



DESAFIOS DO PROGRAMA PARFOR: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

CHALLENGES OF PARFOR PROGRAM: CONSTRUCTION OF MEANINGS IN THE PEDAGOGY COURSE

DESAFÍOS DEL PROGRAMA PARFOR: CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA

Rosana Aparecida Ferreira Pontes¹
Marly Saba Moreira²
Cláudia Renata dos Santos Barros³

Resumo: Trata-se de pesquisa em um curso de Pedagogia conveniado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Programa PARFOR). Diante da necessidade de oferecer formação inicial para sujeitos que já possuíam saberes da experiência docente, adotou-se a metodologia de projetos temáticos integradores, na perspectiva interdisciplinar. No intuito de compreender como os projetos proporcionaram construção de sentidos durante a formação, este texto discute o cenário brasileiro das transformações dos cursos de Pedagogia desde os anos 1990; apresenta os procedimentos metodológicos; conclui refletindo que foi preciso superar a concepção curricular rígida, a fim de integrar teoria e prática.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Programa PARFOR. Projetos temáticos integradores.

Abstract: That is a research in a Pedagogy course sponsored by the National Plan for Elementary Education Teacher Training (PARFOR Program). Before the necessity to offer initial formation for individuals who have already had knowledge from teacher experience, the course adopted integrated thematic projects methodology in the interdisciplinary approach. Aiming to understand how projects provided construction of meanings during the formation, this paper discusses the Brazilian scenery of transformations of Pedagogy courses since the 1990s; presents the methodological procedures; concludes reflecting that it was important to overcome a strict curricular conception, in order to integrate theory and practice.

Keywords: Pedagogy Course. PARFOR Program. Integrated thematic projects.

Resumen: Es una investigación en un curso de Pedagogía conveniado al Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (Programa PARFOR). Frente la necesidad de ofrecer formación inicial para sujetos que ya poseían saberes de experiencia docente, se adoptó la metodología de proyectos temáticos integradores, en la perspectiva interdisciplinar. Con la intención de comprender cómo los proyectos proporcionaron construcción de sentidos durante la formación, este texto discute el escenario brasileño de las transformaciones de los cursos de Pedagogía desde los años 1990; presenta procedimientos metodológicos; concluye reflexionando que fue importante superar la concepción curricular estricta, para integrar teoría y práctica.

Palabras-clave: Curso de Pedagogía. Programa PARFOR. Proyectos temáticos integradores.

Envio 09/02/2018

Revisão 15/02/2018

Aceite 10/10/2018

¹ Mestre e Doutoranda em Educação. Universidade Católica de Santos. E-mail: rosana.pontes@unisantos.br.

² Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos. E-mail: marlysaba@unisantos.br.

³ Doutora em Saúde Pública. Universidade Católica de Santos. E-mail: claudia.barros@unisantos.br.

Introdução

Este texto resulta de estudo que envolve pesquisa e formação e está em desenvolvimento no curso de Pedagogia, na Universidade Católica de Santos. O curso é conveniado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Programa PARFOR), subvencionado pelo Ministério da Educação. Trata-se de um contexto diferenciado de formação de professores, em virtude de aspectos que destacamos a seguir.

A partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais da educação básica deveria passar a acontecer em nível superior e não mais no antigo curso denominado Normal ou Magistério, em nível médio. Essa mudança na legislação trouxe inúmeras implicações curriculares para os cursos de Pedagogia e não conseguiu ainda transformar totalmente a realidade educacional brasileira. Por conseguinte, desafios continuam sendo enfrentados.

Com o objetivo principal de diminuir a defasagem na área de formação de professores, especialmente nas regiões mais pobres do Brasil, em conformidade com o que determina a LDBEN, o PARFOR, na modalidade presencial, foi criado pelo Decreto n. 6.755/2009 como uma política emergencial de formação de professores em serviço. Ou seja, os cursos do Programa PARFOR são destinados a professores que atuam na rede pública de ensino de educação básica, mas ainda não possuem a devida graduação no Ensino Superior, ou àqueles que necessitam de uma segunda licenciatura.

Ao levarmos em conta as peculiaridades do Programa PARFOR e o perfil de nossos alunos, ou professores-estudantes, como passamos a denominá-los, a coordenação do curso de Pedagogia/PARFOR da Universidade Católica de Santos, apoiada pelo colegiado de professores, optou por adotar a metodologia de projetos temáticos integradores. Acreditamos que, nessa perspectiva, estamos realizando a formação sob a lógica da pesquisa, respeitando os saberes que esses professores trazem da experiência prática, promovendo a interdisciplinaridade, bem como o protagonismo dos professores/pedagogos em formação.

Vale destacar que, em nossa universidade, o convênio com o Programa PARFOR foi iniciado em setembro de 2010. Atualmente, há duas turmas em andamento, com término



previsto para dezembro de 2019, completando um total de oito turmas. A UniSantos é a única universidade no estado de São Paulo que ainda possui turmas PARFOR. Portanto, consideramos relevante destacar as experiências positivas que acumulamos.

No intuito de compreender como os projetos temáticos integradores têm proporcionado aos professores-estudantes a construção de sentidos durante a formação vivenciada, este trabalho situa o Programa PARFOR no contexto das mudanças acontecidas nos cursos de Pedagogia desde a década de 1990. A seguir, apresenta a trajetória metodológica percorrida, bem como os principais resultados alcançados.

O contexto dos cursos de Pedagogia

No que tange às mudanças sofridas pelos cursos de Pedagogia no Brasil, após a década de 1990, especificamente a partir da promulgação da atual LDBEN n. 9.394/1996, podemos ressaltar que nosso curso passou também por inúmeras alterações curriculares, atendendo à legislação vigente e às suas concepções pedagógicas de base.

A atual LDBEN, no polêmico art. 62, determinou que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Deu-se início, então, a uma grande discussão sobre qual curso superior formaria os professores da educação infantil e das séries iniciais da educação básica. Mesmo o art. 62 admitindo a formação desses professores em nível médio, em virtude das dificuldades de implementar a formação em nível superior para todos, em um país de dimensões continentais, com imensas diferenças regionais, os cursos na modalidade Normal começaram a ser extintos. Chegou-se a quase um consenso nacional de que os cursos de Pedagogia deveriam assumir essa responsabilidade.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UniSantos, o colegiado de professores acompanhou as discussões ocorridas em várias esferas do ambiente

acadêmico, do poder público e fóruns acadêmicos de debates para definição do perfil do egresso e consequente organização curricular. Com a publicação do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e da Resolução CNE/CP n. 1/2006, aprofundaram-se os estudos e discussões, visando a uma inevitável alteração curricular. Estava, portanto, definido o novo papel do curso de Pedagogia, qual seja atender à principal função da escola: ensinar.

Frente à problemática anunciada, questões fundamentais ainda estão em pauta: qual a real identidade do curso de Pedagogia? Houve ganhos para a formação de professores? E quanto à formação de pedagogos? Muitos pesquisadores brasileiros têm se debruçado sobre tal temática, tecendo críticas relevantes para esta reflexão. Dentre eles, escolhemos Franco, Libâneo e Pimenta (2007) para fundamentar nosso posicionamento.

Concordamos com os autores que à Pedagogia, ao longo da história da educação, foram atribuídos significados que a definiram ora como arte, em outros momentos como técnica, ou mesmo como teoria e prática da educação, por fim, como ciência da educação. Reunindo todos esses atributos, as três dimensões da Pedagogia precisam ser reconhecidas e respeitadas: a dimensão epistemológica, que se constrói pela reflexão crítica contínua sobre a ação pedagógica; a dimensão prática, que se constitui no campo de tensão entre o conhecimento educacional e os saberes da prática; a dimensão disciplinar, que se consolida por uma síntese dos saberes advindos da ciência pedagógica.

Os autores criticam especificamente o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que embasa a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, denunciando que o texto do Parecer falha por não considerar a articulação entre essas três dimensões da Pedagogia, valorizando mais a dimensão prática.

Libâneo (2007) diante dessas Diretrizes, que hoje ainda regem os cursos de Pedagogia no país, declara seu pesar sobre o fato de que grande parte das faculdades de Educação defenda que o curso de Pedagogia seja o curso para formar professores da educação infantil e das séries iniciais, ratificando sua opinião de que a Pedagogia, antes de ser um curso, é um campo de conhecimento que tem uma história, uma tradição epistemológica e uma longa produção. Sua sistematização aconteceu sob a influência do catolicismo e do protestantismo. Grandes pensadores influenciaram as concepções pedagógicas. No século XVI, por exemplo, Comenio,

Rousseau, Herbart, Pestalozzi. Na segunda metade do século XIX, destaca-se o movimento da Escola Nova, cujo grande representante foi John Dewey, que influenciou os Pioneiros da Educação no Brasil. Esse movimento interrompeu a hegemonia da pedagogia católica e herbartiana, conforme analisa Libâneo (2007):

Eu penso que o enfraquecimento da ciência pedagógica no pensamento brasileiro, o enfraquecimento do campo teórico da pedagogia, começa aí. O poder de influência dos pioneiros na legislação educacional, desde a década de 1920, foi muito forte, numa direção cientificista. Uma visão cientificista tem a ver com o caráter objetivo das coisas, com o mensurável, com o que é científico. Como a Pedagogia, na visão católica ou herbartiana, tem a ver com finalidades, objetivos, valores, ela não teria cientificidade; esses elementos não seriam passíveis de serem considerados pela ciência. Privilegia-se, daí por diante, a ciência da educação, não a Pedagogia. O campo científico passa a ser a educação, não a Pedagogia. Não é casual que as faculdades foram denominadas "faculdades de educação" (aspas do autor), não faculdades de Pedagogia. A perspectiva do marxismo, que é também humanista, de certa forma se encontra com a posição católica herbartiana, no sentido de que a prática educativa é sempre intencional, ela implica finalidades, formas organizativas, expectativas definidas de formação dos indivíduos. Então, eu defendo que a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, a Pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, a educação, que é o objeto de estudo da Pedagogia. (Libâneo, 2007, p. 11)

A partir das colocações dos autores citados, nosso posicionamento é de que as transformações curriculares acontecidas após a LDBEN n. 9.394/1996 trouxeram ganhos para a formação de professores, à medida que promoveram a profissionalização docente, legitimando a necessidade da formação de todos os professores da educação básica acontecer em nível superior. Por outro lado, reconhecemos a crise de identidade que o curso de Pedagogia atravessa em nosso país e também lamentamos o conflito que se estabeleceu, ao se priorizar a formação de professores em detrimento da formação de pedagogos.

Transcorrida mais de uma década após a promulgação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, pressupomos que os cursos de Pedagogia foram se adaptando e buscando inovar em suas propostas curriculares. Entretanto, o que podemos considerar como inovação?

Pimenta *et al* (2017) apresentam os resultados de uma investigação de grande porte que possui, como ponto de partida, a análise de 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior (IES) públicas, comunitárias, particulares e de grandes

conglomerados empresariais. As pesquisadoras constataram que o termo *inovação* foi apropriado pelo discurso neoliberal positivista, com o firme propósito de atender às necessidades imediatas de consumo da sociedade. Portanto, é de duração efêmera e precisará estar em permanente reformulação. Ou seja, o que significa inovação hoje, amanhã terá outro sentido, devido às demandas intermináveis da sociedade capitalista.

Uma das consequências graves desse discurso contaminar a educação, alertam as pesquisadoras, é a desprofissionalização docente, considerando que as mudanças na prática dos professores acontecem de fora para dentro. Portanto, essa inovação tem um cunho regulatório, normativo e técnico.

Em contrapartida, Pimenta *et al* (2017) propõem uma concepção emancipatória de inovação e consideram que, nessa perspectiva, a inovação é necessária, como um movimento permanente, crítico e dialético de transformação da prática docente universitária. Assim, caracterizam a inovação emancipatória, por meio de sete indicadores:

1. formas de ensinar e aprender que superem a perspectiva tradicional e os procedimentos acadêmicos de base positivista;
2. gestão participativa na qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência durante o processo, ou seja, da “concepção até a análise dos resultados”;
3. reconfiguração dos saberes, superando as dicotomias entre saber científico e saber popular, ciência e cultura, educação e trabalho;
4. reorganização da relação teoria e prática na perspectiva da *práxis* e, portanto, superando a concepção de que a teoria precede a prática, ou vice-versa;
5. experiência inovadora compreendida a partir da relação orgânica entre concepção, desenvolvimento e avaliação;
6. valorização das dimensões subjetivas das relações entre os sujeitos e o conhecimento;
7. estímulo à participação e à produção intelectual dos estudantes, superando processos repetitivos. (Pimenta *et al*, 2017, p. 16)

A pesquisa (Pimenta *et al*, 2017), cujas bases epistemológicas se assentam no materialismo histórico dialético, concluiu que os cursos analisados apresentaram apenas “indícios” (p. 56) de inovação; e não conseguiu identificar práticas verdadeiramente inovadoras, segundo os indicadores adotados na análise. Embora as IES pesquisadas demonstrassem o movimento da mudança, todavia não superaram a conformação disciplinar

das matrizes curriculares, que não possibilita a interdisciplinaridade necessária à formação de professores polivalentes. Tal mudança implica uma transformação profunda nas tradições das práticas institucionais e das práticas docentes. Uma transformação que não ocorre em curto espaço de tempo.

O momento político atual nos coloca em compasso de espera. Em 2015, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n. 2). Essas diretrizes não revogam a Resolução CNE/CP n. 1/2006 que rege os cursos de Pedagogia, porém os afeta diretamente. Contudo, a implantação dessas diretrizes tem sido postergada desde então, indicando-nos a probabilidade de o novo governo reformulá-las ou revogá-las. Recentemente⁴, o MEC anunciou que deverá apresentar uma referência para orientar os currículos dos cursos de licenciatura e de Pedagogia de todo país, ou seja uma “base nacional curricular para professores”. O que muda tudo e mexe com todas as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. Portanto, o cenário da formação de professores no Brasil passa por um conturbado processo de mudança, sem um projeto nacional de educação definido claramente.

Em relação ao curso de Pedagogia vinculado ao Programa PARFOR, na UniSantos, esclarecemos que, embora o currículo do curso siga obrigatoriamente as Diretrizes de 2006, e aguardemos as mudanças que estão por vir, nossa tradição humanista, conforme explicou Libâneo (2007), levou-nos a priorizar a prática pedagógica intencional, crítico-reflexiva, sem, no entanto, perder a cientificidade. Isso nos ajudou a ter consciência de que formamos prioritariamente pedagogos, que podem atuar tanto na docência quanto na gestão de instituições de educação, daí nossa preocupação em oferecer uma formação significativa e de qualidade. Ao assumirmos o compromisso de formar os professores-estudantes do Programa PARFOR, reconhecemos que era preciso ajustar nosso Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia, a fim de que fôssemos ao encontro de suas necessidades individualizadas, respeitando os saberes que traziam da experiência prática.

⁴ Notícia: “MEC deve apresentar ‘base curricular de professores’ nos próximos dias”. Disponível em: <<http://abecedario.blogfolha.uol.com.br>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Diagnosticamos que tínhamos sob nossa responsabilidade trabalhadores da educação em subempregos, pois a grande maioria de nossos professores-estudantes vinha de creches conveniadas com as prefeituras locais, contratados sem concurso público e com salários muito inferiores aos dos professores efetivos. Esses sujeitos carregavam uma grande defasagem de escolaridade, porque estavam afastados dos estudos há muitos anos; demonstravam baixa autoestima, declarando-se incapazes de levar a cabo a formação em nível superior.

Sujeitos em condições de marginalidade, como observado por Freire (2008, p. 86), “se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência”. Nosso grande desafio foi apostar na emancipação, em que a libertação de condições opressoras, ainda que parcial, pudesse vir da formação, com a qual estávamos comprometidos.

Os Projetos Temáticos Integradores

Apesar das contradições que nos cercam, conforme pontuamos no tópico anterior, buscamos alternativas coerentes com nossos princípios e, quando recebemos os professores-estudantes subvencionados pelo Programa PARFOR, no segundo semestre de 2010, iniciamos o trabalho na perspectiva da pesquisa e formação, por meio da metodologia dos projetos temáticos integradores.

O nosso curso de Pedagogia oferece, nos quatro primeiros semestres, componentes disciplinares de base e voltados para a formação de professores para a Educação Infantil; no quinto e sexto semestres, componentes curriculares destinados à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental; no sétimo e oitavo semestres, componentes curriculares direcionados para a formação de gestores de instituições escolares e não escolares. Estágio supervisionado durante todo o curso.

A organização curricular matricial proporciona uma flexibilidade que promove interfaces entre os componentes curriculares, por meio de objetivos comuns e contempla dois eixos transversais: a gestão da aprendizagem (aprender a aprender e aprender como ensinar) e a gestão da diversidade (respeitar as diferenças culturais e aprender a lidar com elas). Essa organização favoreceu o desenvolvimento de projetos temáticos integradores gerados a partir



de temas de interesse da formação que integraram os conteúdos, bem como todos os sujeitos envolvidos – professores do curso e professores-estudantes.

Partimos do pressuposto de que só existe formação significativa, aquela que realmente transforma, quando há comprometimento e participação verdadeira. Só existe formação se houver construção de sentido por aquele que se forma (Freire, 2008). Consequentemente, é fundamental para o formando aprender estabelecer uma relação dialética entre experiência e conhecimento. Experiência quer dizer uma dimensão afetiva, uma reflexão sobre o que foi vivido, e só pode haver formação quando houver experiência. Sob tal premissa, os projetos temáticos integradores favorecem um aprendizado rico em experiências. Por isso, para que os projetos sejam bem sucedidos, é preciso que firmemos uma parceria entre os professores do curso e os professores-estudantes, mediante a qual todos se sentam implicados no processo, dispostos a experimentar novos desafios.

Convém destacar que o início do trabalho com projetos foi planejado a partir dos objetivos propostos por Hernandez e Ventura (1998, p. 29): 1. abordar um conhecimento globalizado e relacional; 2. promover a aprendizagem significativa; 3. introduzir uma nova maneira de fazer do professor e, conseqüentemente, do aluno.

121

Começamos, paulatinamente, elegendo a cada semestre temas que permitiram que grupos de dois ou três professores se organizassem, em virtude das semelhanças de seus componentes curriculares, para a realização de projetos com os grupos-classe. Não menosprezando esses primeiros resultados, chegamos à conclusão de que, dessa maneira, ainda não era satisfatório, porque precisávamos aprender a integrar de forma mais global todos os componentes curriculares do curso, professores e professores-estudantes.

As discussões do colegiado de professores a esse respeito sempre foram acaloradas e se dividiam. Havia o receio de romper com a organização curricular matricial traçada pelo PPC de Pedagogia e nos perdermos em um formato que descaracterizaria os componentes curriculares. Considerando as avaliações que realizamos periodicamente, reconhecemos que, para que os projetos fossem realmente integradores, teríamos que correr riscos.

As recorrentes reuniões, as quais nos propomos – professores, professores-estudantes e coordenação –, solidificam o movimento dialógico e dialético propício para o trabalho didático

interdisciplinar com projetos, evidenciando no exercício de dialogar o propósito de descobrir novos conceitos educacionais. Ressaltamos, assim, a importância de considerarmos o caráter teórico-prático ou prático-teórico das produções coletivas que ensejam o desdobramento em diferentes recortes e que possibilitam o surgimento de variadas sínteses.

Passamos, então, a dialogar com a interdisciplinaridade, definida por Fazenda (2003) como a integração das disciplinas em um mesmo projeto de pesquisa. Estabelecemos, assim, uma relação de reciprocidade, de interação que propicia o intercâmbio entre os diferentes conteúdos, respeitando a intersubjetividade presente nos sujeitos. Desse modo, em nossa proposta de trabalho, os componentes curriculares do curso não são descaracterizados, como se temia a princípio, porque há momentos assegurados para que os professores ministrem os conteúdos essenciais, a fim de subsidiarem teoricamente os projetos. Na perspectiva interdisciplinar, buscamos identificar pontos para interação, comunicação e, principalmente, compreensão entre os componentes curriculares, conteúdos e sujeitos participantes.

Após oito anos de existência do Programa PARFOR, em nossa universidade, sentimos que acumulamos uma experiência bastante relevante. Hoje, conseguimos realizar projetos temáticos integradores totalmente dentro de nossos objetivos. Mesmo sabendo que temos que avançar nessa metodologia, alcançamos etapas que consideramos importantes: 1. Os projetos são organizados a partir de um eixo temático escolhido por professores e estudantes. 2. Cada grupo-classe faz um recorte desse tema e desenvolve seu projeto de pesquisa. 3. Todos os professores participam, orientando as pesquisas, e estão aprendendo a articular os conteúdos disciplinares. 4. A produção final de cada grupo-classe é socializada na *Jornada de Integração Pedagógica*, que acontece sempre na última semana de outubro. Essa Jornada foi criada, a fim de caracterizar-se como um evento totalmente protagonizado pelos estudantes.

Demonstramos, no quadro a seguir, um exemplo de como o tema principal é recortado e abordado pelas diversas turmas do curso:



Eixo temático: A alfabetização como responsabilidade do professor e do gestor			
Turma	Subtema	Procedimentos	Produto
2º semestre 1 grupo-classe	<i>Indicadores de alfabetização e contextualização sócio histórica</i>	Foram estudados os indicadores Saresp, Provinha Brasil, Ideb que avaliam as escolas. Os estudantes colheram os últimos resultados que norteiam as políticas públicas de superação, a fim de produzirem uma síntese.	Produção de um documentário pelo grupo-classe.
4º semestre 2 grupos-classe	<i>Alfabetização na Educação Infantil: aspectos históricos, conceituais e métodos indicados em documentos oficiais</i>	Observação de campo coletada nas horas de estágio em escolas de Educação Infantil, ressaltando os seguintes aspectos: proposta pedagógica e práticas de alfabetização. Elaboração e aplicação de questionário que proporcionou uma análise quanti e qualitativa. Gravação em vídeo para análise das práticas observadas nas escolas.	Relatórios acadêmicos de pesquisa e produção de documentários pelos diversos sub-grupos formados nos 2 grupos-classe.
6º semestre 2 grupos-classe	<i>Alfabetização do 1º ao 5º ano: métodos de trabalho indicados em documentos oficiais e avaliação</i>	Estudo dos documentos oficiais sobre alfabetização, tais como: Pró Letramento, Ler e escrever, PNAIC. Análise dos índices relacionados ao subtema e das práticas inovadoras. Observação de campo, durante o estágio supervisionado. Os componentes curriculares de metodologia de Ensino de Língua Portuguesa foram responsáveis pela orientação das reflexões sobre o subtema abordado.	Mural temático de 6 metros elaborado pelos 2 grupos-classe, organizado em três espaços interligados entre si: citações de documentos legais; recortes das propostas de alfabetização; reflexões sobre as propostas.



<p>8º semestre 3 grupos-classe</p>	<p><i>Alfabetização e gestão escolar sob a ótica da política da Pedagogia e da sociedade</i></p>	<p>Utilizaram questionário e entrevistas aplicados junto a gestores e funcionários das escolas em que realizavam estágio. Elaboraram análises quanti e qualitativas sobre as diferentes dimensões da gestão (administrativa, pedagógica, participativa), bem como de aspectos da infraestrutura da escola e dos processos pedagógicos.</p>	<p>Elaboração de gráficos com os levantamentos realizados. Projetos de intervenção nas escolas, elaborados pelos diversos sub-grupos formados nos 3 grupos-classe.</p>
<p>Culminância: Socialização das pesquisas e apresentações dos trabalhos. <i>Jornada de Integração Pedagógica</i> Local: Campus D. Idílio José Soares da Universidade Católica de Santos</p>			

Fonte: elaboração própria.

O quadro-síntese ajuda a visualizar que o trabalho com pesquisa e formação que realizamos caminha na direção apontada por Hernández e Ventura (1998), seguindo etapas como: o envolvimento de todos em uma construção coletiva; a organização a partir de um eixo temático; o tratamento da informação; a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas de pesquisa; e, conseqüentemente, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em produção de conhecimento pelos alunos.

Os autores destacam que não há um método a seguir. Parte-se de um tema/assunto e a escolha pode ser feita partindo de uma sugestão dos professores ou dos alunos. Para os autores, todos os conteúdos podem ser ensinados por meio de projetos, basta que se tenha uma problemática inicial e que se comece a pesquisar e a buscar evidências sobre o assunto. Hernández e Ventura (1998) destacam que o trabalho didático com projetos é uma das maneiras de desenvolver a aprendizagem. Ou seja, existem outras formas, sendo necessário que os alunos estudem em diferentes situações: tenham aulas expositivas, participem de seminários, trabalhem em grupos e individualmente. O trabalho com projetos que desenvolvemos compreende toda essa diversidade de experiências. Os estudantes têm aulas expositivas, estudam os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e, concomitantemente, desenvolvem os projetos, sob orientação dos professores do curso. Assim, garantimos o

aprendizado significativo, a vivência de experiências (Freire, 2008), e, principalmente, um processo de construção de sentidos na formação.

Acreditamos que a educação superior, por meio do desenvolvimento de projetos, constitui-se em uma inovação emancipatória (Pimenta *et al*, 2017), porque considera o envolvimento de alunos, professores, recursos disponíveis, recursos tecnológicos, assim como as interações que se estabelecem em um locus privilegiado de aprendizagem – a Universidade. Trata-se de uma cultura de aprendizado colaborativo que não se fará por reformas ou diretrizes curriculares definidas por especialistas que pretendam impor melhorias para a qualidade da educação. Especialmente no caso do Programa PARFOR, na UniSantos, o trabalho com projetos temáticos integradores resultou em uma forma de ajudarmos sujeitos da prática a se construírem como sujeitos da práxis pedagógica.

Avaliamos que formamos uma comunidade de aprendizagem colaborativa e investigativa que tem obtido êxito e avança na direção pretendida: a formação sob a lógica da pesquisa, por meio de projetos temáticos integradores, construindo sentidos para os conteúdos apreendidos. Nas culminâncias dos projetos, os professores-estudantes têm apresentado trabalhos que consideramos plenamente satisfatórios, tanto no que tange à escrita de textos acadêmicos quanto à elaboração dos produtos, como os descritos no quadro apresentado. Debatem com propriedade os conteúdos integrados pelos projetos, demonstrando que produzem mais conhecimento nessa forma de trabalho do que em aulas comuns.

A avaliação busca atingir também um sentido formativo, uma vez que todos os segmentos envolvidos podem externar suas opiniões, sentimentos e angústias, ao fim de cada projeto. O colegiado do curso, aqui entendido como docentes e discentes, em discussão conjunta de avaliação, elencou como prioridades para o bom desenvolvimento dos projetos: o período de um ano letivo, como tempo ideal de construção de cada projeto; sempre buscar melhorar a comunicação entre participantes; estabelecer critérios claros, tanto para a elaboração quanto para a avaliação dos projetos; organizar um cronograma de ações coletivas detalhado, no início de cada projeto. Vale ressaltar que a avaliação é permanente, por meio de reuniões periódicas do colegiado do curso registradas em atas, da avaliação escrita dos estudantes, bem como da

avaliação realizada pela CPA – Comissão Própria de Avaliação. Esses documentos compõem o *corpus* da análise aqui apresentada.

Apresentamos alguns extratos de narrativas que indicam resultados alcançados, tanto para o desenvolvimento do curso quanto para a formação dos professores-estudantes do Programa PARFOR:

Sobrevivi...

O 4º semestre chegou e com ele um grande desafio: o Projeto Integrador. Meu Deus o que será isso! As professoras nos explicaram como iríamos trabalhar, e escolhemos um tema que foi um recorte do tema geral Alfabetização, qual seja A relação interpessoal professor/aluno na alfabetização. Por onde começar? A professora Marina, nossa orientadora, nos deu uma apostila para termos umas ideias. Pesquisamos na internet, fomos a campo, escolhemos uma Escola de Educação Infantil para a nossa pesquisa, na qual fomos recebidas muito bem. Aplicamos questionários, fizemos entrevistas com as professoras, tiramos fotos da escola e gravamos as entrevistas em vídeo. No laboratório, fomos montar a parte escrita. Graças a Deus, temos a profa. Rosana e a profa. Marina nas nossas vidas, pois sem elas não sei como superaríamos nossas dificuldades gramaticais. O trabalho retornou umas cinco vezes para corrigirmos, até que deu certo. Chegou, então, a vez de produzirmos o documentário. Outro grande desafio. A profa. Cristina, muito paciente, nos deu toda a atenção. Olha lembrei do meu TCC no magistério, porque o Projeto Integrador parecia um TCC. Chegou o dia da apresentação, eu estava muito nervosa, pois me deram a missão de falar na frente do auditório lotado, representando o grupo. Quando acabamos de apresentar, qual foi a minha surpresa: as professoras nos elogiaram muito. Fiquei cheia de orgulho, quando a profa. Derna me falou "gostei da atitude". Ai, fiquei mais cheinha do que sou. Se o 4º semestre foi assim, imaginem os outros que virão! Quero aqui agradecer aos nossos queridos professores que nos cederam suas aulas para esse trabalho, e ao meu grupo-classe, sem exceção, que não mediu esforços para ajudar uns aos outros. Registro aqui o meu muito obrigada. (Disponível em: <http://www.cronicaspedagogicas.blogspot.com.br>)

126

Trajatória PARFOR

[...] fico enormemente feliz quando vejo o quanto valeu a pena. Exemplo disso foi o Projeto Integrador [...] Vi o esforço da turma e os rosinhos de desespero no laboratório (o meu era o pior) [...] Por fim, pude contemplar nos 3 dias de apresentações da Jornada de Integração Pedagógica o esforço de cada um de nós recompensado. Que orgulho meninas! Documentários maravilhosos !!!!!!! Em muitos momentos me emocionei! Ah! Agora já estamos no meio da caminhada. Sei que ainda temos 2 longos anos de aprendizado, muitas coisas ainda irão acontecer, boas, ruins sei lá Mas juntos chegaremos lá... [...] (Disponível em: <http://www.cronicaspedagogicas.blogspot.com.br>)

Avaliação PARFOR/UNISANTOS

Projeto Integrador elaborado e finalizado com ênfase em Alfabetização Matemática, através de jogos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma longa, comprometida e árdua trajetória. Desde o começo do curso, trabalhamos com projetos temáticos. Primeiro semestre: Projeto Família Caloura, estudo sobre o Brincar; segundo semestre: Alfabetização na Saúde, produção coletiva Jornal Mural; terceiro semestre: Ser professor(a) na Educação Infantil, novos conhecimentos de um mundo desconhecido e fascinante. Passados quatro semestres, meu ponto de vista mudou consideravelmente em muitos aspectos, em relação ao currículo da universidade e à vida. Quando iniciei, achei que já sabia muito para minha prática pedagógica, que aqui estava apenas para ler muito, obrigatoriamente, e conquistar o "Tal Diploma". Quantos equívocos! (Disponível em: <http://www.cronicaspedagogicas.blogspot.com.br>)

Os três relatos selecionados estão postados no *blog site* que foi criado com o propósito de publicar textos escritos pelos professores-estudantes de Pedagogia do Programa PARFOR, na UniSantos, e abriga hoje mais de 800 postagens que nos oferecem dados para avaliação e análise das ações implementadas pelo curso. Os sujeitos acima relatam as experiências que vivenciaram, avaliam e enumeram diferentes projetos que desenvolveram, expressam suas emoções, dificuldades, descobertas e a importância dessa formação na vida profissional e pessoal, realçando a participação coletiva dos professores e dos colegas de turma. Estas e as demais avaliações sobre os projetos temáticos integradores realizados, postadas no *blog* citado, validam positivamente, pelas vozes dos estudantes, o estudo aqui apresentado.

O trabalho com projetos temáticos integradores, inicialmente proposto para as turmas de Pedagogia PARFOR, foi estendido para as turmas de Pedagogia regular, unificando o currículo. Compreendemos que essa metodologia é apropriada para todos e não apenas para sujeitos em “defasagem de aprendizagem”. Confiamos que essa alteração curricular que empreendemos contribuiu significativamente para a melhoria do nosso curso que, por sinal, é sempre bem avaliado pelo MEC. Em 2017, por exemplo, a nota do curso no ENADE⁵ foi cinco.

No que se refere à avaliação dos docentes na coordenação dos projetos, com base em dados coletadas pela CPA, pelos depoimentos dos estudantes no *blog* e pela autoavaliação

⁵ ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

realizada em reuniões do colegiado com a coordenação do curso, foi possível reconhecer que houve também grande aprendizado para os professores. O receio inicial de perder o controle e de descaracterizar os componentes curriculares, deixando de ministrar todos os conteúdos dos planos de ensino, foi substituído pela autoconfiança e sentimento de fortalecimento por fazer parte de um coletivo unido em prol de objetivos comuns. Os professores superaram o isolamento, tão típico do trabalho docente na Educação Superior. Percebemos um entusiasmo geral com as avaliações positivas e isso tem melhorado o clima das relações interpessoais de um modo geral.

Diante do processo de avaliação empreendido, podemos defender que o ensino e a aprendizagem por projetos possibilitam vincular teoria e prática. Na Educação Superior, podem proporcionar experiências reais, em que os estudantes tornam-se protagonistas na produção do conhecimento. Defendemos que, nessa direção, os sujeitos envolvidos constroem sentidos, ou seja, converterem as informações que recebem em algo que tenha significado e seja transformador para suas vidas pessoais e profissionais. Trata-se, portanto, de um processo de apreensão. Citando Freire (2005, p. 69):

128

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Desse modo, ressaltamos que precisamos de coragem para enfrentar mudanças. Coragem para aceitar o desafio de abraçar com comprometimento o Programa PARFOR em nossa universidade. Coragem para superar o desafio de formar esses professores-estudantes, implementando alterações curriculares para a incorporação da metodologia dos projetos temáticos integradores. Coragem para nos expor e promover um processo avaliativo em que todos os segmentos envolvidos são ouvidos. Como afirma Paulo Freire na citação acima, dispusemo-nos ao “risco e à aventura do espírito”.

Considerações

Ao tecer estas considerações, destacamos mais uma vez os benefícios da metodologia dos projetos temáticos integradores para a formação em Pedagogia, em nossa universidade. Acreditamos que conseguimos superar a imposição de conteúdos de forma rígida e pré-estabelecida, de modo a incorporá-los à medida que se tornam parte fundamental para o desenvolvimento dos projetos. O ensino e a aprendizagem por projetos permitiram aos professores-estudantes do Programa PARFOR refletirem sobre a própria prática, a fim de transformá-la. E isso consideramos ideal para uma formação de professores em serviço.

Não se trata de uma proposta perfeita, definitiva e única. Entretanto, consideramos que caminhamos rumo a uma inovação emancipatória, conforme caracterizam Pimenta *et al* (2017). Uma vez que a experiência com projetos apresentada caracteriza-se como um processo de ensino-aprendizagem que enfrenta o desafio de criar condições concretas para que os professores-estudantes se transformem em sujeitos críticos e autônomos, capazes de escolher e definir um projeto de trabalho e de vida e transformá-lo em realidade. Como já destacamos, trabalhar, a partir dessa metodologia, exigiu de nós coragem para correr riscos, bem como para aprender a comungar com uma visão de educação e aprendizagem que valoriza os sujeitos como protagonistas. Para tanto, aprendemos que são fundamentais no desenvolvimento de um projeto: a unidade nos objetivos, ações coerentes, esforços comuns de cada pessoa envolvida e resultado sistematizado. Foram tais aspectos que perseguimos e buscamos sintetizar neste texto.

Os resultados positivos que destacamos são provenientes de um trabalho progressivo desenvolvido durante oito anos de existência do Programa PARFOR, em nossa universidade. Formamos, entre 2010 e 2017, seis turmas e temos ainda duas turmas em andamento, até dezembro de 2019. Evidentemente, tivemos muitos desafios a superar, avanços e retrocessos, acompanhados da avaliação contínua que empreendemos durante todo o trajeto percorrido.

Estamos construindo uma nova identidade para o nosso curso de Pedagogia, enfrentando conflitos e desafios, diante das contradições e dissonâncias neste momento político brasileiro. Insistimos que formamos pedagogos, porém não nos recusamos a formar professores para a educação básica inicial. Buscamos, então, criar consonâncias, esforçando-nos para superar a concepção curricular disciplinar rígida, por um currículo mais flexível que integre os conteúdos

de modo contextualizado e interdisciplinar, permitindo aos professores-estudantes unificar teoria e prática, ao longo da formação. Assim, ponderamos que a formação que promovemos vai além de uma capacitação emergencial para professores leigos, pois oportuniza que esses sujeitos construam sentido para sua formação, na perspectiva da práxis pedagógica, ou seja, em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

Por fim, expressamos nossas preocupações com a instabilidade do atual cenário político educacional e com os cortes de verbas da educação que afetarão ou levarão à extinção programas como o PARFOR. Todas as mudanças que estão por vir, com certeza, influenciarão nosso trabalho e forçarão novas alterações curriculares, quiçá um outro perfil para os cursos de Pedagogia. No entanto, posicionamo-nos de modo a continuar no caminho que escolhemos, ajustando-nos, adaptando-nos, mas seguros, embasados na experiência já construída e bem-sucedida para a formação de professores/pedagogos em Pedagogia.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 nov., 2018.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 15 ago., 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, 2007, v. 37, n. 130, p. 63-97.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, 2007, v. 10, n. 1, p. 11-33.



PIMENTA, S. G. (coord.) *et al.* A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico de Pesquisa**. Processo n. 472184/2014-8. São Paulo, SP: USP, 2017.