



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO
E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/CAPES/UEPB**

ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI

**ESTRADA DO CONHECIMENTO:
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR**

CAMPINA GRANDE – PB

2015

ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI

**ESTRADA DO CONHECIMENTO:
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Maria José Silva Oliveira

CAMPINA GRANDE – PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A93e Ivazaki, Ana Claudia Dias
Estrada do conhecimento [manuscrito] : programa de formação de professores - PARFOR / Ana Claudia Dias Ivazaki. - 2015.
68 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia do PARFOR EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2015.
"Orientação: Profa. Ma. Maria José Silva Oliveira, Secretária de Educação à Distância".

1.PARFOR. 2.Educação. 3.Formação de professores. I.
Título.

21. ed. CDD 371.12

ANA CLAUDIA DIAS IVAZAKI

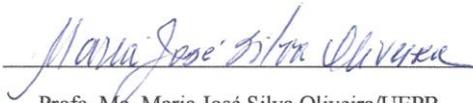
**ESTRADA DO CONHECIMENTO:
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciatura
Plena em Pedagogia.

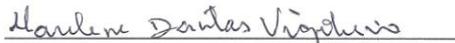
Data de avaliação: 01 10 2015

Nota: 10,0

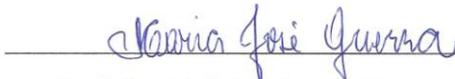
BANCA EXAMINADORA



Profa. M^a. Maria José Silva Oliveira/UEPB
Orientadora



Profa. Ma. Marilene Dantas Virgulino/UEPB
Examinadora



Profa. Dra. Maria José Guerra/UEPB
Examinadora

CAMPINA GRANDE-PB

2015

A minha família, que sempre me apoiou. A minha mãe, Maria do Socorro Dias, que lutou para que suas filhas tivessem acesso a uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Sem fé, nada na minha vida se realizaria.

A **Leonardo Hiromitsu Ivazaki**, marido e amigo, aos meus filhos, **Rafael Hiromitsu Ivazaki** e **Unzo Guilherme Dias Ivazaki**, parceiros nessa caminhada.

À Profa. Ma. **Maria José Silva Oliveira**, pela orientação indispensável, objetiva e competente. Uma orientação pautada na ética e no compromisso com o educando e com a educação de qualidade.

Às professoras Dras. **Cristiane Maria Nepomuceno** e **Margareth Maria de Melo**, que me abraçaram no projeto de pesquisa étnico-racial, que é de fundamental importância para minha formação profissional e ativismo em prol da implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

À Profa. Ma. **Silvânia Karla de Farias Lima**, professora e orientadora que tem sido grande parceira em projetos inovadores, como o da Biblioteca e Espaço de Leitura Luiz Gama, em Natal-RN.

A meu Mestre de capoeira, **Sabiá**, que me dá suporte físico e emocional através da rica cultura capoeirista.

Não poderia deixar de registrar meus agradecimentos à professora e pesquisadora **Hayana Crislayne Benevides da Silva**, companheira incansável na luta em prol da igualdade racial.

Não me ouvirão dizer que a investigação em educação, que o currículo e que a direção e administração das escolas não são importantes, mas ouvir-me-ão dizer que o que marca hoje a reflexão é o “regresso dos professores”, é a ideia que nada substitui um bom professor, isto é, que um bom professor não é substituível nem pela investigação educacional, nem pelas coisas curriculares, nem pelas matrizes organizacionais (Antônio Nóvoa, Seminário Mais Sucesso, Projeto Fênix, 2011).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Aula de capoeira.....	24
FIGURA 02	Realização da leitura e releitura não verbal através do livro <i>O presente de Ossanha</i>	66
FIGURA 03	Desenho feito por um aluno do 5º ano a partir do livro <i>O presente de Ossanha</i>	67

LISTA DE TABELAS E ELEMENTOS GRÁFICOS

TABELA 01	Previsão de oferta de cursos oferecidos pelo PARFOR para 2015.2.....	51
GRÁFICO 01	A importância dos estágios para a formação acadêmica dos estagiários	39
GRÁFICO 02	Grau de satisfação quanto à orientação e acompanhamento por parte dos professores durante os Estágios I, II e III	40
GRÁFICO 03	Interação Estágio/Escola	42
GRÁFICO 04	Sexo dos estagiários	43
GRÁFICO 05	Formação anterior dos estagiários	44
GRÁFICO 06	Graduação dos estagiários	45
GRÁFICO 07	Avaliação do polo quanto à infraestrutura	46
GRÁFICO 08	Assistência dos coordenadores	47
GRÁFICO 09	Grau de satisfação quanto ao material disponibilizado	48
GRÁFICO 10	Dedicação dos professores às atividades do Estágio	49
GRÁFICO 11	Alunos que frequentam o PARFOR por região geográfica em 2012.....	53
GRÁFICO 12	Número de alunos frequentando o PARFOR por região geográfica em 2012	54

LISTA DE SIGLAS

ASAS	Associação Espírita Amor e Sabedoria
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CIAC	Centro de Integração Acadêmica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Programa Nacional da Educação
PPP	Programa Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SESI	Serviço Social da Indústria
TNT	Tecido Não Tecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

O trabalho em pauta tem como objeto de estudo a formação no curso de Pedagogia/CAPES/PARFOR/UEPB do câmpus I de Campina Grande-PB da Turma II de 2012.1, evidenciando a importância que teve os Estágios Supervisionados I, II e II nesse processo. Para a execução do trabalho, realizamos pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação teórica para subsidiar nossas categorias: Estágios; Formação Docente e Metodologias. De maneira mais focalizada, realizamos uma pesquisa de campo para analisar a satisfação dos cursistas dentro de uma abordagem quanti-qualitativa em relação à estrutura do curso; currículo; orientação e interação entre alunos, professores e coordenadores. O estudo também mostrou a importância do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para os docentes que estejam em pleno exercício de suas funções, mas que não possuem curso superior ou formação específica na sua área de atuação, assim, adequando esses profissionais à formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, melhorando conseqüentemente a qualidade da educação básica no país. No entanto, os percentuais nos apontam que é preciso avançar em alguns aspectos, visando à melhoria da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: PARFOR. Educação. Formação de Professores.

ABSTRACT

This monograph aims to show the importance of PARFOR in training. It highlights the importance of Supervised Stages I, II and III for teachers' training process. Therefore, we conducted a quantitative and qualitative research seeking theoretical basis about stage, teaching and training methodologies which could support our work. 'This research focus on analyzing Class 2-Pedagogy-CAPES-PARFOR-UEPB students' satisfaction about factors such as structure, curriculum, innovative proposals, course quality and its importance in their lives. Knowing that PARFOR continuing education courses aim to promote and offer free, quality higher education for public basic education teachers who are in full exercise of their functions, thus adapting these professionals to training required by the National Education Guidelines Law and Bases (BRAZIL, 1996), in order to improve basic education quality in Brazil. So, teachers can reflect on their practice in context with delicate and innovative themes. We observed that most of course participants were satisfied with the course, its physical structure and faculty. However, they do relevant critical which intend to improve course quality even more. They have highlighted the challenges faced throughout the process, including the difficulties during Stages I, II and III. In addition, they discuss continued formation relevance.

KEYWORDS: PARFOR. Continuing training. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ESTÁGIO I – EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEBRANDO PRECONCEITOS ATRAVÉS DA LUDICIDADE	16
1.1 Introdução	16
1.2 Caracterização da instituição	18
1.2.1 Histórico	18
1.2.2 Análise crítica da instituição escolar	18
1.3 Descrição das atividades desenvolvidas nos períodos de estágio	20
1.3.1 Observação e regência	21
1.3.2 Planejamento	21
1.3.3 Regência	22
1.4 Apresentação dos resultados	24
1.5 Conclusão e recomendações	25
2. ESTÁGIO II – A GESTÃO ESCOLAR	27
2.1 Introdução	27
2.2 Caracterização da instituição	28
2.2.1 Histórico	28
2.2.2 Análise crítica da instituição escolar	28
3. ESTÁGIO III – ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008	30
3.1 Introdução	30
3.2 Observação e regência	30
3.3 Considerações finais e recomendações do estágio	33
4. FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA	34
4.1 Fundamentação Teórico- Metodológica.....	36
4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	38
4.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES INOVADORAS: AVALIANDO O CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/CAPES/UEPB – TURMA 02 CAMPINA GRANDE-PB.....	39
4.3.1 PARFOR/Pedagogia/Turma II/2015 – Instrumento 1: avaliação dos estágios supervisionados I, II e III	39
4.3.2 Instrumento II: avaliação do curso	43
4.3.3 Resultados do programa	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56

REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	62
APÊNDICE A: Questionário 1: Avaliação sobre os Estágios I, II e III.....	62
APÊNDICE B: Questionário 2: Ficha de avaliação do curso – PARFOR 2015.....	63
APÊNDICE C: Plano de aula	65

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de uma inquietação enquanto professora de educação básica que não possuía formação exigida pelas leis vigentes no nosso país, na busca de saber se os demais alunos do curso de Pedagogia/CAPES/PARFOR/UEPB do câmpus I de Campina Grande-PB da Turma II de 2012.1 também tinham os mesmos questionamentos a respeito da importância dessa formação.

Partimos da discussão sobre a importância da profissão de professores e os desafios que este profissional enfrenta para consolidar a sua formação inicial e continuada, focando na formação oferecida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que busca ampliar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (CAPES, 2010).

Ademais, estudamos os documentos oficiais da educação básica, a exemplo da Constituição Federal - CF/88 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2007), além de outros documentos e textos concernentes ao nosso objeto de estudo. Na sequência, elaboramos quadros e gráficos com resultados da nossa pesquisa de campo, realizada no mês de março de 2015 com os alunos concluintes do curso supracitado.

A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, pautada nas experiências acumuladas durante o curso de Pedagogia do PARFOR/CAPES/UEPB Turma II de 2012.1 e se dá a partir de três etapas: os estágios I, II e III, nos quais aperfeiçoamos a nossa prática, uma vez que refletimos sobre o nosso cotidiano com o suporte dos professores orientadores. Apropriamo-nos de novos autores, como Nóvoa (1999), Pimenta (1995), Fazenda (1991), Marques (2006), dentre outros, na perspectiva de embasar uma inquietação antes mencionada acerca da formação recebida durante o curso.

O trabalho é dividido em quatro capítulos. O primeiro intitula-se *Estágio I – Educação infantil: quebrando preconceitos através da ludicidade*. A pesquisa foi realizada numa creche municipal de Campina Grande-PB.

O segundo capítulo, *Estágio II- A gestão Escolar*, trata da gestão escolar e se deu numa escola municipal de ensino fundamental I do referido município.

O terceiro capítulo, *Estágio III – Aluno do Ensino Fundamental: Leis n. 10639/2003 e 11.645/2008*, apresenta, ao longo do estudo nos estágios I e III, parte de nossa experiência pessoal, na qual abraçamos, de forma definitiva, a militância em prol da implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

Em seguida, no quarto e último capítulo, desenvolve-se o estudo propriamente dito, versa sobre a *Formação da Docência*, trazendo a fundamentação teórico-metodológica e a análise dos resultados da pesquisa nas perspectivas quantitativa e qualitativa.

Neste capítulo, trazemos para a discussão a importância da formação docente e, conseqüentemente, do curso do PARFOR nesse processo, no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das metas do Plano Nacional de Educação para o Decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Não obstante, essa pesquisa não esgota os estudos acerca da formação docente e do papel do Programa de Formação de Professores nesse processo, mas busca ampliar os horizontes da reflexão acerca da excelência da formação docente para um exercício pleno e consistente da profissão de professor.

1 ESTÁGIOI - EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEBRANDO PRECONCEITOS ATRAVÉS DA LUDICIDADE

1.1 INTRODUÇÃO

A formação do professor na área específica na qual atua ainda não é realidade em todas as escolas brasileiras. Conforme elucida o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2014-2024, “não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras” (BRASIL, 2014, p. 48). Mesmo para aqueles profissionais que estão em sala de aula, o estágio se constitui numa importante vivência dentro do curso de Pedagogia, mesmo para professores que estão em sala de aula, como é o caso dos/as alunos/as do PARFOR.

Para Kulcsar (1991, p. 65), “o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática e ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço”. Assim sendo, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo para, ao término do período do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia modalidade PARFOR, elaborarmos um relatório das atividades desenvolvidas no âmbito da formação de professores, cujos apontamentos disponibilizamos neste trabalho.

Marques (2006, p. 157) defende que “a formação do professor em curso de licenciatura tem como requisito intrínseco a formação do educador/pedagogo para a atuação coletiva, em equipe, na sala de aula”, ou seja, nesse momento, encontram-nos num dos mais importantes momentos de nossa formação, que visa a oferecer ao educando a possibilidade de se tornar um profissional mais capacitado para atender às diversas demandas presentes nas salas de aula de educação infantil e ensino fundamental.

A prioridade do PARFOR é formar o professor que ainda não possui nenhuma graduação ou possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial.

Além disso, busca preparar o professor para o efetivo exercício da docência, para que assim ele possa acrescentar mais qualidade ao seu fazer pedagógico, possibilitando que a teoria aprendida ao longo do curso seja refletida e colocada em prática na sala de aula. Assim, avaliando a teoria e a prática, pretende-se levar o professor a perceber a importância desta etapa para a sua vida profissional. Nesse aspecto, Pimenta (1995) assegura:

O Estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá (PIMENTA, 1995, p. 63).

Assim como Pimenta, compreendemos a atividade de estágio como uma oportunidade rica de conhecimento acerca do processo educativo. Para tanto, envolvemo-nos de forma efetiva neste ensejo. O relatório das atividades no campo de estágio desenvolveu-se em etapas: inicialmente, deu-se a observação dos locais da realização do estágio, ocasião em que observamos e participamos de reuniões de pais e mestres, técnicos e professores, além de planejamentos, analisando o espaço físico como também a prática docente para, em seguida, ocorrer a intervenção.

Para coletar informações necessárias à realização do registro de observação/diagnóstico do campo de estágio, os principais instrumentos utilizados foram: pesquisa bibliográfica e documental, como, por exemplo, o Plano Político Pedagógico, a caracterização da creche, entrevista com docentes e observações de aulas, bem como registro fotográfico, planejamentos e reuniões.

A realização de pesquisa de campo, em que se incluiu a observação no período de uma semana (20 horas), possibilitou-nos realizar a caracterização da instituição escolar, assim como a observação na sala de aula.

Nos dias subsequentes, construímos o Plano Anual, o Projeto de Trabalho, o projeto de intervenção pedagógica e ministração de aulas. Assim, as atividades foram elaboradas a partir da nossa observação no campo de estágio e do eixo temático que estava sendo trabalhado na unidade de ensino (Saúde e Meio Ambiente).

Nesse sentido, o nosso relatório é composto por todas as etapas dos períodos de estágios realizados durante o curso, ou seja, do dia 22/03/2014, quando iniciamos a disciplina na Universidade Estadual da Paraíba com um “aulão”, até o dia 26/05/2014, com a finalização da execução do projeto de Docência/Intervenção.

No que diz respeito à estrutura do texto, esta inclui a introdução, conclusão e recomendações. No primeiro capítulo, abordaremos a caracterização da instituição escolar. No segundo capítulo, a descrição das atividades desenvolvidas e, por fim, a apresentação dos resultados.

Nos resultados e recomendações, discutiremos as experiências vivenciadas, fazendo uma reflexão sobre teoria/prática.

Nesse cenário, é objetivo geral dessa pesquisa identificar nos alunos do curso de Pedagogia/CAPES/PARFOR/UEPB do câmpus I de Campina Grande-PB da Turma II de 2012.1 a compreensão formativa recebida durante o curso.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1.2.1 Histórico

A Creche Zeferina Gaudêncio está localizada na rua Dr. João Pequeno, S/N, no bairro do Catolé, na Cidade de Campina Grande-PB. Pertence à rede de creches municipais e foi uma das primeiras creches da cidade. Atende crianças de 2 a 5 anos, em turmas de maternal e pré-escola. Possui boa área construída, embora seu parquinho não disponha de brinquedos fixos e as salas da pré-escola não possuam banheiro.

A creche é mantida com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, ou seja, a administração financeira da creche é de responsabilidade do Gestor Geral - Secretaria de Educação, Esporte e Cultura/Departamento de Educação Infantil, de acordo com as normas regidas por lei. E também pelo PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola, utilizado para a manutenção e a para compra de bens duráveis.

O programa de formação continuada dos recursos humanos nesta creche é realizado da seguinte forma: reuniões bimestrais com os professores para planejamento das atividades e reflexão sobre a prática pedagógica. Essas reuniões são assessoradas pela Equipe Técnica Pedagógica Multidisciplinar do núcleo 09, composta por uma supervisora pedagógica.

1.2.2 Análise crítica da instituição escolar

Segundo depoimento informal da coordenadora da instituição, a prática pedagógica da Creche Zeferina Gaudêncio está voltada para a proposta sociointeracionista, visando à construção do conhecimento e à cidadania com vistas a favorecer a criatividade, bem como a aprendizagem que gradativamente propicia a autonomia da criança. No entanto, ainda é possível observar o uso de desenhos estereotipados por algumas professoras.

Os conteúdos são integrados por meio da realização de projetos ou campos de estudo determinados pela Secretaria de Educação de Campina Grande, que se divide em eixos

temáticos da seguinte forma: a) Eixo 1: Escola, Família e Comunidade: Uma parceria necessária; b) Eixo 2: Saúde e Meio Ambiente: é preciso cuidar para melhorar; c) Eixo 3: Diversidade Cultural: Conhecendo nosso povo, nossas raízes, nossas histórias; d) Eixo 4: Direitos Humanos e Cultura de Paz: Construindo valores, vivenciando a cidadania.

Esses eixos contribuem com a compreensão dos significados que vinculam a educação ao cotidiano e à prática social. A avaliação dá-se levando em conta o cotidiano da criança, de modo que a postura pedagógica do educador seja diferenciada. Ele é visto como mediador nesse processo.

A Creche Zeferina Gaudêncio, respeitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), art. 31, faz a avaliação por meio da observação e registros (fotográficos, escritos e observação contínua), sem o objetivo de promoção ou de retenção, oportunizando a criança pensar, refletir e exercer sua criticidade. A proposta pedagógica da unidade tem como metas o cuidar e o educar, preservando o bem-estar da criança, respeitando-a como cidadã histórica e crítica, participando como protagonista em todo o processo.

Segundo o volume 01 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 13),

considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil [...].

Assim sendo, percebemos que, cada vez mais, a creche é um espaço onde as crianças têm a sua cidadania respeitada. Se antes a creche era um espaço assistencialista, onde as mães trabalhadoras deixavam os seus filhos, hoje, a escola se tornou um espaço bem mais democrático. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, alguns direitos foram assegurados à criança de 0 a 5 anos e 11 meses.

Muitas lutas foram travadas para que essas conquistas fossem alcançadas. Os movimentos feministas e os movimentos sociais contribuíram muito para conquistar o acesso a creches. A Carta Magna brasileira (Constituição de 1988) reconhece que é direito da criança e dever do Estado prestar tal assistência a esses pequenos brasileiros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, consolidou o direito a creches e pré-escolas, já asseguradas na Constituição. Contudo, ainda hoje, milhões de crianças nessa faixa etária ainda não encontram vagas nas unidades disponíveis. Destarte, seus direitos continuam sendo violados. Apesar disso, sindicatos, universidades, ONGs e outros setores têm lutado para uma educação infantil de qualidade e em prol de que o acesso de todas as crianças à creche seja implantado no país.

Todas essas conquistas contribuíram para que a nova LDB (Lei n. 9394/96) fosse aprovada e nela se estabelecesse a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, uma grande conquista para nós, povo brasileiro, em especial para as crianças pequenas, que agora não mais são atendidas por órgãos vinculados à assistência social. Conforme consta no volume 01 do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 17),

modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Assim sendo, hoje, o Brasil tem no seu território leis que protegem e asseguram o bem-estar de suas crianças, garantindo-lhes, desde a mais tenra infância, uma assistência pedagógica voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo. O que falta agora é fazer com que essas garantias legais cheguem a todos os brasileiros.

1.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS PERÍODOS DE ESTÁGIO

Durante o período de estágio, que durou de 22/03/2014 a 12/06/2014, discutiu-se a documentação legal, culminando na troca de experiências com professores e colegas. Foi possível observar e participar das mais variadas atividades dentro de uma instituição de Educação Infantil, agora não apenas como normalistas, mas, sobretudo, com um olhar científico, observando nossas práticas sob uma nova luz. As experiências foram riquíssimas, abrilhantaram o nosso trabalho e nos encheram de expectativas para, cada vez mais, trabalhar baseadas nas recomendações do RCNEI.

O nosso projeto de intervenção pedagógica teve como tema *Saúde e Meio Ambiente: é preciso cuidar para melhorar*, respeitando o eixo trabalhado pelo município. Focamos nos

conteúdos sugeridos pelo RCNEI, abordando as seguintes áreas do conhecimento: 1. Natureza e sociedade; 2. Artes visuais; 3. Música; 4. Linguagem oral e escrita; 5. Artes visuais; 6. Movimento; 7. Conhecimentos matemáticos.

Procuramos, através dos estudos realizados, oportunizar as crianças as mais variadas experiências, buscando explorar todas as suas potencialidades e lhes oferecer desafios de forma lúdica e prazerosa.

1.3.1 Observação e regência

Durante o período de observação do campo de estágio, pudemos refletir de uma maneira mais científica sobre a rotina de sala de aula, uma vez que a olhámos de “fora”, sem interferir diretamente no processo. Tivemos tempo de pesquisar e conhecer um pouco da história da instituição e olhá-la por outros ângulos que não apenas o da visão do professor, enxergando as diversas variáveis que interferem na dinâmica de uma sala de aula.

A Educação Infantil exige grandes habilidades, não apenas pedagógicas, mas também físicas. É necessário ter rapidez de raciocínio e grande habilidade para resolver conflitos e situações inesperadas.

A ludicidade e a afetividade são elementos importantíssimos para o trabalho com crianças; em especial, as pequenas, pois, diante do que observamos, as atividades lúdicas tornam as práticas escolares mais atraentes para as crianças e acabam por contagiar os adultos que estão em volta.

Nesse período, encontramos tempo para fazer pesquisa, participar de oficinas, interagir com as crianças e explorar todos os ambientes da instituição.

1.3.2 Planejamento

Durante o planejamento, contamos com a orientação das professoras da Universidade Estadual da Paraíba. Trocamos ideias com colegas e com as professoras da creche, inteiramo-nos dos eixos temáticos trabalhados na instituição e nos debruçamos sobre livros e leis que tratavam da Educação Infantil. Também construímos um portfólio que, além de falar sobre a história da Educação Infantil, também contou um pouco na nossa história dentro da educação, uma vez que já somos profissionais atuantes na área.

A internet foi uma aliada na busca por esses documentos, uma vez que recorremos a ela tanto para buscar referencial teórico como para pesquisar sobre atividades e sugestões. Tudo o que foi apresentado no estágio passou antes pelo “crivo” das professoras, pois elas é que sempre davam a palavra final sobre o que era apresentado. Suas contribuições foram extremamente valiosas para o sucesso do trabalho.

Foi possível observar que o lúdico sempre se fez presente em todas as atividades desenvolvidas. O RCNEI foi sempre consultado e amplamente estudado. Suas recomendações não serviram apenas para o campo de estágio: ele nos acompanhará ao longo de nossa vida profissional. Ao verificarmos as atividades desenvolvidas, percebemos que são vinculadas ao lúdico, envolvendo música, contação de histórias infantis, elaboração de painéis, brincadeiras etc.

1.3.3 Regência

Durante a regência no campo de estágio, procuramos utilizar os materiais disponíveis na creche. Também selecionamos músicas para serem trabalhadas no período. Esse momento foi muito importante, pois tivemos a oportunidade de colocar em prática o que estava tão bem elaborado no papel. Durante a vivência, tudo transcorreu bem, o que contribuiu para que consolidássemos ainda mais a boa prática pedagógica e refletíssemos sobre a importância do planejamento. O nosso projeto de intervenção durou cinco dias consecutivos na sala de aula do Pré-Escolar I, com crianças de 3 a 4 anos de idade, durante o período da manhã.

As atividades foram desenvolvidas respeitando o cronograma e o planejamento, abordando a temática trabalhada pela instituição. Procuramos usar bastante material reciclado, promovendo, assim, uma conscientização em torno do eixo Meio Ambiente. Durante o circuito realizado no pátio, usamos cadeiras, mesas e colchões, assim como uma caixa que serviu de “cesto” para a bola. No plantio do feijão, usamos copos de iogurte, que teriam como destino o lixo e, como regador, utilizou-se um recipiente de detergente, que já havia sido descartado.

Na leitura e dramatização sobre o livro *O sanduíche de Dona Maricota*, utilizamos um avental de contação de histórias feito de TNT colorido e espuma. Para a confecção do painel, utilizamos algumas garrafas de refrigerante e água mineral, papel crepom e TNT. Também utilizamos tinta guache, pincel e cola colorida. Na dança artística, utilizamos uma seleção de músicas clássicas e pop. As fitas foram construídas com a ajuda das crianças.

Utilizamos, para a sua confecção, TNT, folhetos de mercado e fita adesiva grossa para fixar o “cabo”. Ao final, constatamos que, com um pouco de criatividade, não é necessário gastar muito para promover atividades lúdicas e muito educativas. As crianças adoraram e participaram ativamente de todas as etapas, havendo momentos inclusive de grande euforia, em que todos queriam tudo ao mesmo tempo. De acordo com o volume 01 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23),

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

O RCNEI é um importante documento norteador para os professores de educação infantil, e durante a regência em sala de aula no período de estágio, apropriamo-nos dele e acabamos por revitalizar as nossas ideias, consolidando o brincar e a ludicidade como alicerce das atividades desenvolvidas, e fomentando a nossa prática com novos elementos ricos e valorosos. Rimos muito, ficamos ansiosas algumas vezes, receosas com a possibilidade de erros, mas percebemos que “pequenos detalhes” tão facilmente notados pelos adultos, mas não são percebidos pela criança. Um fantoche mal colado, uma fita que não fica bem cortada... Tudo isso não importa para a criança. O que ela quer é participar ativamente, brincar e sorrir das mais variadas situações. Esses momentos foram por demais significativos e servirão de referência para nossas atividades pedagógicas futuras.

Entre as atividades desenvolvidas durante o estágio em Educação Infantil, as atividades que tratam de diversidade étnico-racial tiveram papel de destaque. Como militantes em prol da implementação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, acreditamos que a temática deve ser trabalhada o ano inteiro.

Nessa atividade, como mostra a figura 01, apresentamos o trabalho com acapoeira como ferramenta lúdica, que estimula movimento, musicalidade, cultura, companheirismo, respeito aos mais velhos, lateralidade, equilíbrio.

FIGURA 01: Aula de capoeira.



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2014).

Paralelamente, a esse trabalho com a capoeira, realizamos rodas com literaturas diversas, como *Pastinha, o menino que virou Mestre de Capoeira*, de José de Jesus Barreto, e *A África de Dona Biá*, de Fabio Gonçalves Ferreira, livros muito importantes que trabalham a valorização e beleza da África e da capoeira, quebrando estigmas impostos pela cultura do branqueamento.

1.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Considerando todos os períodos do estágio, que nos possibilitaram vivenciar a realidade da prática pedagógica, somos remetidas à compreensão do quão importante é o período de estágio para os estudantes de Pedagogia. Todas as vivências dos períodos somaram a conhecimentos já existentes, trazendo, com isso, benefícios às instituições escolares e à comunidade que ela atende.

Todos os momentos são fundamentais para a formação docente. A observação nos possibilita analisar, perceber e compreender o espaço escolar em todos os seus aspectos. Já a intervenção em sala de aula e em outras atividades desenvolvidas na unidade educacional contribuiu para interagimos efetivamente com a instituição, oportunizando trabalhar práticas inovadoras, como, por exemplo, a questão étnico-racial, passível de ser abordada mesmo na Educação Infantil.

Durante a intervenção do projeto pedagógico, consolidamos nossos conhecimentos e constatamos a importância do lúdico e do planejamento na nossa prática docente.

Ao longo do processo, procuramos observar a participação das crianças nas atividades lúdicas em sala de aula, verificando o seu interesse e envolvimento em realizar atividades por meio da participação nas brincadeiras, artes, letramento e a construção de brinquedos. Isto, por sua vez, permitiu-nos refletir sobre a importância da afetividade e da ludicidade na Educação Infantil.

Assim, realizamos algumas brincadeiras que envolviam musicalidade e movimento. Lemos histórias com e sem a ajuda de fantoches; plantamos feijão, dançamos e compartilhamos momentos maravilhosos de interação. Há bem da verdade, houve momentos em que as atividades tiveram de ser repensadas, tendo em vista o fato de que temos crianças especiais na sala de aula. Por alguns instantes, tivemos de rever o nosso planejamento e estratégias para atender às suas necessidades. Esses momentos foram muito enriquecedores para que, cada vez mais, pudéssemos construir o nosso caminho baseado no respeito e na alteridade.

Ao longo do projeto, entendemos que nossos objetivos foram alcançados, pois, ao final, percebemos as crianças interagindo com as atividades. No pátio, nos momentos em que estavam com as demais crianças de outras turmas, elas relembravam as histórias e convidavam os coleguinhas para reviver as brincadeiras. Encantamo-nos, sobretudo, com o fluir das vivências repassadas pelas próprias crianças às demais.

As crianças, apesar de pequenas, produzem cultura, encantam-nos com suas indagações, “provocam-nos” a repensar brinquedos, pois estão continuamente (re) significando os mesmos. Ao final desse estágio, concluímos que aprendemos muito mais do que ensinamos. Brincamos, rimos, viramos criança outra vez. Foi muito bom a cada dia receber dezenas de abraços e sorrisos, embora existissem momentos de conflitos, choros e birras. No final, a alegria foi muito maior e a certeza de que a Educação Infantil é o nosso espaço se consolidou.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esse período destinado ao estágio foi de fundamental importância para a nossa formação acadêmica. Os conhecimentos adquiridos durante o período de pesquisa bibliográfica e documental, observação e intervenção formaram a base para cada vez mais fortalecer nossas práticas pedagógicas em nossa caminhada dentro da Educação Infantil. Sabemos que observar é o primeiro passo para a aquisição de um olhar atento sobre os lugares

e/ou fatos nos quais se deseja intervir. A diagnose da instituição na qual realizamos o Estágio Supervisionado favoreceu uma inserção com segurança na realidade observada para a realização da intervenção.

A intervenção nos assegurou a vivência direta com os alunos e a colocação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso em prática. Vivenciar o cotidiano de uma sala de aula de Educação Infantil com um olhar mais científico se mostrou uma experiência muito gratificante e significativa.

O curso de Pedagogia é fundamental para que os profissionais da Educação Básica possam refletir e intervir de forma mais objetiva e enriquecedora em sua prática. As políticas públicas têm contribuído sobremaneira para a formação dos professores. O PARFOR é uma importante ferramenta que contribui para a qualidade da educação no nosso país. Esperamos poder sempre aproveitar as oportunidades de formação continuada que nos são oferecidas com o objetivo de ofertar à comunidade escolar um serviço de Excelência.

2 ESTÁGIO II – A GESTÃO ESCOLAR

2.1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Gestão, componente curricular da Licenciatura em Pedagogia, tem como interesse público e social a profissionalização dos alunos e a complementação do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de desenvolver competências próprias da atividade profissional para desenvolver no educando a vida cidadã e para o trabalho. As experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado de Gestão serão apresentadas em forma de relatório e mostrarão a importância da relação entre teoria e prática.

Nosso estágio foi realizado na Escola Municipal Integral Sementes de Vida, sendo lotada na Rua Joaquim Amorim Neto, nº 145, bairro do Catolé, em Campina Grande-PB, no período de 12 de setembro de 2014 a 22 de novembro do mesmo ano, compatibilizando 15 dias, ocorrendo sempre nas sextas-feiras de cada semana.

Durante o período do estágio, tivemos a oportunidade de observar a relação de alunos, pais e funcionários com a gestão atual, percebendo a realidade daquela instituição de ensino, sua dinâmica de funcionamento e o tipo de gestão que se procede quanto ao sistema organizacional da escola.

Neste relatório, encontram-se descritas as diretrizes que nortearam o Estágio Supervisionado de Gestão. Dentre elas, estão as análises dos documentos aliadas à observação e registros fotográficos, como também entrevistas realizadas com toda a equipe de funcionários da escola, que deram suporte para se realizar a construção deste trabalho.

Após a conclusão das etapas de observação, faz-se necessário o registro de percepção das estagiárias, por meio do relato das vivências e impressão no confronto entre teoria e prática, permitindo, assim, a sistematização dos conhecimentos adquiridos, além de aperfeiçoar os resultados deste processo de ensino-aprendizagem, proporcionando maior conhecimento a todas as participantes do estágio acerca do que vem a ser uma gestão atuante. Portanto, esperamos alcançar, com esse relatório, maiores esclarecimentos sobre as experiências adquiridas durante as atividades realizadas, além do embasamento teórico para nossa prática em sala de aula, na coordenação e gestão de uma escola.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

2.2.1 Histórico

A Escola Municipal Integral Sementes de Vida possui uma boa área construída. Está localizada na rua Dr. Joaquim Amorim Neto, S/N, no bairro do Catolé, na cidade de Campina Grande. Pertence à rede de escolas municipais e funciona em período integral. Foi fundada por um grupo de voluntários da ASAS - ASSOCIAÇÃO ESPÍRITA AMOR E SABEDORIA, funcionando como escola municipal desde 2002 no atendimento a crianças do Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclo do 1º ao 5º ano¹).

Teve como primeira gestora a Dra. Lúcia de Souza Lima (médica), que passou oficialmente a gestão da instituição para Maria Sueli Barbosa de Souza em novembro de 2011. Foi-nos informado pela gestora que a maioria das professoras da unidade de ensino é pedagoga e todos os funcionários lotados da escola são efetivos. A escola atende às crianças oriundas de bairros periféricos da cidade, tais como: José Pinheiro, Vila Cabral de Santa Terezinha, Catolé, Jardim Paulistano, Monte Castelo e Tambor. Tem hoje matriculado um total de 80 alunos, sendo acordado um número máximo de 25 alunos por turma.

A escola é mantida com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e tem apoio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC). A instituição também busca parcerias privadas para garantir o seu funcionamento, como o SESI, instituições não governamentais, pessoas voluntárias, entre outros, ou seja, a administração financeira da escola tem capital público e privado.

2.2.2 Análise crítica da instituição escolar

Diante das observações feitas pelo grupo e análise do Plano Político Pedagógico (PPP) desta instituição, observou-se que, apesar da Escola não ter tido participação efetiva por parte dos funcionários na elaboração do PPP, o projeto abrange todos os requisitos exigidos e apresenta todos os projetos contemplados em seu plano em pleno exercício.

¹ O município de Campina Grande estruturou o ensino fundamental em ciclos, através do Decreto n. 2.715, de 05 de fevereiro de 1999.

O município organizou o sistema de ciclos em quatro anos, assim distribuídos: o Primeiro Ciclo tem a duração de 600 dias, três anos; o Segundo Ciclo, 400 dias, dois anos; o terceiro e quarto Ciclos têm um tempo letivo de 400 dias.

A Instituição não compõe seu quadro de gestor por eleição. Por ser uma ONG, em parceria com a SEDUC, dispõe de recursos os quais são discutidos com o conselho da escola e dos quais se presta contas junto à SEDUC. Entre eles, estão o PNAE – (recurso destinado à merenda) e o PDDE (recurso para a compra de material didático e de limpeza). “A atuação do Conselho Escolar mostra como podemos agir de forma democrática e transparente” (informação verbal²). Funcionando em horário integral, a escola proporciona aos alunos atividades diferenciadas das demais instituições da rede municipal de ensino, como capoeira (parceria com o Instituto Alpargatas), dança folclórica (parceria com o grupo Raízes do Amanhã), futsal (voluntários) e evangelização (voluntários).

Os projetos apresentados no PPP têm por objetivo desenvolver e despertar o interesse de outras habilidades no desenvolvimento das crianças, trabalhando os aspectos físicos e emocionais, além de dificuldades de aprendizagem. Para o desenvolvimento desses projetos, os recursos recebidos não são suficientes. Daí a necessidade de existirem parceiros, colaboradores e voluntários.

Em conclusão às nossas observações, identificamos que a escola atua mediante a elaboração do PPP e sugerimos a atualização deste documento, juntamente com toda a equipe que compõe o quadro institucional de funcionários.

² Fala da gestora da escola em entrevista ao grupo de estágio.

3 ESTÁGIO III - ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008

3.1 INTRODUÇÃO

Concluindo o Estágio Supervisionado III - Ensino Fundamental na Escola Municipal Selma Agra Vilarim, situada na Travessa Augusto Borborema, no Bairro do Cruzeiro, em Campina Grande-PB, percebemos que ganhamos muito em todos os aspectos que contribuíram para a nossa vida profissional. Sob a gestão de Mônica Regis A. Lima, a Escola possui um bom espaço físico e dispõe de uma biblioteca que tem vasto acervo literário. Nosso estágio foi vivenciado na sala do 5º ano com a professora Mércia Oliveira Dantas.

3.2 OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA

Na primeira semana de estágio, que se deu dos dias 13 a 17 de outubro, foi realizada a observação em sala de aula. Nesse momento, dedicamo-nos a, através de um olhar pesquisador, tentar diagnosticar de que forma o nosso trabalho na semana seguinte poderia contribuir de maneira mais significativa. Primeiramente, realizamos uma entrevista com a professora regente, que nos falou sobre os desafios e conquistas da sua turma e em que área ela gostaria que nós focássemos o nosso trabalho. Nesse período, observamos a dinâmica da sala, as possíveis necessidades para as aulas futuras, as relações dentro e fora da sala de aula.

Durante a observação, constatamos que a professora tem uma excelente relação com a turma. Desenvolve projetos com muita experiência, tendo em vista que ela já está há anos na mesma escola. É pedagoga e tem duas especializações: uma em alfabetização e outra em metodologia das artes.

Ela relatou: “Faz muitos anos que estou nessa escola. Conheço todos aqui; alguns pais de alunos meus já estudaram comigo (informação verbal³)”. Os anos de experiência na escola contribuíram para a professora lidar com a delicada realidade da comunidade, uma vez que boa parte dos alunos é de família carente e reside em áreas que podem ser consideradas de risco social. Algumas crianças inclusive perderam parentes próximos em circunstâncias violentas.

³Fala da professora colaboradora em entrevista ao grupo de estágio.

Ao fim da semana de observação, com a orientação da professora regente, traçamos o nosso plano de aula, que seria aplicado entre os dias 28 de outubro e 03 de novembro.

A proposta adotada pela escola e, conseqüentemente, pela professora é sociointeracionista, buscando sempre o desenvolvimento integral de seus alunos e construção de saberes que ajudem o educando a fortalecer o sentimento de cidadania, contribuindo, assim, com a formação de cidadãos críticos e sabedores de seus direitos e deveres. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais referem que

[...] é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento [...]. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo (BRASIL, 1997, p. 28).

Para que esse processo seja efetivado de fato, é preciso a prática da alteridade, observamos que a escola busca, na sua prática diária, essa interação, a construção de uma proposta sólida voltada para a criatividade e a criticidade. O trabalho na unidade educacional é norteado por projetos didáticos que são integrados e construídos a partir do interesse da comunidade e dos educandos, mas que seguem eixos temáticos estabelecidos pela Secretaria Municipal, conforme mencionado no Estágio I.

Dentro destes eixos, as escolas têm liberdade para desenvolver os seus projetos. Na ocasião do Estágio, as escolas estavam trabalhando o Projeto Sesquicentenário de Campina Grande, com o tema: *Campina Grande, Berço da Diversidade Cultural*. A escola trabalhou toda a diversidade da cidade em um projeto que durou cerca de dois meses. Segundo a professora Mércia, “Foi muito bom trabalhar a cultura de nossa cidade. As crianças se empenharam muito (informação verbal⁴)”. Observamos, a partir do estudo de campo, que a professora se mostra bastante interessada em trabalhar as questões culturais, incentiva e valoriza a participação dos alunos nessas atividades.

Durante a semana de regência em sala de aula, os alunos já estavam acostumados com a nossa presença. O trabalho se deu de maneira prazerosa e divertida; os alunos se envolveram bastante com as atividades propostas e contribuíram para o desenvolvimento das ações planejadas. Os conteúdos trabalhados foram planejados juntamente com a professora regente, abordando as questões de interesse dos alunos e respeitando o planejamento da professora.

⁴Fala da professora colaboradora em entrevista ao grupo de estágio.

Nosso projeto de intervenção abordou as áreas de Conhecimentos Matemáticos, Letramento, História, Geografia e Artes Visuais. No que diz respeito à Matemática, a pedido da professora, focamos em fração. Procuramos desenvolver atividades lúdicas que estimulassem a imaginação e o interesse dos educandos.

Nas demais áreas de conhecimento, realizamos atividades focando a semana da Consciência Negra, tendo como base o livro *O Presente de Ossanha*, de Manoel Rufino dos Santos, que conta a história de dois meninos, um “Sinhozinho branco chamado *Ricardo* e seu amigo/brinquedo, um negrinho, sem nome, a quem todos chamavam de *Moleque*” (SANTOS, 2006, p. 03).

O planejamento foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar a diversidade religiosa e étnico-racial, algo pelo qual temos militado nos últimos anos, pois acreditamos que a discriminação e o racismo presentes no Brasil e, conseqüentemente, em nossas escolas são fatores determinantes nos índices de evasão escolar.

Por trás dos dados estatísticos, existem crianças, meninos e meninas, jovens negros, brancos, asiáticos e indígenas que interagem no cotidiano escolar estruturado por valores sociais, familiares e até religiosos muitas vezes preconceituosos e discriminatórios em relação àqueles considerados diferentes. A escola, como uma das instituições formadoras da sociedade, não escapa a práticas pedagógicas discriminatórias, aliadas a posturas individuais e coletivas igualmente calcadas nesses valores (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

Para combater essas “práticas discriminatórias” citadas no texto acima, acreditamos que o trabalho com as Leis n. 10. 639/03 e 11.645/08 é imprescindível, não só para o cumprimento legal, mas sobretudo para a consolidação de uma escola mais humana, menos desigual, contribuindo, assim, para a melhoria efetiva de uma educação de qualidade.

É importante que essa temática não seja trabalhada de forma separada, mais, sim, que elas se inscreva em todas as disciplinas, sendo trabalhada de forma cotidiana e tendo uma atenção especial. É sabido que a discriminação e o racismo no Brasil acontecem de forma velada. Muitas vezes, crianças e adolescentes sozinhos não encontram formas de se defender. Por essa razão, as ações afirmativas permanentes contribuem para que os sujeitos valorizem sua própria cultura, não aceitando que outros a menosprezem.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES DO ESTÁGIO

Nossas vivências no Estágio transcorreram de forma satisfatória e, ao final, acreditamos ter alcançado nossos objetivos. Estes não se resumiam apenas a contribuir com o conteúdo, mas também de estar na escola, colaborando de maneira positiva e integrada ao “corpo” que é a escola, em que cada um desempenha um papel fundamental. Não temos dúvida quanto à importância dessa etapa da vida acadêmica para o fortalecimento de nossa vida profissional.

Nesse sentido, não seria demagogia afirmar que esta foi uma importante experiência que levamos para a vida, como grande aprendizado. A lição que fica é que já avançamos muito no que diz respeito à educação pública no Brasil, mais ainda temos muito a crescer e a formação continuada de professores reflexivos, cientes de sua importância na sociedade, é cada vez mais necessária para consolidar uma educação de qualidade.

Ao considerarmos as vivências durante os Estágios Supervisionados, identificamos a necessidade de se conduzir a pesquisa para a formação docente, haja vista não podemos falar sobre formação desvinculada das reais necessidades dos professores, conforme se registra no próximo capítulo deste documento.

4 FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA

O ser professor no século XXI traz muitos desafios, pois atualmente vivemos grandes mudanças, referentes às questões sociais, ambientais, tecnológicas, entre outras, trazidas pela globalização. A complexidade encontrada hoje oferece a esses profissionais grandes desafios que, muitas vezes, a formação acadêmica não contempla, impondo aos profissionais de educação um ritmo frenético de busca constante pelo conhecimento. Nesse caso, cabe ao professor buscar elementos que norteiem o seu trabalho de forma a atender às necessidades da comunidade na qual atua de forma objetiva, para que não se “perca” num mundo de informações que não contemplam de fato as suas reais necessidades.

A Ciência pedagógica não é uma exclusividade do profissional pedagogo. Enquanto ciência de educação, entendida como prática social, deve ser de domínio do professor, uma vez que sua atividade é educativa. Nesse caso, a ciência pedagógica propicia às equipes escolares elementos para que traduzam sua proposta educacional em projeto pedagógico de curso, explicitando as finalidades da educação numa dada sociedade que se quer transformar, em um programa orgânico de trabalho na educação escolar, com vistas à formação de professores para um segmento da escolarização (PIMENTA, 1995, p. 72).

Para que possamos nos apropriar dessa ciência, é preciso refletir sobre que tipo de profissional queremos formar e qual seu papel na sociedade. A educação e a comunicação propiciam uma dialogicidade que traz grandes benefícios às práticas educativas. Esse processo permite a troca de conhecimentos, mas é preciso que isto seja realizado com uma intencionalidade voltada ao processo educativo, para não se correr o risco de se “perder” durante o processo.

A formação específica de grau superior para o exercício das atividades profissionais na Educação Infantil e nos anos iniciais ainda é um desafio a ser superado no Brasil (WEBER, 2003). Ações que promovam a universalização do ensino superior contribuem para a real democratização do país, tendo em vista que a educação é a maior riqueza de um povo. Ainda não conseguimos, em pleno século XXI, ter cem por cento dos professores formados em suas devidas áreas de atuação, mas é visível que se busca esse patamar, à medida que se tenta criar e ampliar programas existentes que almejem esse objetivo.

O Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação buscava estabelecer e complementar uma política de longo alcance, conforme

anteriormente assinalado, com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica, tendo definido cinco linhas de ação. Entre estas, pelo menos três enfatizam ações relativas à formação do magistério, seja sob a forma de estudos sobre o papel das instituições na formação inicial e continuada e no desenvolvimento de programas [...]; [além da] reestruturação de programas de formação continuada e uso de tecnologias e educação à distância; seja ainda de acompanhamento do trabalho docente mediante assistência técnico-científica, intercâmbio e cooperação (WEBER, 2003, p. 1.145).

Nesse aspecto, o PARFOR oferece uma grande contribuição para o ensino público brasileiro, porquanto amplia cada vez mais as vagas ofertadas em consonância com a demanda existente em cada região. Recentemente, estendeu os cursos aos Auxiliares/Assistentes Educacionais ou Monitores de Atividade Complementar, profissionais que atendem crianças do Brasil inteiro através de programas federais como o *Programa Mais Educação*⁵. Destarte, o PARFOR tem procurado oferecer formação inicial e continuada a todos os profissionais que atendem às crianças matriculadas nas escolas públicas de todo o país.

O Estado, através de programas e ações variadas, vem investindo sobremaneira na formação dos professores. Ainda há muito que se fazer, mas percebemos que, ao longo dos últimos anos, novas oportunidades estão sendo criadas para que o ensino de qualidade seja estendido a todos de forma democrática. Não obstante, a situação atual ainda exige um olhar cuidadoso. Os baixos salários e a falta de valorização social ainda são entraves que precisam ser superados.

Sobre essa questão, Libâneo (2011) constata que “o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão, é certo que a formação geral da qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 2011, p. 83). Diante dessa preocupante realidade, muitos jovens não veem a profissão de professor como algo atrativo. Isto é perceptível na diminuição na busca por cursos de licenciatura. É necessário, pois, que haja políticas públicas definidas para que a profissão de professor seja atrativa aos jovens. Do contrário, será cada vez mais difícil encontrar pessoas dispostas a abraçar esta que é a mais importante das profissões.

⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

No tocante à formação docente inicial e continuada, o Brasil ainda tem muitos desafios pela frente, uma vez que muitos professores que estão em sala de aula ainda não possuem formação específica na sua área de atuação. Essa realidade tem sido pauta de muitas discussões e políticas públicas que buscam reverter essa situação, de forma a garantir que cem por cento do professorado brasileiro seja licenciado nas suas respectivas áreas. “A educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 2003, p. 11). Assim, o Plano Nacional de Educação estabelece metas objetivando a formação do professor.

Muito já foi feito, mas ainda há muito a se fazer no que tange à formação e valorização dos professores de educação básica. Para Nóvoa (1999), um projeto de autonomia profissional pode trazer importantes mudanças.

Para professores, o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode-se recriar a *profissão professor*⁶ e prepara um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores (NÓVOA, 1999, p. 31).

Quanto a essas constatações de Nóvoa (1999), destacamos que a formação dos professores por si só não basta. A qualidade da formação, a garantia de autonomia e um ambiente educativo que favoreça as boas práticas de ensino-aprendizagem também se somam para que o resultado seja o esperado, de forma a garantir aos alunos não apenas direitos mínimos de aprendizagem, mas, sobretudo, uma educação voltada para a formação integral dos sujeitos, na qual nenhum componente curricular seja tido como mais ou menos importante. Nesse diapasão, Libâneo (2011, p. 84) nos lembra: “as práticas de formação de professores [...] concebem o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de conceito que perpassa não apenas pela formação dos professores como também o currículo, o ensino, a metodologia e a docência”.

⁶ Grifo do autor.

Nessa perspectiva, todos os conhecimentos são importantes e devem ser vivenciados nas unidades educacionais, fortalecendo a parceria família-escola-comunidade, respeitando o conhecimento prévio dos alunos e os temas de interesse da comunidade em que eles estão inseridos.

O presente estudo corresponde a uma pesquisa bibliográfica associada à pesquisa de campo, o qual pretende, inicialmente, buscar material pertinente à formação docente e ao estágio supervisionado, bem como a outros aspectos ligados ao tema, realizando-se resumos, fichamentos, análise de livros e/ou artigos que representam o conhecimento ou o entendimento de autores sobre a temática.

O estudo foi realizado com alunos curso de Pedagogia/CAPES/PARFOR/UEPB do câmpus I de Campina Grande-PB da Turma II de 2012.1. Objetiva responder a inquietações surgidas durante a caminhada da pesquisadora no referido curso, buscando-se, junto aos concluintes, respostas mais abrangentes sobre as questões que permeiam os sentimentos e as representações quanto à formação docente desses sujeitos.

Os dados serão posteriormente analisados, adotando uma perspectiva analítico-dialógica, mediante a qual os conhecimentos teóricos dialogam com os dados coletados através de questionários contendo perguntas fechadas, configurando-se, assim, uma pesquisa quanti-qualitativa. Conforme esclarece Severino (2010, p. 119),

quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade consagrada de linguagem pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*⁷, de *abordagem qualitativa*.

Entretanto, a forma puramente quantitativa não dava conta das questões que gostaríamos de levantar; seria limitada. A pesquisa qualitativa tem relação eficaz entre objetividade e subjetividade, que não pode ser traduzida em números. Para nós, essa integração entre as pesquisas nos dá maior suporte para que possamos analisar os dados coletados. Gomes, Lima e Silva (2004, p. 39) salientam que “são vários os autores que não estabelecem qualquer distinção entre os métodos qualitativos e quantitativos, tendo em vista que a pesquisa quantitativa também é qualitativa”. A integração entre essas pesquisas admite que o pesquisador tenha resultados mais precisos, pois não se limita a uma única fonte de dados.

⁷ Grifos do autor.

Após o estudo, cuidados sobre o tipo de pesquisa ou os tipos de pesquisa, entendemos que era preciso ir além da mera coleta de dados. Precisávamos de um nível de aprofundamento maior para, ao final do trabalho, captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade, que pode não se adequar a outras situações.

A pesquisa quali-quantitativa é volvida para a descoberta, identificação, narração aprofundada e explicações mais detalhadas, contemplando o propósito deste trabalho. Esta pesquisa foi previamente aprovada pela Profa. Ma. Maria José Silva Oliveira/UEPB e aplicada em sala de aula no mês de março de 2015 no curso de Pedagogia/CAPES/PARFOR/UEPB do câmpus I de Campina Grande-PB da Turma II de 2012.1. Consideramos importante verificar como os profissionais analisaram a importância da graduação para a sua formação profissional, tendo em vista que a maioria já atua em sala de aula.

Quanto ao método, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa participante, pois “[...] o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades” (SEVERINO, 2010, p. 120). Ela se desenvolveu em três etapas distintas, a saber: 1) pesquisa bibliográfica; 2) etapa de campo, com características da pesquisa etnográfica, tais como a realização de entrevistas e observação de aulas; 3) confronto entre dados coletados e conhecimentos teóricos.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises apresentadas nesse capítulo não se baseiam apenas nos resultados quantitativos coletados durante a pesquisa de campo. Procuramos dialogar com teóricos que nos auxiliaram nas análises, conjugando, assim, as abordagens quantitativas e qualitativas para fornecer respostas mais precisas sobre as questões levantadas. Conforme ressaltam Minayo e Sanches (1993, p. 247), “é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (1993, p. 247). Esse “aprofundamento” é o que buscamos para subsidiar os resultados encontrados, pois proceder uma avaliação não é tarefa simples, e não poderia ser fruto apenas da opinião pessoal da pesquisadora.

4.3A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES INOVADORAS: AVALIANDO O CURSO DE PEDAGOGIA / CAPES/PARFOR/UEPB DO CÂMPUS I DE CAMPINA GRANDE-PB DA TURMA II DE 2012.1

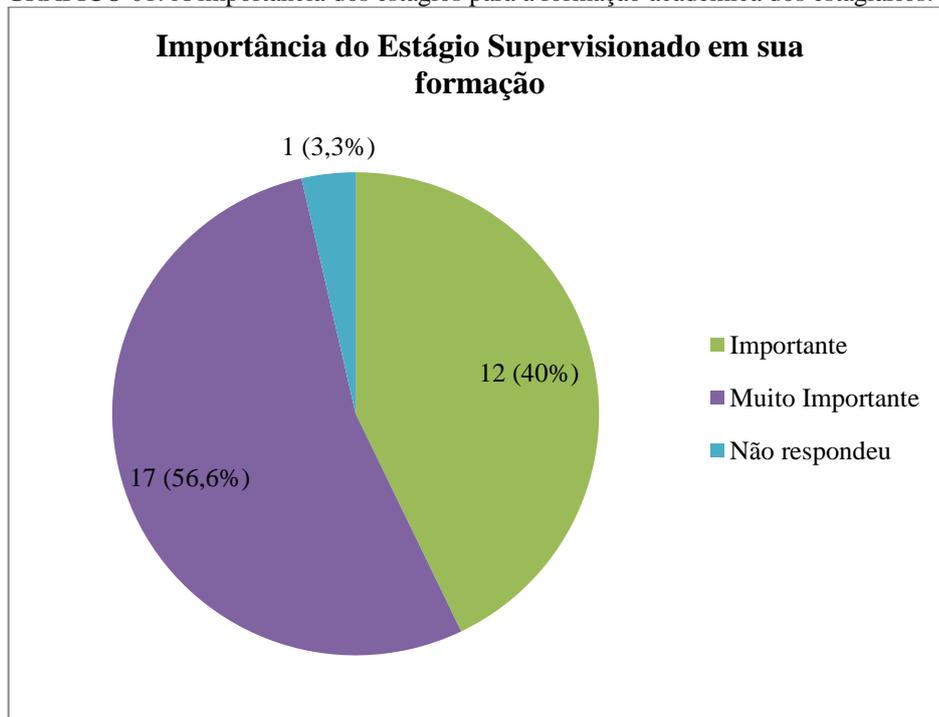
No decorrer do curso, em que vários momentos foram importantes em nossa vida e formação profissional, acreditamos ser relevante realizar uma pesquisa para conhecê-lo e avaliá-lo, não se baseando apenas numa impressão meramente pessoal, mas, sobretudo, o que ficou para o coletivo. Baseado nessa premissa, realizou-se uma pesquisa junto aos alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEPB Turma II de 2012 do campus Campina Grande-PB, que se encontravam no 5º período do curso. Num total de 38 alunos, 30 responderam ao questionário, o que equivale a aproximadamente 78,94% do total de alunos.

Desse modo, as análises aqui contidas são fruto de uma avaliação sobre o referido curso e podem ser utilizadas em outras realidades nas quais o PARFOR atua.

Os percentuais podem apresentar variação, pois os números encontrados apresentam dízima e foram arredondados.

4.3.1 Pedagogia/PARFOR/CAPES/UEPB - Campina Grande/Turma II/2012.1-Instrumento 1: Avaliação dos estágios supervisionados I, II e III

GRÁFICO 01: A importância dos estágios para a formação acadêmica dos estagiários.

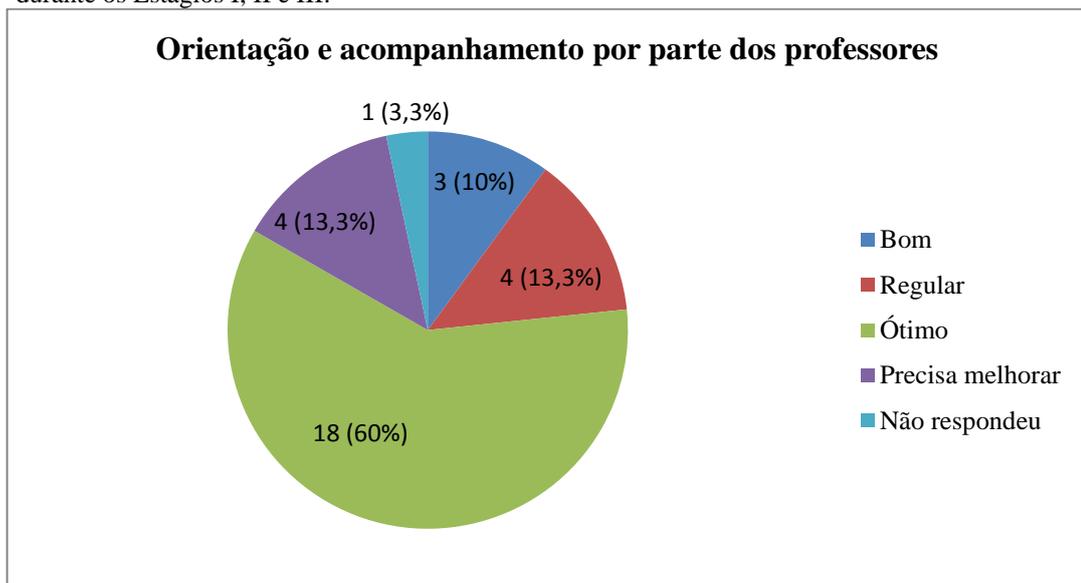


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Com respeito à “Importância do Estágio Supervisionado em sua formação”, num universo de 30 pessoas que responderam ao questionário, 17 (56,6%) afirmam que os Estágios Supervisionados I, II e III foram importantes, enquanto 12 (40%) consideram que foram muito importantes. Houve uma abstenção (3,3%). Isto traz a dimensão da importância de programas como este para a formação dos professores que estão em sala de aula, mas que, por motivos diversos, não concluíram o ensino superior.

Na visão de Pimenta e Lima (2010), o estágio deve ser compreendido enquanto “[...]uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a investigação na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 34). É, portanto, um momento de fundamental importância nos cursos de formação inicial e continuada, promovendo o diálogo entre teoria e prática e o ganho de experiência profissional.

GRÁFICO 02: Grau de satisfação quanto à orientação e acompanhamento por parte dos professores durante os Estágios I, II e III.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Quanto à opinião dos cursistas com respeito ao nível de satisfação com a “Orientação e acompanhamento por parte dos professores”, dos 30 pesquisados, 21 consideraram que a orientação durante os estágios foi boa ou ótima, o que equivale a aproximadamente 70% do total. Quatro acreditam que seria preciso melhorar este aspecto e outros quatro afirmam que tiveram um acompanhamento regular. Houve uma abstenção. Como sabemos, a relação professor/aluno é importante em todas as etapas educacionais. Quando baseada na confiança mútua, traz para ambas as partes excelentes resultados.

No estágio, essa relação se “afunila”, porquanto orientador e orientando se tornam mais próximos. A troca de vivências entre ambos possibilita um melhor aproveitamento dessa etapa da formação no curso, pois há a possibilidade de pôr em prática as teorias estudadas e discutidas.

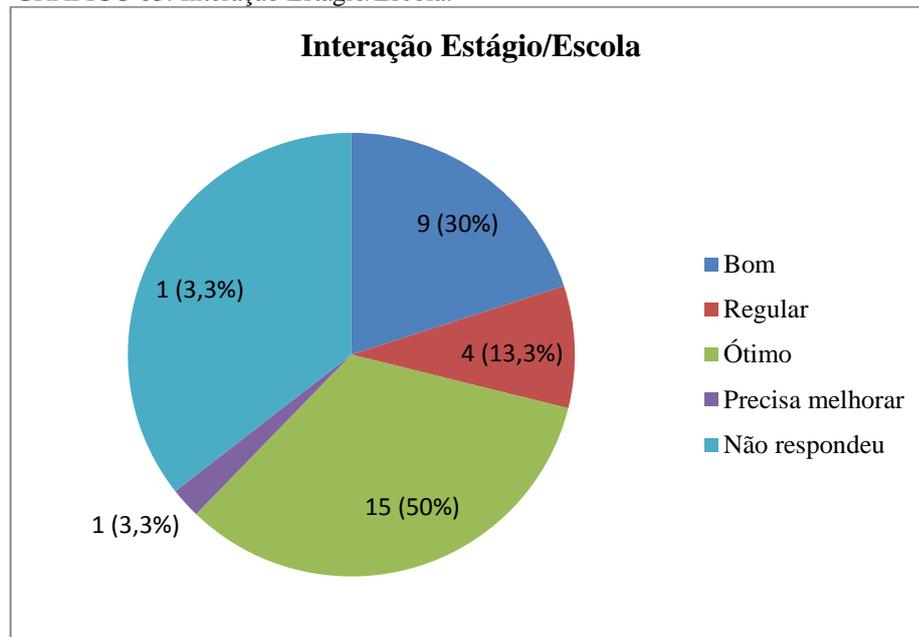
Fazenda (1991, p. 54) salienta que “a distância física e temporal da graduação e dos cursos de formação de professores de 2º grau permitiu-me constatar a necessidade da urgência de nos voltarmos *mais*⁸ para *esses* cursos, percepção decorrente de contato constante com o pessoal egresso desses cursos”. O lócus onde se vivencia o estágio traz para os cursistas um rico espaço de aprendizado essencial para encaminhar reflexões. Pimenta (1991), por seu turno, argumenta que

[...] o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não condições de planejar seu próprio trabalho, se avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos (PIMENTA, 1991, p. 55).

Essa inquietação de Pimenta (1991) também é nossa, pois nos traz uma importante reflexão acerca do estágio supervisionado, deixando clara a indiscutível importância desta etapa nos cursos de graduação para professores de educação básica e a forma de “pensá-la e fazê-la” nas unidades educacionais de ensino superior brasileiras, pois o estágio se constitui numa ferramenta indispensável para que o professor/professora reflita sobre sua prática durante o processo de formação inicial e continuada.

⁸ Grifos da autora.

GRÁFICO 03: Interação Estágio/Escola.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Analisando a interação Estágio/Escola, obtiveram-se os seguintes resultados no quesito “Interação Estágio/Escola”: 80% dos pesquisados afirmaram que essa interação foi boa ou ótima; quatro classificaram como regular e um acredita ser preciso melhorar este aspecto. Houve uma abstenção.

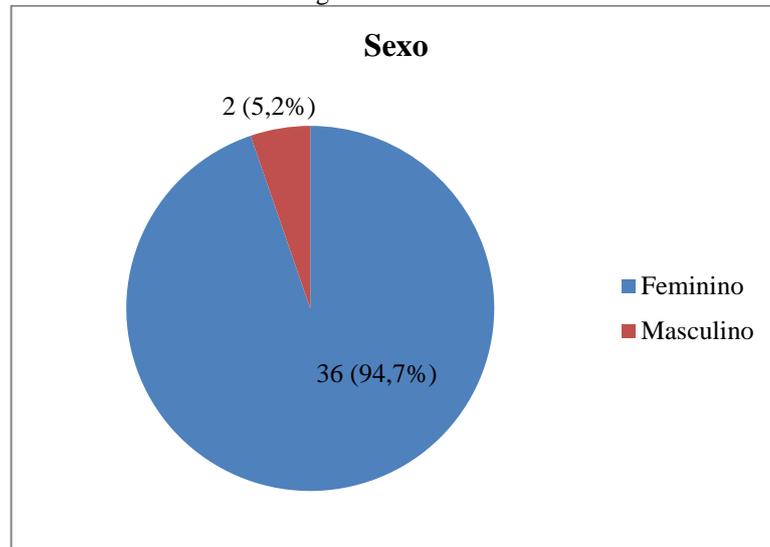
A relação entre o estagiário e o espaço onde ele desempenhará a sua atividade é um ponto fundamental, pois tanto o estagiário quanto a escola podem trocar experiências baseadas no respeito e na busca por contribuir com a melhoria da educação básica. Oliveira, citada por Dessem e Polonia (2007, p. 25) salienta:

O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade.

No nosso diálogo com a autora, temos um ponto de vista similar, entendendo esse ambiente “multicultural” como relevante espaço de aprendizagem. Assim sendo, a alteridade e a dialogicidade devem sempre se fazer presentes. A escola, enquanto instituição inserida em um mundo globalizado, precisa atender às demandas dessa nova realidade, trabalhando para uma convivência harmônica e evitando possíveis conflitos que a presença de um estagiário às vezes pode trazer à unidade educacional, devido aos possíveis posicionamentos adotados.

4.3.2 Instrumento 2: Avaliação do curso

GRÁFICO 04: Sexo dos estagiários.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Outra questão evidenciada na pesquisa e explicitada no gráfico acima trata da questão de gênero. Demonstra que a sala de aula do PARFOR/UEPB, Turma II de Pedagogia 2012 de Campina Grande é predominantemente formada por pessoas do sexo feminino. Dos 38 alunos que frequentam o curso, apenas dois são do sexo masculino, representando aproximadamente 5,2% do total de cursistas.

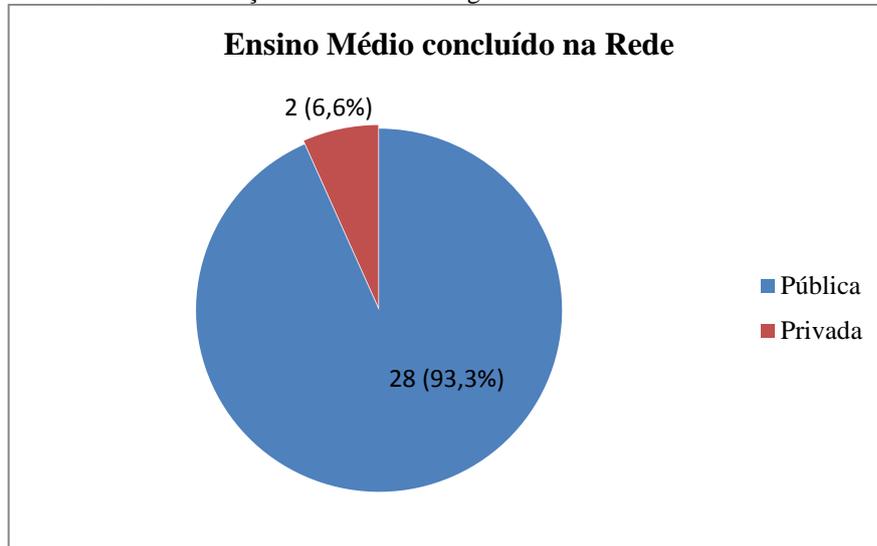
Fica evidente, diante dos resultados encontrados, que a turma pesquisada é um espaço predominantemente feminino, refletindo, assim, no que observamos nas unidades educacionais de ensino infantil e fundamental, nas quais a grande maioria dos profissionais é constituída de mulheres. Nesse aspecto, ainda há muito que avançar para que possamos quebrar esse tabu e, aos poucos, atrair mais o sexo masculino para esses espaços educacionais. No mérito dessa questão, Vianna e Unbehaum (2004, p. 90) afirmam:

O gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presentes nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. E a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais, nesta perspectiva, pode-se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero.

Dentro dessa perspectiva, na nossa pesquisa, essa relação de poder se encontra disponível nas organizações sociais, em suas doutrinas e instituições. A questão de gênero

implica, sem dúvida, os direitos do cidadão, geralmente atuando de forma subliminar. As mulheres, possivelmente, podem ser incentivadas a se fixar em profissões “socialmente determinadas”, como se elas tivessem mais trato para “cuidar e educar” as crianças.

GRÁFICO 05: Formação anterior dos estagiários.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 05 mostra os resultados encontrados acerca da formação anterior dos estagiários. De acordo com a pesquisa realizada em campo, apontou-se que 93,3% dos alunos são oriundos de escolas públicas, ao passo que 6,6% afirmaram ter concluído o ensino médio em instituições privadas.

Esse resultado indica que a carreira de magistério na educação básica, nos seus anos iniciais, ainda atrai poucos alunos egressos das escolas particulares. Este fator pode sugerir uma tendência de os alunos que frequentam escolas particulares escolherem carreiras mais “atrativas”, tanto financeira como socialmente valorizadas. Souza (2009, p. 07) aponta que

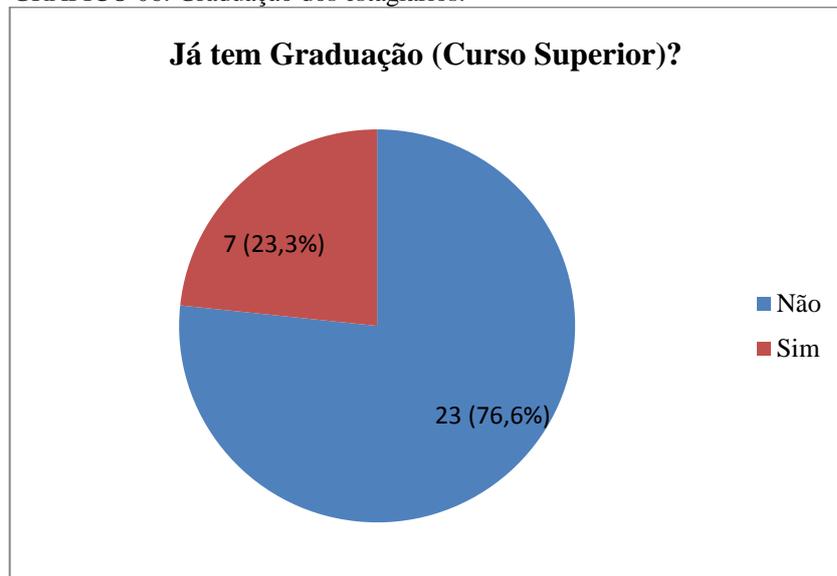
pesquisas realizadas a partir de 2000, como Amado (2000), Fonseca (2001), Gomes (2002), Oliveira (2004), Passos (2005), Lima (2006) e Miranda (2006) reforçam a precariedade do trabalho docente, especialmente no início deste século, quando percebemos a opacidade dos discursos oficiais enaltecendo, repetitivamente, a valorização da educação e de seus profissionais como estratégias de desenvolvimento do bem-estar da sociedade brasileira.

Apesar dos avanços dos últimos anos, é possível observar que os salários médios dos professores de educação básica da escola pública ainda estão abaixo dos demais, quando

comparados a outros profissionais com o mesmo nível de formação. Cada vez menos, a profissão docente no ensino básico parece atrativa aos jovens, que buscam, além da carreira profissional, bons salários.

Diante dessa realidade o Governo Federal vem propondo ações para atrair mais profissionais para esta área. Recentemente o Plano Nacional de Educação (2014-2024) instituiu, entre outras providências, a meta 15, estratégia 03: “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 79). Diante dessa realidade, espera-se que, nos próximos anos, a procura por licenciaturas seja sensivelmente ampliada.

GRÁFICO 06: Graduação dos estagiários.



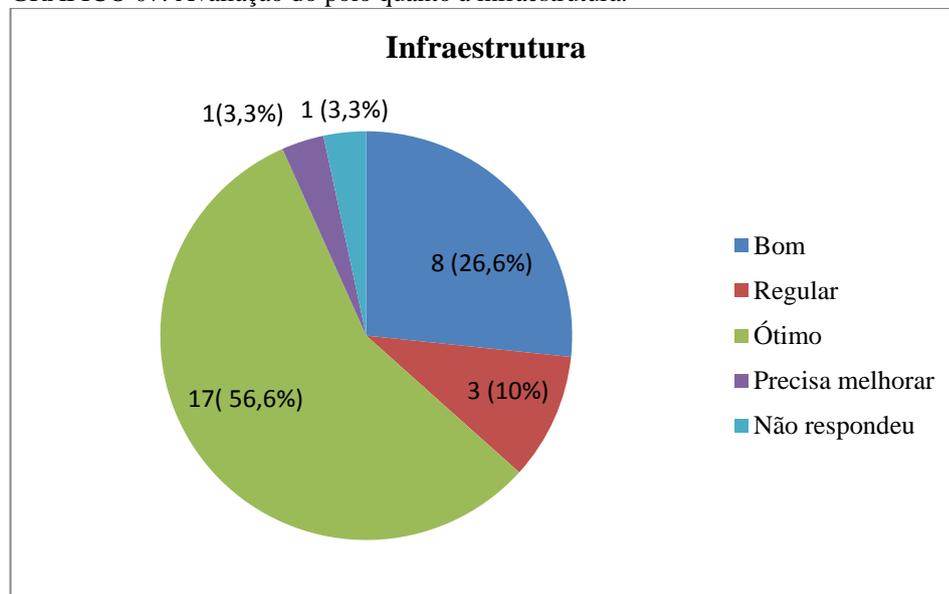
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

O gráfico 06 trata da questão referente à formação anterior dos cursistas. A pesquisa aponta que, dos 30 alunos que participaram da pesquisa, 23 afirmaram que esta é sua primeira graduação e sete já haviam concluído o ensino superior. Assim posto, observamos que, de acordo com os números aqui apresentados, apesar de estar em sala de aula, 76,6% desses profissionais não possui nenhuma graduação superior e encontrou no PARFOR uma oportunidade de continuar a sua formação, o que impacta diretamente não apenas a qualificação do profissional, mas, sobretudo, a melhoria da qualidade da educação pública como um todo. Para tanto, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 55) assegura, na Meta 15, estratégia 15.9,

implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou 56 licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014, p. 80).

Observamos, no PNE, documento oficial que planeja a próxima década da educação brasileira, que a formação específica do profissional de educação ganha mais uma conquista que busca, através dessa meta, qualificar os profissionais que já estão em sala de aula, mas não possuem formação específica na sua área de atuação.

GRÁFICO 07: Avaliação do polo quanto à infraestrutura.



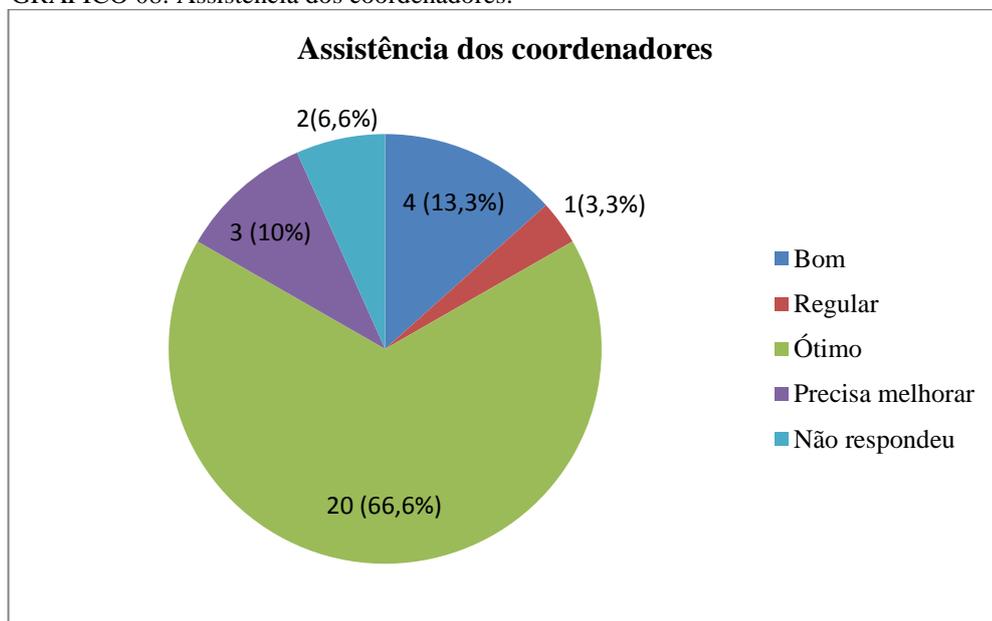
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Neste gráfico, que se refere à análise da infraestrutura do polo onde as aulas foram ministradas, ou seja, o Centro de Integração Acadêmica, construído no Campus I, em Bodocongó (CIAC-UEPB), 25 alunos, 83,2%, aproximadamente, consideram o espaço bom ou ótimo; três acham-no regular; um acredita que ainda é preciso melhorá-lo e houve uma abstenção.

Nesse contexto, é possível observar que a grande maioria dos alunos se diz satisfeita com a infraestrutura em que se dá o curso, o que contribui para a satisfação e a boa qualificação do mesmo. É observado que as instalações onde se ministra o curso são novas. O prédio foi inaugurado em 2012. No entanto, existe sempre a necessidade de manutenção e adaptação das instalações.

Para atender a essa demanda, o Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) atualmente tem investido na infraestrutura da universidade pública, através do Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior (Programa IES), com vigência de 2009 a 2014, “[...] objetivando a recuperação e ampliação dos meios físicos das instituições de ensino superior” (SÉCCA; LEAL; MENEZES, s/d, p. 227). Busca-se, através desses recursos, investir em infraestrutura, impactando “[...] na efetiva melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração da IES e na expansão de vagas e criação de cursos⁹”.

GRÁFICO 08: Assistência dos coordenadores.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Considerando-se o resultado do gráfico 08, fruto da coleta de dados em campo de pesquisa, no que se refere à assistência por parte da coordenação do curso, dos 30 alunos que responderam ao questionário, 20 avaliou-a como ótima, quatro como boa, três responderam que precisava melhorar, um considerou-a regular e houve duas abstenções. Em outros termos, 79,9% dos cursistas avaliam o apoio recebido por parte da coordenação como bom ou ótimo. Conforme esse resultado, a maioria dos cursistas se sente atendida em suas demandas no que se refere à coordenação do curso. Essa interação é fundamental para que o índice de desistência tenha sido muito baixo ao final do curso: dos 48 alunos que o iniciaram, 38 concluíram-no com sucesso, totalizando aproximadamente 79,1%.

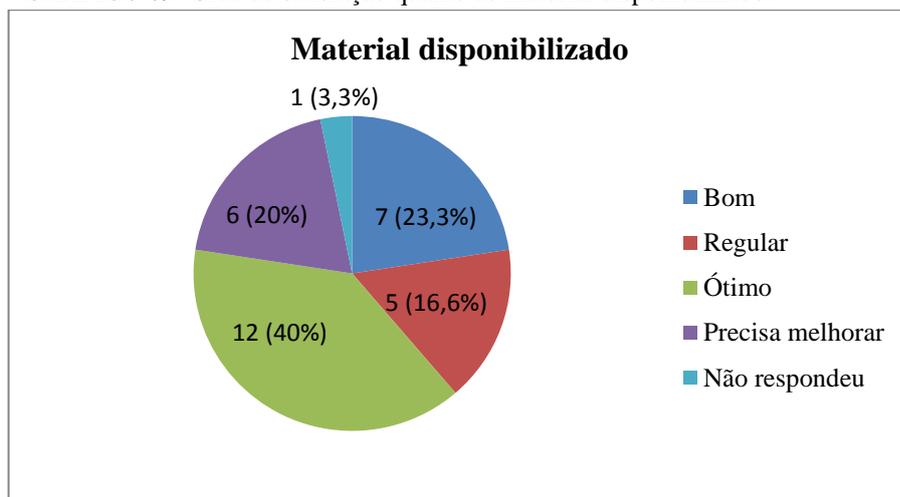
⁹ Id. p. 230.

O apoio dos coordenadores é fundamental, pois motiva e ampara o aluno em suas necessidades e inquietações. As questões de afetividade e inclusão se fazem protagonistas não apenas do ensino básico, mas em todo o processo educativo e formativo. Na esteira dessas considerações, Marques (2006) assevera:

[...] os desafios da educação para a emancipação humana, não de um mero aperfeiçoamento metodológico dos professores, nem na simples escolha mais ou menos acertada dos conteúdos a serem ensinados, mas na reorganização das relações sociais vigentes [...] (MARQUES, 2006, p. 153).

Essa emancipação que Marques (2006) menciona é possível desde que, durante a formação profissional, não apenas cumpra-se a carga horária pré-estabelecida, mas também se forme, ao longo do curso, laços efetivos que possam interferir, contribuindo diretamente no sucesso ou insucesso dos cursistas. Para Freire (1997, p. 82), “o processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos [...]”. Esse “envolvimento” é vivenciado através da alteridade, parecendo-nos imprescindível também considerar e reconhecer a importância das relações e do apoio recebido como um dos indicadores de sucesso da maior parte dos concluintes.

GRÁFICO 09: Grau de satisfação quanto ao material disponibilizado.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Observa-se, com base nos resultados obtidos e fixados acima, que 19 dos 30 alunos pesquisados avaliaram que o material utilizado é bom ou ótimo, totalizando aproximadamente 63,3% dos alunos que responderam à pesquisa. Cinco responderam que o mesmo é regular e

outros cinco que seria preciso melhorá-lo. Houve uma abstenção. O índice de satisfação foi superior a 60%. Ainda assim, cabe uma reflexão sobre o material utilizado, para que ele possa ser constantemente reavaliado e complementado caso se considere necessário, pois, a cada ano, novas questões são levantadas e novas pesquisas são realizadas. A atualização dos textos presentes na Coletânea disponibilizada pelo curso deve ser uma constante, levando em conta pesquisas atuais e também as necessidades dos alunos. Nesse aspecto, o Ministério da Educação recomenda que

o Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor (BRASIL, 2007, p. 13).

Assim, o MEC delimita o Material Didático como importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Cabe observar que essa recomendação não é apenas para um determinado curso, mas para todos, pois as necessidades podem variar de um espaço para outro, devendo o material disponibilizado contemplar, na medida do possível, essas particularidades e/ou regionalidades.

GRÁFICO 10: Dedicção dos professores às atividades do estágio.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Conforme ainda apontam os resultados da pesquisa, fixados no gráfico 10, em que os alunos avaliam a dedicação dos professores que ministraram os conteúdos, dos 30 concluintes que responderam à pesquisa, 20 afirmaram ter sido ótima e boa, totalizando aproximadamente

66,6%. Cinco cursistas acreditam ser preciso melhorá-la, cinco consideram-na regular e houve uma abstenção. A formação profissional vai além do cumprimento de etapas curriculares. Destarte, Marques (2006, p. 98) salienta:

Formar um profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente, de tempo contínuo de maturação, onde se encadeiem os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor, quanto na história institucional dos cursos.

Anuímos com Marques (2006), pois entendemos que a relação professor/aluno se mostra determinante na construção do conhecimento. Dialogamos também com Freire (1997), ao ressaltar que o espaço educativo vai para além da mera “transmissão de conhecimento”. É, para ele, sobretudo um momento de troca, de se colocar no lugar do outro para, com empatia, compreender e respeitar os seus posicionamentos. Baseados nesses princípios de Marques (2006) e Freire (2007), entendemos que o “outro” tem um papel fundamental e buscamos, mormente, uma educação pautada na perene relevância do outro, levando em consideração suas especificidades, incluindo-o, vendo para além do “aluno”, mas, antes, como um ser humano em sua complexidade e individualidade, que existe e precisa ser respeitada.

Buscamos, através desta investigação, não nos fixar apenas em dados técnicos, mas buscar respostas de uma forma mais ampla, mostrando como é importante o processo avaliativo, o qual não se dá apenas entre professor e aluno, mas dentro de uma conjuntura. Freire (1997) assim se posiciona sobre a avaliação: “Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar” (FREIRE, 1997, p. 11). Tais reflexões trazem um retorno relevante para aqueles que estão inseridos no processo educativo formal, pois a avaliação é uma ferramenta crucial, que pode nortear planejamentos futuros e contribuir significativamente para a melhoria dos cursos ofertados.

Nessa primeira etapa da pesquisa, que se refere aos gráficos obtidos em pesquisa de campo na sala de aula do curso de Pedagogia do PARFOR Turma II de 2012, os assertivos apontam que o ambiente é predominantemente feminino. Conta apenas com dois alunos do sexo masculino, ou seja, 7% da turma. A maioria, 93%, concluiu o ensino médio na rede

pública; 25% declararam ter ensino superior, mas a formação não atende à necessidade dos anos iniciais e da Educação Infantil, sendo os estagiários formados em Geografia (04), História (01), Matemática (01) e Teologia (01).

Grande percentual considera que o curso trouxe contribuições significativas para a sua formação profissional, aprovaram o material disponibilizado e a assistência e dedicação de coordenadores e docentes. Assim sendo, percebemos o quão importante é a oferta dos cursos do PARFOR, que têm por objetivo fomentar

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica [...];
- III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (CAPES, 2010, não paginado).

No ano de 2015, o PARFOR, mostrando-se sensível à necessidade de formação de outros profissionais que atuam junto aos alunos, estendeu a possibilidade de formação também a Auxiliar/Assistente ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar. Trata-se de profissionais que atendem majoritariamente a crianças e adolescentes através do Programa Mais Educação. Em Campina Grande, para a demanda 2015.2, foram oferecidos pelo PARFOR os seguintes cursos:

TABELA 01: Previsão de oferta de cursos oferecidos pelo PARFOR para 2015.2.

INSTITUIÇÃO	CURSO	MODALIDADE	TIPO DE FORMAÇÃO	MUNICÍPIO /UF	PERÍODO DE OFERTA	QTDE. DE VAGAS	QTDE. SOLIC.	%
UEPB	Ed. Física	Presencial	1ª Licenciatura	C. Grande-PB	2015.2	50	116	232
UFCG	Física	Presencial	1ª Licenciatura	C. Grande-PB	2015.2	30	17	56.67
UFCG	Matemática	Presencial	1ª Licenciatura	C. Grande-PB	2015.2	30	32	106.67
UEPB	Pedagogia	Presencial	1ª Licenciatura	C. Grande-PB	2015.2	50	130	260

Fonte: Plataforma Freire.

Observando a Tabela 01, a oferta de vagas referente ao segundo semestre de 2015 nas duas universidades públicas é de 160 vagas. Dentre elas, 100 são disponibilizadas pela Universidade Estadual da Paraíba e 60 pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. Desse total, 50 são destinadas a professores de Educação Infantil e dos anos iniciais, ou seja, Pedagogia.

O curso de Pedagogia teve o maior índice de inscrições, como aponta a tabela acima, chegando a concorrência ao percentual de 260%, ou seja, para as 50 vagas ofertadas, houve 130 inscrições.

É possível observar, a partir dos dados coletados, que ainda existe demanda a ser suprida e o PARFOR se consolida como uma ferramenta importante no fortalecimento da educação básica de qualidade no país, uma vez que oferece formação a milhares de profissionais que hoje atuam em sala de aula. O Plano Nacional de Educação garante, na meta 15, que:

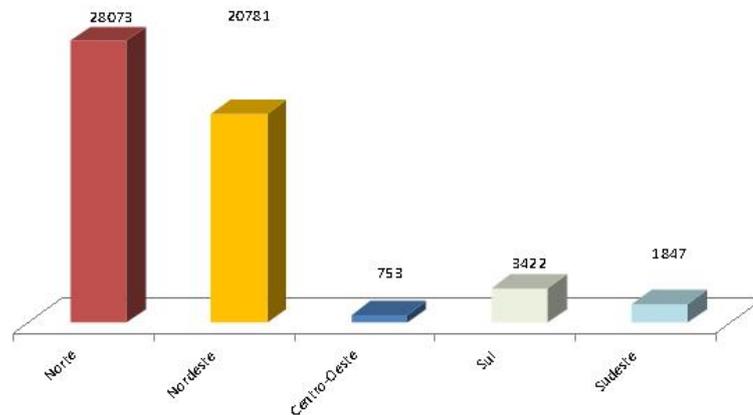
em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78).

Nesse sentido, o PARFOR se apresenta como uma rica estrada do conhecimento, onde as vivências durante a caminhada são tão valiosas que o peso da chegada, representado pela conclusão do curso, não é menos importante que o processo de formação acadêmica vivenciado. Dessa forma, o programa contribuiu de forma efetiva com a garantia da meta 15 do PNE, ofertando e ampliando substancialmente o número de vagas para esses profissionais que estão em sala de aula.

4.3.3 Resultados do programa

Até 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas, com 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do programa, localizadas em 397 municípios do país, como mostra o gráfico abaixo (CAPES, 2010).

GRÁFICO 11: Alunos que frequentam o PARFOR por região geográfica em 2012.



Fonte: Plataforma Freire.

No gráfico 11, que se encontra disponibilizado no site da CAPES, é possível observar que a grande maioria dos alunos que frequentam os cursos do PARFOR se encontra nas regiões Norte e Nordeste do país. No ano de 2012, dos 54.876 alunos, 48.854 concentravam-se nas regiões supracitadas.

O Plano Nacional de Educação mostra, através de dados do censo demográfico, que a questão no analfabetismo é mais grave no Nordeste. Consoante o documento comprova,

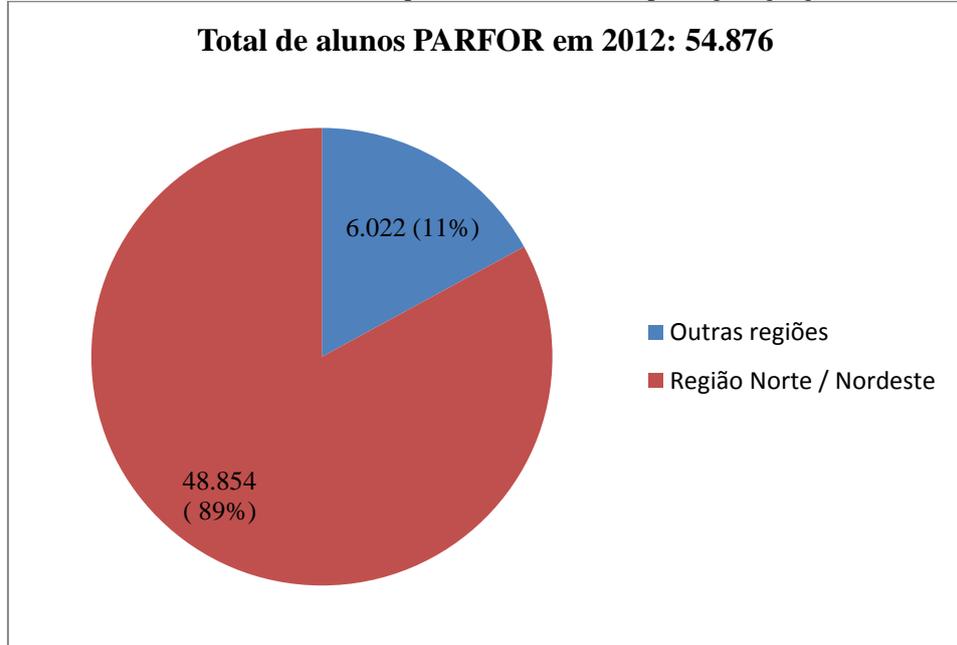
dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. A situação mais grave foi a encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais (BRASIL, 2014, p. 26).

Tendo em vista essa realidade, políticas públicas são pensadas para diminuir essa disparidade que tanto preocupa as autoridades e a sociedade brasileira. O PARFOR desempenha, nesse sentido, um papel fundamental, porquanto oferece oportunidades a professores e educadores cadastrados no Educacenso¹⁰, que estão em sala de aula, mas sem a formação específica. A qualificação profissional influi diretamente na qualidade da educação

¹⁰O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. 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 (MEC, s/p, s/n) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

que os alunos recebem. Investir no professor é investir no aluno e promover as garantias do direito de sua aprendizagem.

GRÁFICO 12: Número de alunos frequentando o PARFOR por região geográfica em 2012.



Fonte: Plataforma Freire.

Com base nos dados coletados na pesquisa bibliográfica e apresentados no gráfico 12, é possível demonstrar que o PARFOR é de suma importância para a formação dos professores de educação básica do Brasil que não possuem formação específica na sua área de atuação. Do total de 54.876 alunos matriculados no ano de 2012, 48.854 se concentram nos estados do Norte e Nordeste, o que representa aproximadamente 89% dos cursistas. Uma das explicações pode estar nos dados do IBGE, os quais revelam que, no Nordeste, a taxa de analfabetismo vem caindo, mas ainda é alta. Entre as pessoas com 15 anos ou mais, corresponde a 16,9% da população e concentra 52,7% do total de analfabetos do país, conforme apontam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011).

Para assegurar o direito a uma formação específica na área de atuação, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) assevera:

Aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, deverá ser garantida a formação específica em sua área de atuação, mediante a implementação de cursos e programas, assim como caberá aos entes federativos implantar programas específicos para formação de

professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas (BRASIL, 2014, p. 49).

Para atingir essa meta ambiciosa, o PNE (BRASIL, 2014, p.48) recomenda que haja uma atuação “de forma conjunta, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão traçar um plano estratégico, com um diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério e da capacidade do poder público de atender à demanda por formação superior”. Apenas com a união de forças voltadas à implementação de políticas públicas, será possível possibilitar aos educadores brasileiros e, conseqüentemente, aos educados, uma melhoria efetiva da qualidade da educação, que perpassa obrigatoriamente pela formação adequada do profissional de educação “A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas” (BRASIL, 2014, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados nas leituras e nos dados coletados na pesquisa de campo, os resultados obtidos foram os seguintes: 1. A maioria dos alunos se diz satisfeita com os itens pesquisados, isto é, tanto a questão pedagógica como estrutural receberam aprovação superior a 66% do total de concluintes que responderam aos questionários I e II. 2. De acordo com a pesquisa documental e bibliográfica realizada, verificamos que muitos avanços já foram realizados, mas ainda é preciso avançar no que diz respeito à formação inicial e continuada, para garantir que a maioria dos professores brasileiros tenha formação adequada na sua área de atuação, contribuindo, dessa forma, para efetivar os direitos de aprendizagem de todos os brasileiros.

Ancorados nos resultados da leitura dos gráficos, verificamos que o PARFOR colabora de maneira substancial com essa qualidade, pois proporciona a milhares de professores de todas as regiões do Brasil formação específica, garantida também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 62, que assegura: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida” (BRASIL, 1996, art. 62).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação, em suas Metas, nos capítulos 15, 16, 17 e 18, trata da formação e valorização dos professores da educação básica. Segundo essas metas, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, deve-se garantir e assegurar que todos os/as professores/as da educação básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (META 15). As demais tratam das garantias de pelo menos 50% de professores com pós-graduação até o último ano de vigência do plano, equiparação de rendimentos equivalente a profissionais com mesma escolaridade e planos de carreiras, os quais devem “[...] tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014, p. 82). Destarte, entendemos o PARFOR como grande protagonista nesse processo de valorização da educação e de seus profissionais.

Ao chegarmos ao final deste trabalho, verificamos que os objetivos propostos foram atingidos, uma vez que nossas inquietações foram sendo respondidas à medida que a pesquisa avançava. Os documentos coletados e analisados formaram uma cartografia de dados acerca de como os concluintes do curso de Pedagogia/CAPES/PARFOR/UEPB do câmpus I de Campina Grande-PB da Turma II de 2012.1 compreendem o curso, seja através do material

didático ofertado, seja através da interação Estágio/Escola. Os resultados obtidos indicam que, no caso em estudo, os concluintes supracitados, em sua maioria, mostram-se satisfeitos em relação às questões levantadas nos questionários I e II.

Vale salientar que as análises aqui apresentadas não traduzem simplesmente uma opinião isolada, como esclarece Leal (2003, p. 279), mas “compõem um conjunto de indagações que conjugam com a opinião dos autores envolvidos sob a percepção com respeito ao funcionamento e aos resultados do programa”.

No entanto, como sabemos, nenhum trabalho deve ser conclusivo. A relevância do nosso estudo foi a de possibilitar novos caminhos, objetivando expandir o conhecimento acerca do nosso objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 01. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 1/12/2014. Brasília/DF: Centro de Documentação e Informação; Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília/DF: Senado Federal, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília/DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 64**, de 4 de fevereiro de 2010. Brasília/DF: Senado Federal; Secretaria Especial de Informática, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Ministério da Educação: Fundação CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CAPES. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação** Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2003.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, 17(36), p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papyrus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GOMES, Eunice Simões Lins; LIMA, Marizete Fernandes de; SILVA, Pierre Normando Gomes da. **Estudo, universidade e projeto de pesquisa monográfica**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: PNAD-2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papyrus, 1991.

LEAL, Suely. **Fetichismo da participação popular: novas práticas de planejamento, gestão e governança democrática em Recife**. Recife: Ed. do Autor, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Mario Ozório. **A formação do profissional da educação**. 5. ed.: Unijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 11 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação. **Educacenso**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9(3): 239-262, jul. set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

MOTA, Elias de Oliveira, **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correi e Luísa Santos Gil. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Fala dos diferentes olhares lançados sobre a escola**. 2011. Disponível em: <<https://www.facebook.com/video.php?v=779445238812511>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

PIMENTA Selma Garrido. O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATAFORMA FREIRE. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

PRESTES. Maria Luci de Mesquita Prestes. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento dos textos, da escola à academia. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME / DOT, 2008.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O Presente de Ossanha**. São Paulo: Global, 2006. II.

SÉCCA. Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes; MENEZES, Natália Maria Lopes. **O apoio do BNDES a instituições de ensino superior (IES)**: uma análise do primeiro Programa IES (1997-2007). Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3106.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA Luiz Aparecido Alves. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2692_1603.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui.**, v.34, n.121, São Paulo, jan./abr. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005>. Acesso em: 06 jun. 2015

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO 1: Avaliação sobre os Estágios I, II E III



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO
E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/CAPES/UEPB**

QUESTIONÁRIO 1: Avaliação sobre os Estágios I,II E III

Cursista,

O presente questionário objetiva coletar dados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – que tem como tema **ESTRADA DO CONHECIMENTO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR** . Constitui-se em um trabalho acadêmico de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UEPB - orientado pela Profa. Ma. Maria José Silva Oliveira/UEPB

Desde já, agradeço sua colaboração.

Ana Claudia Dias Ivazaki/Concluinte do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAPES/UEPB

1. IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO EM SUA FORMAÇÃO

1	2	3	4
SEM IMPORTÂNCIA	POUCO IMPORTANTE	IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE

2. ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO POR PARTE DOS PROFESSORES

1	2	3	4
BOM	REGULAR	ÓTIMO	PRECISA MELHORAR

3. INTERAÇÃO ESTÁGIÁRIO/ESCOLA

1	2	3	4
BOM	REGULAR	ÓTIMO	PRECISA MELHORAR

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO 2: FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO - PARFOR/2015



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO
E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/CAPES/UEPB**

QUESTIONÁRIO 2: Ficha de avaliação do curso - PARFOR /2015

Cursista (a),

O presente questionário objetiva coletar dados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – que tem como tema **ESTRADA DO CONHECIMENTO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR** . Constitui-se em um trabalho acadêmico de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UEPB - orientado pela Profa. Ma. Maria José Silva Oliveira/UEPB

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Ana Claudia Dias Ivazaki/Concluinte do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAPES/UEPB

1.TURMA _____ 2.Sexo: _____

3.Estado civil

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
- Viúvo(a)
- () Outro

4.Ensino Médio concluído na rede

- pública
- privada

5. Já tem graduação Superior?

()SIM ()NÃO Qual?: _____

Considerando a grau de importância, de 1 a 4, como qualifica esse curso em sua formação?

1	2	3	4
BOM	REGULAR	ÓTIMO	PRECISA MELHORAR

CONDIÇÕES DO POLO

	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Infraestrutura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Assistência dos coordenadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Material disponibilizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Dedicção dos (as) professores (as)	()	()	()	()

APÊNDICE C: PLANO DE AULA**PLANO DE AULA 4**

ESCOLA: Escola Municipal Selma Agra Vilarim

TURMA: 5º ano

PROFESSORA: Ana Claudia Dias Ivazaki

DATA: 31/10/2014

ÁREAS DE CONHECIMENTO: História, Artes Visuais, Políticas de ação afirmativa

ATIVIDADES: Conversa informal sobre a Lei n. 1063/03, apresentação da mesma, contação de história, construção de texto não verbal.

Desenvolvimento: Na sala de aula, realizar roda de conversa sobre as questões étnico-raciais e construir junto com os alunos um mural a partir do livro *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos.

OBJETIVO(S):

- Conhecer a Lei n. 10639/03 e as influências africanas e afro-brasileiras;
- Valorizar a leitura como incentivo ao processo de alfabetização e letramento;
- Respeitar as diferenças e ao próximo.

CONTEÚDOS:

- Lei n. 10.639/03: Mês da Consciência Negra e de Ação Antirracista.
- Heranças culturais africanas e brasileiras;
- Literatura africana.

TEMPO ESTIMADO: 01(uma) aula.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Lei n. 10.639/03;
- CDs, DVD, livro da história infantil *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos;
- Papel e lápis de cor.

DESENVOLVIMENTO

1ª etapa

Acolhimento

Falar sobre a importância do povo negro na construção do país, dialogando sobre a escravidão e os heróis negros, como Zumbi dos Palmares.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Reunir os alunos em um círculo e iniciar o conto. É importante que os alunos possam falar e interagir com a história ao longo do momento. Após a contação de história, os alunos devem ser convidados a falar sobre a história: o que acharam, como a compreenderam, enfatizando a importância de cada matriz na formação do povo brasileiro e da beleza de cada cultura que forma o nosso povo.

2ª etapa

Em sala, os alunos são convidados a escrever sobre o livro e sobre o que mais gostaram na leitura.

AVALIAÇÃO

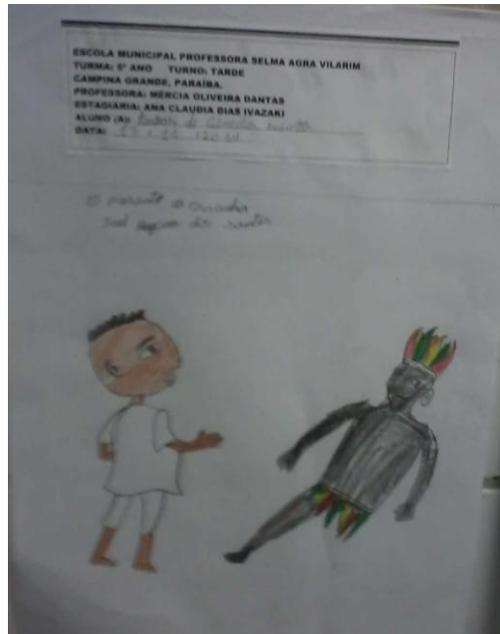
A avaliação se deu com base na observação e registro escrito, na participação efetiva dos alunos, sendo incentivado o relato de suas próprias experiências.

FIGURA 02: Realização da leitura e releitura não verbal através do livro *O presente de Ossanha*.



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2014).

FIGURA 03: Desenho feito por um aluno do 5º ano a partir do livro *O presente de Ossanha*.



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2014).

ANÁLISE DE INTERVENÇÃO

As crianças ainda não conheciam a história e se mostraram bastante atentas à leitura. Na volta do recreio, todos foram convidados a fazer o reconto e debater a história. Alguns se mostraram surpresos: “não sabia que era assim (informação verbal¹¹)”; outros perguntaram: “É o saci? (informação verbal¹²)”, referindo-se a *Ossanha*, que tem apenas uma perna e é negro. Durante a produção não verbal, alguns não queriam desenhar, afirmando que “*não sabiam*”. No final, todos acabaram cooperando, mostrando empenho em fazer uma “reprodução” fiel ao livro, até esclarecermos que isto não seria necessário, pois cada um poderia produzir o seu desenho de acordo com as próprias habilidades. Ao final da aula, ainda falamos sobre as leis abolicionistas e aplicamos uma atividade escrita, o que foi muito proveitoso e significativo.

¹¹Fala de um aluno em contexto de sala de aula.

¹²Fala de um aluno em contexto de sala de aula.

PLANEJAMENTO

O planejamento das ações se deu de maneira integrada com a escola, respeitando, sobretudo, o interesse das crianças. Contamos com o auxílio do Professor Orientador Francisco Dias, que esteve presente em todas as etapas do estágio.

Entre os livros que nos auxiliaram, estão os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos quais nos debruçamos para fazer os planos de aula. Antes das atividades serem aplicadas em sala de aula, foram revisadas pela professora regente e pelo professor orientador, que contribuíram de forma significativa para o seu aperfeiçoamento.

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho (BRASIL, 2007, p.61).

Cientes disto, procuramos não apenas “transmitir” conteúdos, mas também nos integramos ao grupo, com vistas a fazer parte daquela “família” que tão bem nos acolheu e nos forneceu ferramentas para desenvolver o nosso trabalho, tão crucial para a nossa formação continuada.