverdades ao aluno. Como afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 72):

[...] os docentes devem possuir conhecimento das matérias que ensinam. Saber sobre a disciplina que ensinamos, ter um manejo fluido da disciplina que lecionamos é uma zona ineludível do ofício docente. [...] Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está lecionando, pode apresentar erroneamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os docentes possuem do conteúdo a ensinar também influi no *que* e *como* ensinam (Grifo dos autores).

Por outro lado, E1 e E2 comentam que a matriz curricular do curso contemplou suas necessidades, bem como demonstrou haver entrosamento entre as disciplinas ministradas e os professores do curso. Para E1:

*[...] Ela (a matriz curricular) foi muito bem estruturada porque a gente percebia a integração dos professores, a continuidade do trabalho. [...] As disciplinas se complementavam. Isso facilitou porque a gente fazia uma leitura e não era só para aquela disciplina. Eram pra todas as que vinham depois também, porque todos os professores associavam aquela leitura. [...] Eu acho que a grade, foi excelente do meu ponto de vista. Do início ao fim! Ela começou com disciplinas mais simples, até por a gente estar em sala de aula, algumas muito tempo fora da academia, fora das aulas né!*

Seguindo a ideia de Vaillant e Marcelo (2012, p. 74) conhecer os alunos para saber de que ponto partir e aonde se quer chegar faz parte da função docente:

É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais de seu ambiente, as oportunidades que podem ser integradas ao currículo, as expectativas dos alunos etc. Esse tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, de sua cultura, dos docentes e das normas de funcionamento. Por último, os docentes têm que possuir conhecimento sobre os alunos, de sua procedência, dos níveis de rendimento em cursos prévios, da sua implicação na escola.

Conforme o relato de E1, foi a integração entre professores, alunos e componentes curriculares que contribuíram para a aprendizagem significativa das professoras em formação.

Ao se referir à matriz curricular E2 comentou que ela foi muito bem estruturada, o que fez com que não sentisse ausência de nenhum ponto a ser acrescentado. Nas palavras de E2:

*Contemplou (a matriz curricular) todas as partes que a gente precisava, Língua Portuguesa, todas! Eu acho que não mudaria nada! A meu ver ela contemplou muito bem a gente... [...] Está bem completa essa matriz. Eu não mudaria muita coisa não! Nada eu acho! Eu não mudaria!*

Nos relatos supracitados posso dizer que o curso contempla uma matriz curricular condizente com a necessidade dos professores em formação. Embora duas das entrevistadas tenham sugerido maior aprofundamento no que se refere à

Educação Inclusiva e Educação Ambiental, o que será posteriormente a este trabalho socializado entre o coordenador e professores formadores da Licenciatura em Pedagogia/Parfor do Câmpus Bento Gonçalves do IFRS com o intuito de revisar os pontos citados, entendo que a matriz curricular, composta por oito eixos temáticos, agrega os saberes necessários à prática docente. Contudo, tenho consciência da importância do currículo estar sendo revisado periodicamente como garantia de se atingir os objetivos propostos. É o constante movimento entre o planejamento do curso, as reflexões acerca dos componentes curriculares e a avaliação das alunas, professoras em formação, que podem ser aprimoradas as condições que possibilitam a aprendizagem. Conforme Stenhouse (1994, p. 29) apud Sacristán (1998, p. 147): “O currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e os traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permanece aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática”.

Além desse ponto, as professoras entrevistadas analisaram o curso e sua permanência no IFRS sob vários olhares. Penso ser interessante apontá-los aqui, uma vez que mostram o movimento que estas professoras fizeram para que seu espaço fosse reconhecido e entendido que a Pedagogia/Parfor, embora sendo ofertada em uma modalidade diferente de ensino, em que as aulas não seguem os padrões das demais Licenciaturas, especialmente por não se tratar de um curso regular e sim um curso emergencial, o qual atende as especificidades de professores docentes em exercício, possui os mesmos direitos dos demais cursos ofertados na Instituição e tais direitos devem ser respeitados. Quanto a isso, E1 comenta:

*Nós fomos a primeira turma. Eu acho que faltaram algumas coisas, não que tenham faltado por falta de planejamento, mas que são coisas que a gente vai aprendendo com "o andar da carruagem". Às vezes a gente estava meio perdida até na questão de não saber as próprias salas, porque aí a gente vinha na sexta, vinha no sábado, aí trocava de sala. Fora isso assim, a gente não tem muito a reclamar. Depois a gente começou a ganhar almoço, também foi uma conquista nossa, que era uma dificuldade pra gente vir de longe, passar muito tempo aqui também.*

E1 explica que os envolvidos nesse processo, alunos, professores e Instituição de Ensino foram se adequando à medida que as necessidades surgiam. Por se tratar da primeira turma e esta ser ofertada em modalidade especial, deferente dos demais cursos superiores, o estranhamento causado no início deu lugar à familiarização com aquele novo formato de ensino e as conquistas

alcançadas se estenderam às demais turmas de Pedagogia/Parfor do Câmpus Bento Gonçalves.

No olhar de E2 o curso apresentou um nível de ensino bastante alto, especialmente quando comparado a outras instituições que ofertam a mesma licenciatura. Segundo E2, por conhecer pessoas que fizeram Licenciatura em Pedagogia com quem conversa e discute os assuntos em questão, sente-se capaz de fazer uma avaliação positiva do seu curso:

*Estou fazendo uma pós-graduação agora e o que eu estou percebendo é que eu estou vendo menos aqui do que lá, eu via em Bento. Então, muitas coisas assim eu tiro de leetra, né, porque, nossa eu lembro de cabeça e eu acrescento muito mais do que precisa às vezes nas minhas escritas porque eu já vi de lá. Então eu acho que o curso foi fantástico pra mim. Foi um curso maravilhoso, que a gente percebe por colegas que não fizeram lá, fizeram em outras, outros câmpus, outras faculdades que não têm o mesmo nível de lá! As exigências foram bastantes, mas o nível que a gente saiu de lá bate qualquer um, inclusive uma pós-graduação como a que eu estou fazendo agora! (E2)*

Ao falar do curso E3 relata quanto os momentos de socialização com as colegas foram favorecedores do aprendizado necessário à atuação docente e do aprendizado que diz respeito ao desenvolvimento humano:

*Chega dar saudade... Tantas viagens...Eu acho que nós tínhamos que escrever um livro! [...] O que trouxe para gente assim de companheirismo, de cumplicidade entre nós colegas, ainda mais aquelas que a gente tem mais afetividade, isso jamais vai se apagar! Sabe, é uma coisa assim que está gravado na gente para o resto da vida. Foi uma realização profissional que se eu tivesse que buscar, voltando a falar lá no início, se eu tivesse que fazer uma faculdade de História, eu não sei... se eu faria. Adorei a Pedagogia do Instituto, e me encontrei ali (E3)!*

Ratificando o sentimento expresso por E3 quando se refere à importância que teve para sua constituição pessoal para além da profissional, o convívio com colegas e professores do curso, Arroyo (2000, p. 54) afirma:

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestre desse humano ofício.

Por outro lado, E3 aponta para a situação que viveram de precisar repor a carga horária das sextas-feiras, tarde em que estavam em aula na Pedagogia/Parfor,

durante o período de férias. Relata que achou injusto, uma vez que a qualificação que vinham buscar não era simplesmente para seu aprimoramento individual, mas sim para uma melhor atuação em sala de aula, um benefício, portanto ao município, à escola em que atuam e aos alunos. Assim, relata E3:

*O que eu faria de diferente era propor por Instituto que a gente não, as futuras né, não precisassem repor a carga horária, que ficava muito pesado! A gente foi em busca da especialização, claro que é pra gente, pro lado profissional da gente, mas a gente buscou especialização também para beneficiar a nossa Secretaria de Educação! O nosso município. Então eu acho que isso foi uma cobrança meio injusta, sabe, da gente ter que repor a carga horária da sexta-feira. Mas é uma coisa assim que se eu tivesse que voltar e fazer, eu faria tudo de novo! Tudo de novo!*

No meu entendimento, a liberação das professoras não deveria passar por essa cobrança. Conforme o Manual Operativo do Parfor<sup>9</sup> propõe, uma das condições para a adesão ao Programa é a liberação dos professores para que possam obter a qualificação profissional exigida pelo Artigo nº 62 da LDB (Lei nº 9394/96).

Contudo, pensando na dificuldade que as escolas podem encontrar para liberação de várias professoras para cursar a Pedagogia/Parfor, o IFRS-BG, passou a ofertar um novo horário para a turma 2015/2, com aulas nas quintas-feiras e sextas-feiras à noite, além de sábados, contribuindo, dessa forma, para a permanência dos professores no curso.

No olhar de E4 outro ponto foi mostrado. Ela falou da importância de todos os profissionais envolvidos com a educação, que atuem na escola, terem a oportunidade de qualificação.

*Quando entrei no Parfor tive a sorte de entrar lá sendo monitora. Na segunda turma que entrou só tinha professoras. Não concordei muito com isso acho que todos que estão envolvidos com a educação das crianças em uma instituição deveriam ter a oportunidade de estudar, pois eles também fazem parte da educação dos alunos, sejam eles merendeiros, faxineiros, porteiros, auxiliares...*

Afirmando a ideia de E4, Tardiff (2007, p. 55) aponta que:

[...] a escola é mais que um espaço físico. Ela é um espaço social, organizado no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. [...] Assim, o contexto escolar constitui,

<sup>9</sup> Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf)>.

concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalhos dos professores.

Entendo dessa forma que, quanto mais preparados os atores que participam do processo educativo da escola estiverem, mais sucesso e possibilidade de aprendizagem os alunos encontrarão, uma vez que, ao proporcionar o conhecimento pedagógico e didático necessários à atuação docente aos monitores, auxiliares de educação, crecheiros e outros sujeitos diretamente ligados aos alunos, se estará contribuindo para que sua função seja desempenhada com mais propriedade, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de ações que propiciem a apreensão da aprendizagem.

Muitos foram os apelos de profissionais da educação, cadastrados no Educacenso na rede pública de Educação Básica, nas funções Auxiliar/Assistente Educacional, Profissional/Monitor de Atividade Educação Complementar para que fossem aceitas suas pré-inscrições e, posteriormente, validadas pelas secretarias estaduais e municipais. Entendendo os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente dos benefícios que traria para a educação qualificar esses profissionais, fizeram-se várias tentativas de solicitação para que fosse, então, atendida tal reivindicação. Para a satisfação de todos, a Capes, no ano de 2015 passou também a compreender essa importância, permitindo, dessa forma, que os profissionais citados pudessem desfrutar dos cursos ofertados no Parfor, conforme Manual Operativo Parfor (2014).

Mediante as considerações encontradas neste capítulo, seja de professores em formação seja dos teóricos mencionados, fico com a certeza de que novos passos na direção do constante aprimoramento da educação vêm sendo dados. Esforços conjuntos têm contribuído para que a educação esteja ao alcance, especialmente, dos menos favorecidos, dos que por dificuldade em lidar com o tempo exigido pelo trabalho precisam abandonar seus estudos ou desistir de lutar por um aprimoramento profissional o qual lhe permita desenvolver um ensino que seja significativo a seus alunos.

Embora a caminhada seja longa, é preciso reconhecer que muitas ações vêm sendo desenvolvidas e que é por meio da colaboração entre a União, Estados e Municípios que mais facilmente o objetivo maior da educação será atingido: o aluno e seu desenvolvimento integral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de querer esgotar as possibilidades de reflexão sobre o tema escolhido, esta pesquisa procurou contribuir para o debate acerca dos limites e potencialidades do Parfor, especialmente do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor ofertado no IFRS-BG mostrando as contribuições oriundas deste, as quais possibilitaram transformações na prática pedagógica das professoras em formação.

Dessa forma este estudo buscou investigar as contribuições do curso de Pedagogia Parfor-IFRS-BG para a melhoria das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Para tanto, retomo às ideias e aos objetivos já explicitadas na introdução deste trabalho, procurando evidenciar aqueles que foram contemplados, alcançados e respondidos.

A relevância deste estudo pode ser reafirmada ao se constatar a escassez de pesquisas relacionadas à formação inicial de professores da Educação Básica e o Parfor enquanto Programa emergencial destinado a esta formação, escassez essa, evidenciada no banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>10</sup>. Para responder ao problema desse meu estudo – Quais as contribuições do curso de Pedagogia Parfor - IFRS–BG para a melhoria das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil? - procurei analisar os depoimentos das professoras entrevistadas buscando evidenciar as contribuições nas dimensões pessoal, profissional e cultural das professoras, além de averiguar as sugestões e olhares das professoras acerca do curso realizado. Interessou-me conhecer de que forma essas contribuições

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>.

possibilitaram as mudanças na vida dessas professoras e as concepções das professoras também sobre si próprias após concluírem o curso.

Apoiada no referencial teórico aqui já apresentado, bem como nos relatos feitos pelas quatro professoras entrevistadas, constatei que esta pesquisa trouxe subsídios que apontam ser a formação inicial de professores um dos caminhos mais eficientes para que se constitua uma Educação Básica de qualidade, na qual professores, alunos e sociedade se sintam comprometidos com o processo educativo. Percebi, desse modo, que é no diálogo, na partilha de saberes, no respeito aos saberes do outro, no convívio com a diversidade que se desenvolve a capacidade de intervir no mundo. Nesse sentido, Freire (1998) afirma ser importante estar aberto ao contorno geográfico, social dos educados sem o que se tornaria impossível ensinar ou formar cidadãos.

As respostas obtidas me fizeram crer que na força da formação de professores encontra-se a direção para continuar a caminhada. As professoras foram unânimes ao afirmar que houve diversas contribuições, as quais não teriam ocorrido se não fosse por meio da formação inicial da Pedagogia/Parfor. E, para além das práticas pedagógicas, o convívio com o outro, as relações estabelecidas entre o grupo, contribuiu para a melhoria do ser humano-pessoa que cada uma foi se constituindo.

Sendo o Parfor um programa em colaboração entre o Governo Federal, as instituições formadoras e a redes públicas de ensino, as professoras tiveram a oportunidade de chegar ao ensino superior sem comprometer a renda familiar. Aí reside o primeiro aspecto que possibilitou o acesso à formação inicial dessas professoras: o ensino gratuito. A partir daí, enquanto alunas da licenciatura, o conhecimento adquirido por meio dos referenciais teóricos, as discussões acerca de suas próprias práticas e as reflexões proporcionadas no curso oportunizaram a ressignificação da relação teoria-prática, reforçando a importância de se produzir uma formação inicial *in loco*.

Outro ponto que ficou bastante evidente diz respeito às contribuições do Parfor à dimensão pessoal de cada professora. Ao chegarem ao curso - algumas há mais de dez anos afastadas dos bancos escolares, naturalmente inseguras em

relação a si próprias, com medo de não “acompanhar” a turma - paulatinamente seus receios foram dando espaço à autoconfiança, gerada a partir da acolhida dos professores formadores do Parfor e das próprias colegas, essas em iguais condições. Contudo, no espaço de interação onde medos e desejos se confundiam, dúvidas e certezas se justificavam nasceu a cumplicidade, que permitiu àquelas professoras alimentar seus sonhos, seguir em frente e ultrapassar as dificuldades. Conforme Nóvoa (1991, p. 11): “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”.

Dessa forma, o aprimoramento pessoal, as relações de amizade que foram se firmando ao longo do curso, o apoio recebido umas das outras nos momentos de dificuldade, as alegrias compartilhadas dentre tantas emoções, foram fatores decisivos para a formação da identidade pessoal e profissional de cada professora.

Cabe ressaltar, ainda, a contribuição do Parfor para a dimensão cultural das professoras. Conforme Sacristán e Pérez Gómez (1998) ao estabelecer uma relação viva e dialética com a cultura, os indivíduos participam criadoramente dela, organizando suas trocas e dando significados a suas experiências a partir do marco cultural em que vivem. Dessa forma, as alunas da Pedagogia/Parfor relataram quão profícuas foram as viagens de estudo realizadas durante o curso, as quais possibilitaram conhecer novas culturas e ressignificar o seu próprio saber acerca dessas culturas, enriquecendo o seu mundo e contribuindo para o melhor entendimento e reconstrução do conhecimento junto aos seus alunos.

Embora saiba que as considerações feitas aqui estão longe de ser “finais”, penso, embasada nas professoras entrevistadas, que este trabalho veio contribuir com a formação inicial de professores, especialmente a que se refere ao curso de licenciatura Pedagogia/Parfor do IFRS-BG por evidenciar contribuições não somente para as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, como também o crescimento pessoal e cultural destas professoras e de tantas outras que participaram da formação docente. Ressalto, ainda, o papel fundamental do Parfor enquanto política pública de formação de profissionais do magistério, sem o qual dificilmente teríamos tantos professores buscando a formação inicial.

Ainda que os objetivos desta política pública – Parfor- não tenham sido o foco primeiro desta pesquisa, é relevante destacar que se constatou, nos relatos das professoras entrevistadas, o cumprimento desses objetivos. Destaco todo o apoio recebido pela Capes, objetivo I do Art. 3º do Decreto 6.755/09, para que as instituições formadoras possam dar sequência ao Programa Parfor. Enquanto coordenadora do Parfor IFRS-BG posso afirmar o constante zelo e atenção que são dispensados aos coordenadores para que toda e qualquer dificuldade seja resolvida de imediato com vista a não prejudicar o andamento dos cursos. Isso mostra que reside na união de trabalho entre a Capes, coordenadores institucionais, professores formadores, Fóruns Estaduais e redes de ensino o sucesso do Programa. É a cumplicidade entre os entes federados que possibilita a seriedade do trabalho e o comprometimento de todos.

Nesse sentido destaco outros pontos essenciais abordados pelas professoras entrevistadas: o incentivo à pesquisa, mencionado pelas entrevistadas, a integração entre professores e alunos bem como a interdisciplinaridade que visualizaram no curso. Conforme relatou E1 [...] *“as disciplinas se complementavam. [...] as leituras não eram só para aquela disciplina. Eram pra todas as que vinham depois também, porque todos os professores associavam aquela leitura”*.

O relato acima mostra a importância dos cursos de formação docente estar estruturados de forma que os alunos percebam que, embora a organização curricular nas escolas seja constituída por várias disciplinas é possível, em qualquer nível de ensino, integrá-las, possibilitando a inter-relação entre os conhecimentos oriundos dessas disciplinas. Conforme apontam Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 186): “A integração do conteúdo não é algo já dado com que o ensino e os professores possam contar. É uma aspiração e exigência cujo fim é a formação geral” [...].

Diante das várias contribuições que esta pesquisa me possibilitou constatar espero que a formação inicial de professores, especificamente a desenvolvida no IFRS-BG, contribua no sentido de transformar as inquietações que acompanham a atuação docente em desafios que estimulem a mudança positiva do processo educativo.

Tenho consciência de que para tanto as limitações aqui encontradas, sejam do curso em questão, das redes públicas de Educação Básica ou do Programa Parfor, precisam ser vencidas. São escolas que ainda apresentam dificuldade quanto à liberação de seus profissionais aos cursos de formação inicial, os professores que, embora tendo esta liberação, precisam cumprir as horas que estiveram fora da escola estudando, no seu período de férias ou ainda, o pouco incentivo dos municípios quanto à disponibilização de transporte para o acesso às instituições formadoras.

Por outro lado avanços aconteceram: a partir de 2015 foi possibilitado novamente que outros profissionais, não apenas docentes das redes públicas de Educação Básica, cadastrados no Educacenso, mas sim, auxiliares de educação, assistentes educacionais, monitores, bem como tradutores intérpretes de Libras, pudessem se pré-inscrever para concorrer à oferta de vagas nos cursos Parfor. Além disso, houve adequação de horários para que as aulas da Pedagogia/Parfor fossem compatíveis com o horário de trabalho dos professores, contribuindo para a permanência das professoras no curso.

Dessa forma, o que se percebe é que o Parfor, para uma maioria expressiva de profissionais da Educação Básica constituiu-se como uma grande possibilidade de qualificação e aprimoramento, de aprofundamento dos saberes necessários ao exercício da docência e de espaço de renovação das práticas pedagógicas para a ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Freire (1998, p. 51): “O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa da nossa curiosidade epistemológica”.

Termino minhas considerações na certeza de que muito ainda se tem a estudar para que a formação de professores, seja inicial, seja continuada, possa evoluir no processo de educação de qualidade. Por outro lado, destaco que as reflexões apresentadas neste estudo sobre o Curso de Pedagogia/Parfor – mais especificamente do IFRS-BG – constituem-se em contribuições para se pensar a formação inicial de professores e sua preparação para conviver com os constantes desafios apresentados na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBETA, Pedro A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php>>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/.../2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e estrutura organizacional da Fundação da 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**. Brasil: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasil: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica – Parfor presencial - manual operativo**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>>. Acesso em: 26 de jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. Plataforma Freire. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRINGUIER, J. C. **Conversando com Jean Piaget**. São Paulo, p. 71-72, 1977.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata\\_Forum\\_RS\\_Julho\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_Forum_RS_Julho_2010.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CARVALHO, Fabrício da S.T. Arte como Experiência: Notas sobre Dewey, Waltérico, Foucault e Jota. In: FERRARI, Anderson. **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **O Professor e Sua Formação Diante da Educação Inclusiva – UNIUBE/EST**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/740\\_481.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/740_481.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Rev. Bras. Pós Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012. Políticas Capes.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Colab.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais**. [S. l.]: Artmet, 2. ed. v. 3, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DOMINGO, José Contreras. Lugares de Experiência, Espaços de Formação: o saber e a experiência na formação inicial de professores. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed.

UFJF, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. Petrópolis: Vozes, 1966.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. 4º CONPEF- Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção de pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Willian (Org.). **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS, 1998.

GONÇALVES, Carlos A.; MEIRELLES, Anthero M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

IFRS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Disponíveis em: <[http://www.bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20141268145328matriz\\_curricular.pdf](http://www.bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20141268145328matriz_curricular.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, Silvana N. **Educação Empreendedora Transformando O Ensino Superior: Diversos Olhares De Estudantes Sobre Professores Empreendedores**. Porto Alegre, 2010. Orientação: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, O ensino de Ciências e a Pesquisa nesta Área. **Revista Eletrônica: Investigações em Ensino**

de Ciências (IENCI), Porto Alegre: IF-UFRGS, v. 7, n. 1, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Editora Inep, v. 2, 2006.

MOSQUERA Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Auto-Imagem, Auto-Estima e Auto-Realização: Qualidade De Vida Na Universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Comunicação apresentada no 1º Congresso nacional de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores: Realidades e perspectivas. Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html)>. Acesso em: 01 dez. 2014.

OGAY, Tania. Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura sério. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 391-408, maio/ago. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 99-117, 1998.

PINTO, Jorge. **A avaliação e a aprendizagem**: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. Educação e Matemática. [S. l.: s. n.] n. 74. set./out. 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A Avaliação no Ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANDRI, Simone. **A função social do curso de magistério no processo de resistência ao PROEM (1996-2002)**. IX Congresso nacional de Educação- EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3485\\_2105.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3485_2105.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SEDUC/RS. Secretaria da Educação. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/forum\\_formacao.jsp](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/forum_formacao.jsp)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os fundamentos interativos da docência. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2012.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A presente pesquisa intitulada: Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para a Melhoria das Práticas Pedagógicas de Professores da Educação Infantil tem como objetivo geral Investigar as contribuições do curso de Pedagogia Parfor – IFRS - Câmpus Bento Gonçalves para a melhoria das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil.

Esta pesquisa justifica-se devido à contribuição, em primeiro lugar, para o fortalecimento do Programa Parfor na medida em que mostra a importância de proporcionar aos docentes da Educação Básica uma formação inicial, a qual atenda às exigências da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei esta que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, além de possibilitar aos professores em exercício repensar suas práticas pedagógicas, questionar os objetivos propostos, bem como reorganizar suas aulas com base nos pressupostos teóricos apresentados, discutidos e priorizados no curso. Os dados coletados para esta pesquisa junto aos professores-cursistas da Pedagogia Parfor – IFRS serão obtidos por meio de entrevista individual em local a combinar.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informado sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos, justificativa e instrumento de coleta de dados que serão utilizados, já citados neste termo.

Fui igualmente informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo

orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será retida pelo sujeito da pesquisa e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora. A responsável pela pesquisa é a professora Juraciara Paganella Peixoto (Fone: 3455-3200 – ramal 204).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura da participante da pesquisa

## **APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada destinada aos sujeitos de pesquisa**

Objetivo geral: esta entrevista semiestruturada visa verificar as contribuições advindas do curso de Pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.

Roteiro para a entrevista semiestruturada.

1- Conta um pouquinho como foi tua trajetória até chegar no Parfor. Que motivos te levaram a vim para cá, para o Parfor?

2- E como é que vc se vê hoje, enquanto sujeito, após ter terminado o Parfor? Tu notaste alguma diferença (profissional e pessoal)?

3- Tu achas que o Parfor te trouxe algumas contribuições?

4- As disciplinas cursadas e as leituras durante as aulas do curso impactaram na tua prática pedagógica? Mudaram teu jeito de ser?

5- A partir de que momento tu achas que o Parfor te trouxe contribuições, mudanças?

6- E sobre a matriz curricular do curso. O que tu tens para dizer? Eu até trouxe ela aqui para tu dares uma olhada.

7- Tu achas que a partir do curso tu começaste a fazer algumas atividades diferentes? Mudou a tua vida no sentido mais cultural, digamos assim, pensar em levar os alunos para algum lugar como teatro, museu...outros espaços que não a sala de aula em si?

8- Que outra observação você gostaria de relatar? (espaço para livre manifestação)



**UNIVATES**

R. Avelino Tallini, 171 Bairro Universitário  
Lajeado/RS/Brasil CEP 95900.000 Cx. Postal 155  
Fone(51) 3714.7000

[www.univates.br](http://www.univates.br) 0800 700 809