



# SIGNIFICADOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA/ Parfor: PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO IFRS-BG

## MEANINGS, CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF PEDAGOGY/ Parfor: PERSPECTIVE OF IFRS-BG STUDENTS

Fernanda Zorzi 1  
Juraciara Paganella Peixoto 2

**Resumo:** Este texto resulta de uma pesquisa que buscou conhecer o significado atribuído pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves / RS, acerca de sua participação no programa. Através de um questionário respondido por dez estudantes voluntários, conhecemos os desafios, contribuições e possibilidades que vislumbram no processo de constituição de sua docência. As ideias de Ghedin e Franco fundamentam o caminho metodológico e os dados produzidos, analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. Foi possível organizar os resultados em quatro categorias: significados; desafios; contribuições e experiências formativas. Pressupostos de autores como Arroyo, Freire, Nóvoa, Tardif deram suporte teórico ao estudo. As percepções dos estudantes sobre a participação legitimam sua importância enquanto política pública para a formação inicial de professores, condição única de formação superior para os estudantes que nele ingressam.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Pedagogia/Parfor. IFRS-BG.

**Abstract:** This text is the result of a research which purposed to know the meaning attributed by students of the Degree in Pedagogy/Parfor, from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves/RS, about their participation in the Program. Through a questionnaire that was answered by ten volunteer students, we knew the challenges, contributions and possibilities they envision in the process of constituting their teaching. The ideas of Ghedin and Franco underpin the methodological path and the data produced were analyzed from Bardin's Content Analysis. Results were organized into four categories: Meanings; Challenges; Contributions; Formative Experiences. Assumptions by authors such as Arroyo, Freire, Nóvoa, Tardif gave theoretical support to the study. Students' perception of participation legitimize its importance as a public policy for the initial training of teachers, the only condition of Graduation for students who enter it.

**Keywords:** Initial Teaching Training. Parfor/Pedagogy. IFRS-BG..

- 
- 1 Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Matemática. Licenciada em Matemática. Docente da área de Matemática do IFRS/BG. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1905603832561034>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3840-1216>. E-mail [fernanda.zorzi@bento.ifrs.edu.br](mailto:fernanda.zorzi@bento.ifrs.edu.br)
  - 2 Mestre em Ensino. Especialista em Supervisão Escolar. Licenciada em Letras. Professora da Educação Básica – aposentada. Técnica em Assuntos Educacionais IFRS/BG. Coordenadora Institucional do Parfor IFRS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6513958387913059>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8828-3348>. E-mail: [juraciara.peixoto@bento.ifrs.edu.br](mailto:juraciara.peixoto@bento.ifrs.edu.br)
- 

## Introdução

As constantes mudanças no contexto social e econômico vivenciados na realidade brasileira se constituem como desafios às políticas educacionais e às instituições de ensino que buscam, minimamente, acompanhar as transformações e prezam por uma sociedade comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito e o respeito à diversidade no âmbito escolar. Enquanto observamos o crescimento tecnocientífico contemporâneo e o esforço das escolas e professores em possibilitar o uso de novas tecnologias e tendências pedagógicas para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, evidenciamos a dificuldade de efetivação isonômica de uma educação pública de qualidade, para todos, como indica a legislação educacional.

As organizações internacionais<sup>1</sup>, a exemplo da ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRB, OCDE, OMS, entre outras, também mostram preocupação com a qualidade da educação no contexto brasileiro e apresentam propostas de ações que objetivam melhorar a qualidade da educação a partir da formação de professores para a Educação Básica.

Rios (2010), ao falar sobre qualidade, nos faz pensar acerca da perspectiva da educação que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (RIOS, 2010, p. 74). Infelizmente, contrariamente à essa defesa, o que usualmente observamos no cenário educacional, é precariedade na infraestrutura de algumas instituições, as quais apresentam condições aquém das necessárias para a realização do fazer pedagógico dos docentes ou o bem-estar dos estudantes; carência de professores; remuneração insuficiente para permitir ao docente dedicação exclusiva ao seu trabalho, prática da pesquisa sobre o seu fazer, participação em processos de formações contínuas e permanentes, aquisição de materiais para estudo; além de contar com profissionais que atuam fora da sua área de formação ou sem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996LDB<sup>2</sup>.

No contexto da formação de professores, surgem algumas ações emergenciais e políticas públicas como possibilidades para dirimir tais dificuldades e tornar possível a análise do exercício da docência em toda a sua complexidade, como é o caso do Parfor Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Programa emergencial, na modalidade presencial, instituído para atender o dispositivo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre os municípios, estados, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). Nóvoa (1991) aponta a importância do poder político do Estado na organização de cursos de formação e o saber do professorado na organização dos programas de ensino desses cursos e afirma ser no confronto entre esses projetos, que se produz a profissão docente, pois o momento chave da socialização e da configuração pessoal dar-se-á na formação de professores.

Assim, é possível pensar que a qualidade da Educação Básica está intimamente relacionada com a constituição da docência, o que remete à necessidade de investimento contínuo na formação inicial e continuada dos professores.

Neste texto, buscamos apresentar os sentidos, significados e perspectivas de ser um estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Pafor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Bento Gonçalves - IFRS-BG, a partir do olhar da Coordenadora Institucional, uma docente que atua no curso e da pesquisa realizada com 10 estudantes voluntários do 7º semestre do curso no componente curricular Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2022. Os dados foram produzidos a partir de um questionário disponibilizado aos estudantes, contendo quatro perguntas, com o objetivo de problematizar os significados, desafios e possibilidades e da observação dos movimentos observados no desenvolvimento do componente curricular acima relacionado.

A análise ocorreu na perspectiva da pesquisa qualitativa, a partir dos estudos de Bardin (2011). O texto está organizado em três seções. A primeira apresenta o recorte teórico do estudo; a segunda o recorte metodológico e a contextualização dos estudantes voluntários; a terceira apresenta o que dizem os estudantes acerca dos significados, desafios, contribuições e experiências marcantes a partir da participação no referido Programa e turma.

1 <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26391031/Organismos-multilaterais>

2 Lei que dita as diretrizes e as bases da educação nacional.

## Formação de professores em serviço: desafios e possibilidades

A educação, enquanto processo que envolve diferentes atores, preconiza o diálogo com as famílias e com sociedade em geral, acerca das condições que contribuam para uma educação voltada para a formação integral do sujeito, o comprometimento com a ética, solidariedade, respeito para com tudo e com todos além de preparação para o mundo do trabalho sejam o ápice do processo educativo.

Os estudos desenvolvidos por Fabris e Dal'Igna (2013) mostraram, no artigo *Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro* que “a docência é constituída por diferentes pedagogias e [que] suas ênfases estão ora na disciplina, ora na correção, ora no desenvolvimento psicológico, ora na inovação” (FABRIS, DAL'IGNA, 2013, p.49-60). É com esse direcionamento que nos propomos a pensar sobre a docência e a qualidade da formação de professores, através da investigação dos significados, desafios e possibilidades que se constituem no contexto investigado.

Nessa mesma direção Tardif (2014), nos diz que o exercício da docência pode ser pensado a partir da mobilização de um conjunto de saberes que a produzem. Na sua interpretação, o saber profissional dos professores é um amálgama de diferentes saberes, provenientes de diferentes fontes, que são constituídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade, incluídas as experiências possibilitadas pela formação inicial e continuada.

Desse modo, entendemos que a possibilidade de estabelecer relação entre os saberes oriundos do espaço acadêmico e as experiências advindas do exercício da docência se constitui em uma condição fértil para a formação docente. Conforme afirma Nóvoa (2009):

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. [...] Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade de formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA 2009, p.15-16. Grifo do autor).

Da nossa experiência, podemos inferir que o curso de licenciatura em Pedagogia, praticada a partir do Parfor vem cumprindo com o objetivo de possibilitar o encontro dos professores em formação com as reflexões entre teoria e prática, elementos indissociáveis da atuação docente. Além disso, enquanto os/as professores participantes e professores formadores do curso compartilham, relacionam e integram as novas experiências ao seu próprio saber, estabelece-se um novo aprendizado a partir das relações que se firmam e dos referenciais teóricos e metodológicos abordados no currículo proposto para o curso.

O momento educacional atual, caracterizado pela vigência da pandemia do Coronavírus, escancarou as duras realidades e as necessárias mudanças e adequações para a educação escolar e para a formação docente. Como nos alerta Nóvoa:

A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também (NÓVOA, 2022, p. 20).

A formação docente é o espaço por excelência para a discussão proposta acima, em especial na especificidade do Programa de formação inicial em serviço, em estudo. No livro *Escola e professores - proteger, transformar, valorizar* (2022), o autor, supracitado, aborda as transformações ocorridas no contexto escolar como um processo de metamorfose.

Nóvoa (2022, p. 16-17) indica cinco evoluções como necessárias e possíveis, a partir da adoção de novas lógicas e enquadramentos educacionais possibilitados pelo momento atual: (1) valorização de tempos e espaços não formais, através da vivência de momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, em vez

de um ensino fechado dentro de um edifício teremos; (2) diversificação de espaços, para trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores; (3) construção de percursos escolares diferenciados, em vez de turmas homogêneas através de formas diversificadas de agrupamento dos alunos, também em função das tarefas a realizar; (4) substituição de uma pedagogia frontal por uma pedagogia do trabalho, contemplando o trabalho colaborativo entre os professores, ou seja, em uma turma teremos vários professores trabalhando em conjunto com alunos ou grupos de alunos; (5) reorganização do currículo através da valorização da convergência das disciplinas e das dinâmicas de investigação e estudo de grandes temas e problemas, em vez do currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas.

Nesse mesmo texto, o autor também faz uma reflexão que consideramos aproximada ao modo como os processos são realizados no contexto da turma do Curso de Pedagogia - Parfor. O autor destaca a tríade: Educar humanos - Por humanos - Para o bem da humanidade. Pensar a perspectiva da educação a partir do pressuposto de que se educa seres humanos é ter a consciência de que a educação é um processo pessoal de apropriação do conhecimento, através do qual nos tornamos mais preparados e capazes (NÓVOA, 2022, p. 18).

Nesse sentido, de acordo com o autor, a palavra dos educadores será inútil se não for capaz de possibilitar a palavra própria do educando. A ideia de que somos educados por humanos ratifica que a cooperação é uma das chaves da educação do nosso século” (NÓVOA, 2022, p. 19), pois ninguém se educa sozinho, precisamos da interação com outros humanos, dos professores e dos colegas, no caso do contexto escolar. Por fim, o autor destaca a importância da comunicação, no sentido dialógico, pois nela reside [...] as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros (NÓVOA, 2022, p. 19).

Na mesma direção, Charlot (2020), na conclusão do seu livro mais recente, *Éducation ou barbarie* (2020), explica que a educação é humanização: Pelo simples facto de nascer na espécie humana, todo o ser humano tem direito à humanização, portanto à entrada num grupo social e numa cultura e a tornar-se um sujeito singular (CHARLOT, 2020, p. 319). Portanto, desvalorizar algum desses componentes é um dos erros cometidos por muitas correntes pedagógicas

Com relação às mudanças ocorridas no período da pandemia, Nóvoa (2022) manifesta suas percepções de modo crítico, em três dimensões, com as quais concordamos. A primeira diz respeito à resposta frágil e inconsistente dos sistemas de ensino, pois as autoridades públicas ficaram dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não sendo sequer capazes de assegurar o acesso digital a todos os alunos (NÓVOA, 2022, p. 26). Já as respostas ao nível das escolas, segunda dimensão, foram, em muitos casos, melhores, pois avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais (NÓVOA, 2022, p. 26). Como terceira dimensão, o autor destaca que as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas (NÓVOA, 2022, p. 26). Essa perspectiva mostra que os professores são essenciais para o presente e para o futuro da educação.

Assim, com base nos estudos apresentados e pelas nossas percepções acerca do vivido no período pandêmico, podemos afirmar que a qualidade da educação escolar depende, também, de professores bem preparados, capazes de trabalhar de modo autônomo e colaborativo, dentro e fora do espaço escolar, articulados com as famílias e com a realidade em que estão inseridos.

## **Caminhos Metodológicos**

Na sequência faremos uma breve descrição do processo de pesquisa realizado para este estudo, na qual apresentamos a caracterização da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a produção dos dados e a análise dos dados.

## Caracterização do estudo

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

Por meio da abordagem qualitativa é possível conhecer a realidade de maneira específica e, ao mesmo tempo, abrangente, viabilizando uma construção teórica mais aprofundada em relação aos fenômenos da investigação. Segundo Flick (2009, p. 20), A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. O Estudo de Caso apresenta como uma de suas características fundamentais, a busca pela compreensão da realidade, onde o pesquisador procura elucidar as várias dimensões presentes numa determinada situação. Assim, optamos por esse método por considerar adequado às especificações da pesquisa.

Devido a nossa proximidade com os sujeitos de pesquisa, tivemos a oportunidade de fazer uma observação direta sobre o fenômeno investigado e compreender como e por que se desenvolveu o processo de mudança nas professoras alunas da Pedagogia/Parfor.

## Campo da pesquisa: O Parfor no IFRS-BG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) (<https://ifrs.edu.br/institucional>) foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela lei 11.892, que instituiu, no total, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por força de lei, o IFRS é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Goza de prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Estas instituições hoje fazem parte do IFRS na condição de *campi*.

Atualmente o Instituto possui 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves.

Por meio do Parfor, no ano de 2010 *Campus* Bento Gonçalves teve a primeira oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia, formação inicial, na modalidade presencial, destinado a professores da rede pública de Educação Básica os quais não tinham formação superior, atendendo às exigências da Capes.

A partir daquela data, iniciaram-se mais duas turmas, a de 2011 e a de 2012. Nesses anos, constatou-se grande evasão nas turmas, especialmente, devido à falta de professores nas escolas para substituírem os profissionais que estudavam no Parfor, e muitos precisaram desistir. O fato mostra que no início do Programa as redes públicas de Educação Básica não estavam preparadas para a liberação de professores, conforme exige o Programa.

Nos anos de 2013 e 2014 não houve formação de novas turmas de Pedagogia no *Campus* Bento Gonçalves. No ano de 2013 o número de pré-inscritos na Plataforma Freire foi muito inferior à projeção que a demanda apontava em relação aos professores sem licenciatura em grande parte dos municípios ofertantes do RS. Segundo o Censo da Educação Superior 2012<sup>3</sup>, o número de ofertas de IES bem como o número de alunos matriculados no Ensino Superior teve um aumento significativo entre os anos de 2009-2012, o que possibilitou inferir que também o Programa, em algumas regiões aproximou-se de atingir seu objetivo de formar docentes da Educação Básica.

<sup>3</sup> Disponível em: [inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf).

No ano de 2014, em reunião do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FEPAD, entendeu-se como necessária a liberação pela Capes para pré-inscrição aos profissionais cadastrados no Educacenso com função de Auxiliar / Monitor / Atendente de Educação Infantil, público esse que há muito vinha solicitando vagas para participar dos cursos do Parfor, o que foi atendido. Dessa forma, a partir de agosto de 2015, o *Campus* BG ofertou mais uma turma composta por 20 estudantes.

Em agosto de 2018 iniciou-se outra turma, com 30 profissionais matriculados. Alguns deles residentes em municípios vizinhos e, apesar da gratuidade, as dificuldades com deslocamento e o custo para refeições foram inviabilizando a presença deles nas aulas causando a desistência de 12 estudantes. Atualmente a turma conta com 14 estudantes matriculados.

## Caracterização dos participantes da pesquisa

Para esta pesquisa foram convidados os quatorze estudantes. Participaram, voluntariamente, 10 estudantes da Turma 2018 os quais foram identificados pela sigla C (cursista) e um número de 1 a 10, com uma ordenação aleatória. Nosso interesse foi conhecer o significado que cada um traz de ser estudante da licenciatura em Pedagogia/Parfor do *Campus* Bento Gonçalves, os desafios que vêm enfrentando para efetiva participação no curso, as contribuições e possibilidades que deslumbram a partir da realização dele. Ainda indagamos sobre as experiências marcantes vivenciadas no contexto do curso.

Dentre os dez cursistas, uma atua como Educadora na instituição AIDD (Associação Integradora do Desenvolvimento do Down) em Bento Gonçalves, duas atuam como Auxiliares de Educação Infantil e quatro na função de Monitoras de Educação Infantil, também em Bento Gonçalves. Os demais participantes (três) atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, nos municípios vizinhos de Salvador do Sul e Guaporé, como Docentes.

## Procedimentos para a pesquisa e técnica de análise de dados

O questionário foi disponibilizado, via Formulário *Google*, com quatro questões que objetivaram conhecer a importância de estudar no *Campus* BG por meio do Parfor, os principais desafios/dificuldades enfrentadas para participar do Programa e no Curso, as contribuições que o Parfor trouxe para as práticas pedagógicas desses cursistas além de conhecer, pelo menos, uma boa experiência vivenciada no contexto do curso.

Para a verificação dos resultados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011, p. 48), “como um conjunto de técnicas que, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo [...], permitem a inferências de determinada mensagem.

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

- a) seleção do material e suas partes relevantes para o estudo;
- b) análise das circunstâncias da coleta dos dados;
- c) caracterização formal do material;
- d) definição da direção que a análise tomará;
- e) aprofundamento da questão da pesquisa, baseando-se em teorias, com escolha concreta da técnica analítica;
- f) definição das unidades analíticas, sendo elas de codificação e contextual;
- g) condução das análises efetivas;
- h) interpretação final dos resultados (FLICK, 2009, p. 292-293).

Temos a expectativa de que, além de conhecer as percepções dos estudantes acerca de sua formação, enquanto gestão e na perspectiva docente, pensar sobre o processo que eles estão vivenciando, bem como contribuir com as discussões acerca da oferta dos cursos de formação de professores a partir deste Programa.

## O que dizem os professores em formação?

Apresentamos aqui e discutimos os dados produzidos a partir do formulário disponibilizado. Por meio dos resultados houve a possibilidade de investigar as contribuições do Parfor não apenas para as práticas pedagógicas das entrevistadas, mas também para a constituição do sujeito-pessoa que cada uma delas relata ter se tornado, além de averiguar sugestões para a melhoria do curso de Pedagogia em questão.

Das colocações realizadas pelas participantes deste estudo, emergiram quatro categorias de análise: significados; desafios; contribuições e experiências marcantes, desenvolvidas na sequência, conforme os excertos retirados dos questionários.

### Significados

Primeiramente buscamos conhecer o perfil desses profissionais, especialmente em relação ao tempo de atuação na educação básica, sua função e município em que atuam. Dessa busca resultaram os seguintes dados: C-1, C-2, C-3, C-4, C-5 e C-7 trabalham no município de Bento Gonçalves - RS, com uma variação de tempo de 3 a 7 anos, C-1 como docente em uma instituição de ensino especializado, C-2, C-3, C-4 e C-5 como auxiliar de Educação Infantil; C-6 atua há 20 anos como docente em Salvador do Sul - RS; C-8, é professor no município de Guaporé há 5 anos; C-9 e C-10, há 9 anos como docentes em Bento Gonçalves.

Ao serem questionados sobre o significado de ser estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia-Parfor do IFRS-BG constatamos que, para além da obtenção de título de licenciado, outras oportunidades de crescimento foram destacadas. Conforme C1 a participação em programas oferecidos pela Instituição possibilitou o crescimento profissional:

*Sou muito grata [...]. Muito evolui na minha formação. Participei de bolsa pesquisa, participo do diretório acadêmico, participo do colegiado e do PIBID, estou em um emprego melhor, fazendo o que gosto, graças a cada aprendizado que em sala obtive. A graduação, o programa Parfor, mudou minha vida, meu olhar de vida educacional (C1).*

Fischer (2009) nos diz que a escola é um espaço de constituição de sujeitos, tanto dos professores, quanto do professor. No caso dos participantes desta pesquisa, docentes em formação, ambos os espaços - a escola e a academia - promovem esse movimento de constituição dos sujeitos e da própria docência. Nas palavras da autora:

*[...] um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico - lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto e aquilo, no caso como docentes. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infinitas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos (FISCHER, 2009, p. 94).*

*C-1 aponta um aspecto importante da formação docente: a possibilidade de nos tornarmos diferentes do que somos e do que vínhamos sendo, a partir da relação entre a teoria e prática, da relação com o outro, da reflexão sobre a prática. Assim, de acordo com a cursista, estar no Parfor é uma oportunidade para ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010, p.36).*

O aprimoramento profissional por meio dos conhecimentos adquiridos no curso foi destacado por C-2, C-4, C-5, e C-7. Além disso, destacam que o Programa - Parfor cumpre com um papel social importante, uma vez que possibilita aos professores a entrada e permanência nas

Instituições de Cursos Superiores, gratuitamente, sem comprometer sua renda familiar, além de atender à exigência do Art. 62 da LDB, o qual determina que A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] possibilitando a qualificação de professores para atuar na Educação Básica.

*Oportunidade de me qualificar como profissional (C2).*

*Uma oportunidade única, de muito significado e paixão pela área que atuo (C-4).*

*Poder proporcionar para as crianças possibilidades de aprendizado e desenvolvimento de qualidade e poder estudar em uma instituição de excelência (C-5).*

*[...]Sou grata por tudo que aprendi com essa trajetória (C-7).*

*Uma grande oportunidade de crescimento profissional (C-9).*

Para C8 estar no curso significa a possibilidade de articulação e reflexão entre a teoria oriundo do conhecimento científico e a prática advinda do seu próprio fazer pedagógico: *Uma experiência muito significativa e boa, pois busca-se articular teoria e prática o que enriquece o fazer pedagógico.*

De acordo com os estudos realizados por Nóvoa (2007):

[...] a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como (NÓVOA, 2007, p.14).

Essa perspectiva de pensar junto sobre as práticas docentes, destacada pelas cursistas, se dá a partir das problematizações das práticas observadas e vivenciadas no contexto das salas de aula. De modo particular, o trabalho feito pelos docentes do curso é fazer a aproximação com os referenciais teóricos e metodológicos no sentido de discutir a constituição da docência na direção da busca pela autonomia e protagonismo do professor, em contraposição da homogeneização das práticas pedagógicas. Segundo Rose (2011):

[...] nosso entendimento das condições sob as quais nossos atuais modos de pensar e agir sobre os seres humanos tomaram forma, que nos ajudam a mapear seus modos característicos de operação, que nos ajudem a realizar algum tipo de avaliação das capacidades que eles nos atribuem e das demandas que nos fazem. [...] em outras palavras, é começar a questionar algumas de nossas certezas contemporâneas a respeito do tipo de pessoas que nos levamos a ser, é ajudar a desenvolver meios dos quais poderemos começar a nos pensar de outra forma (ROSE, 2011, p.11).

Assim, podemos dizer que, a problematização das práticas pedagógicas se faz importante para os cursistas e que é um exercício de um trabalho de artesanato, na expectativa de desviar das armadilhas da gramática reprodutivista, que está presente nas salas de aula e contextos educacionais da educação básica

Na visão de C-3, C-6, C-9 e C-10 estar inserida no ensino superior representa a concretização de um desejo que só se efetivou por meio do Parfor. A adequação do calendário acadêmico com vistas a atender as necessidades dos cursistas, futuros professores, foi o que possibilitou o ingresso no curso. C-3 confirma: *“Um sonho sendo realizado, a cada semestre”*. Nessa mesma linha C-6 traz: *“É a possibilidade de aumentar meus conhecimentos e com isso obter maior valorização na área em que atuo. Além de ser a realização de um sonho, “ser professora” (grifo do autor)”*.

Assim, o fato de os cursistas serem profissionais que atuam em escolas da educação básica, os quais almejam aprimorar suas práticas a partir da formação acadêmica, torna possível pensar a

constituição da docência por dentro, ou seja, pensada como um modo de ser, de estar e de agir no mundo, enquanto professoras e professores, pautado pelo processo de ensino e de aprendizagem, pelo respeito à realidade da comunidade escolar, incluindo os profissionais que nela atuam.

Concordamos com Ramalho et al. (2004, p. 68) quando defendem que o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com os seus pares, sobre as práticas educativas, quando explicitam as suas crenças e preocupações, analisam os contextos, e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas. O nosso papel enquanto instituição formadora é favorecer que essas reflexões possam ocorrer e fornece um conjunto de referências e argumentos capazes de apoiar esse processo reflexivo.

## Desafios

Nesta categoria descrevemos as dificuldades/desafios encontradas pelos cursistas na sua trajetória de estudantes para cursar o Parfor. As dificuldades elencadas podem ser consideradas a partir de duas perspectivas: a primeira de ordem acadêmica e a segunda de ordem pessoal.

Para alguns cursistas a distância entre o tempo em que cursaram o ensino médio e a retomada dos estudos apresentou-se como uma grande dificuldade. Conforme C-5 *compreender o meio acadêmico* foi um grande desafio. Na mesma linha C-6 aponta: *“Ter ficado muito tempo fora de sala de aula é uma dificuldade. Ainda, no relato de C-7, podemos constatar o mesmo obstáculo: No começo, tive bastante dificuldade e desafios, pois estava há muito tempo sem estudar.*

Considerar essas especificidades presentes nas trajetórias acadêmicas dos cursistas é de fundamental importância para a constituição de sua docência, uma vez que suas histórias destacam modos de discriminação, bem como as dificuldades de abordá-las no contexto escolar. São histórias reais e muito recorrentes nas salas de aula, ainda nos dias de hoje.

As dificuldades de ordem pessoal podem ser expressas através dos excertos de C-1 e C-2, pois apontam como desafios as questões familiares. Há a necessidade de deixar filhos com parentes ou amigos para poder participar das aulas presenciais. Além disso, o tempo de convívio com a família torna-se escasso devido ao horário utilizado para aulas e estudos.

Como cursista residente em outro município, C-9 traz: *Meus principais desafios e dificuldades são o deslocamento e onde ficar nas sextas para sábado, bem como o retorno de sábado para a minha cidade”.*

Ambos os aspectos destacados como dificuldades, tanto os relacionados com a vida acadêmica, quanto do pessoal podem ser problematizados a partir do ponto de vista do empoderamento e do inacabamento, propostos pelo ponto de vista freireano.

O ato de empoderar-se não é apenas individual e psicológico, mas uma ação social e política, pois para Freire (1979) o ser humano é intrinsecamente social e político, além disso está intimamente ligado à conscientização e ao exercício da liberdade. A essência da pedagogia freireana consiste em fazer a pergunta que liberta, isto é, que empodera, e como consequência, faz o ser humano cada vez mais livre. Assim, podemos dizer que nessa perspectiva, o empoderamento é um processo que emerge das interações sociais através das quais, nós seres humanos somos constituídos, transformados, libertos - humanizados.

Acerca do conceito de Inacabamento, para Freire (1979) é impossível pensar o processo educativo sem compreender o ser humano e seu modo de ser no mundo: O homem se sabe inacabado e por isso se educa. [...] pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 27). Assim, a condição de inacabamento, proposta por Freire, nos permite pensar na possibilidade de sermos mais humanos do que já somos a cada dia.

Esses dois conceitos são pensados para o contexto da formação de professores proposta para a Pedagogia - Parfor, como pode ser observado nos excertos que seguem acerca das contribuições da participação no Programa por parte dos cursistas.

## Contribuições

Como terceira categoria que emergiu desta pesquisa apresentamos as contribuições que o Parfor possibilitou. Constatamos nos relatos dos cursistas que a Pedagogia/Parfor trouxe diversas contribuições. Primeiramente, destacamos a diferença que o curso fez na vida dessas professoras enquanto sujeitos. Eles afirmaram que um dos maiores benefícios foi a elevação da autoestima, além da mudança pessoal e profissional.

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

A auto-imagem é mais o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e idéias, a imagem o mais realista possível, enfim, que fazemos de nós mesmos. A auto-estima é o quanto gostamos de nós mesmos, realmente nos amamos, nos apreciamos; auto-imagem é o quanto nos vemos, sabemos que somos capazes de, o como realmente somos. Ambas surgem no processo de atualização continuada na nossa interação em grupo, isto é, são interinfluências constantes que nos levam a nos entender e entender os outros, de modo o mais real possível (MOSQUERA; STOBÄUS 2006, p. 84-85).

Podemos inferir que, a partir da Pedagogia/Parfor sentiram-se capazes de entender muitas leituras, discutir ideias dos teóricos da educação ou sugerir/contestar com propriedade os temas abordados nas reuniões pedagógicas da escola. Por exemplo, C-3 destaca que *Nesta minha caminhada de quase 4 anos, me fez ter um olhar diferente do meu jeito de ser, cada dia eu mesma me surpreendo*”.

A visão positiva que C-3 tem de si poderá influenciar fortemente na maneira de agir em sala de aula, ou seja, na constituição de sua docência. Ao reconhecer que foi possível a mudança a si própria, C-3 sinaliza a possibilidade de visualizar nos seus estudantes o mesmo potencial de mudança que vivenciou. Ainda que não seja suficiente, entendemos que a confiança em si, a capacidade de saber que é possível ser melhor mostra-se condição necessária para o melhor exercício da docência.

Por meio do que aprenderam no contexto da Pedagogia/Parfor, passaram, então, a enxergarem-se como sujeitos, capazes de atuar na escola em que trabalham contribuindo com as discussões do grupo e sugerindo novas maneiras de agir em benefício da prática pedagógica, além de reconhecerem seus direitos enquanto profissional. Conforme relata C-1:

*Acredito que meu crescimento profissional só está no início, Parfor me possibilita a continuar estudando me aprimorando para ser uma profissional mais completa, quero muito seguir estudando me especializando cada dia mais (C-1).*

Nesta mesma linha, observamos a satisfação trazida por elas ao descreverem que o Parfor trouxe a condição necessária para atuar como professora. Para C-2, *“Poder exercer o cargo de professora”* significa ir além de seu cargo atual - auxiliar de educação infantil - é ter a possibilidade de crescimento na profissão docente. Também C-5 afirma essa possibilidade: *“Passar em um concurso e poder atuar como docente”*. Entendemos que na visão delas o compromisso se intensifica ao se tornarem professoras. Além das possibilidades de aprimoramento profissional trazido por meio da formação acadêmica e da autonomia maior com a turma no processo de ensino e aprendizagem, a questão salarial também fica favorecida.

Também as cursistas C-6, C-8 e C-9 apontam o crescimento que a formação profissional possibilita. Para C-6: *“Com a realização do curso posso qualificar-me e com isso contribuir para a melhoria da educação*. Na fala de C-8 encontramos referência às diversas atuações do pedagogo: *Vejo o enriquecimento nos conhecimentos teóricos e práticos e as possibilidades de atuar nos*

*diversos campos da educação o que a pedagogia possibilita. E, C-9 aponta a qualidade do curso: Uma faculdade de licenciatura com todos os requisitos que precisamos para sermos profissionais da educação capacitados, buscando aprimorar nossos conhecimentos.*

Diante disso, e também como referência o cursista C-10 “*Mudança pessoal e profissional*” como contribuições, constatamos que a dimensão profissional vem sofrendo mudanças significativas a partir do Parfor. Essas mudanças, oriundas do embasamento teórico trabalhado no curso possibilitam a ressignificação da prática, o que pode interferir positivamente também no fazer pedagógico dos demais profissionais da escola.

Acerca do empoderamento profissional, podemos fazer uso do alerta feito por Gatti (2011):

É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação em termos de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas é claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico (GATTI, 2011, p. 158).

As palavras da autora nos levam a pensar sobre como a relação entre o ensino e a aprendizagem tem se modificado e essas mudanças têm produzido efeitos no processo de formação de professores. De acordo com os estudos de Gatti e Garcia (2011), as teorias de ensino deveriam ter um papel central no processo de constituição da docência. No entanto, de acordo com Biesta (2013), nos últimos anos ocorreu um declínio do conceito de ensino para a ascensão do enfoque na aprendizagem. Nas palavras do autor, “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.32).

As mudanças nas relações entre o ensinar e o aprender e a ênfase dada aos processos de aprendizagem e o posicionamento do professor como facilitador, também contribuem, na perspectiva de Bauman (2008, p. 161) para o enfraquecimento da profissão docente, no sentido de sugerir que qualquer pessoa poderia vir a desempenhar essa função de organizar ambientes e facilitar as aprendizagens. Entretanto, não é esse o direcionamento que buscamos para a formação dos docentes envolvidos nesta turma.

Outra questão abordada anteriormente nos excertos foi a articulação entre a teoria e a prática. Como podemos observar no excerto a seguir:

O curso é essencial para minha formação docente e anda de mãos dadas com minha prática em sala de aula, por mais que ainda não possa exercer o cargo de professora, eu posso levar algumas coisas em atividades que faço com as crianças no exercício de minha função, além de ter mais conhecimento a respeito das teorias. Com certeza o curso me faz ter um olhar mais humano em relação a minha prática e poder ter as trocas de experiências em aula é algo significativo que levarei no decorrer da minha carreira na educação (C-9).

A articulação entre essas duas dimensões é considerada como mobilizador da qualidade da educação. Nossa perspectiva a esse respeito é de que quanto mais o professor estiver apropriado do que está ensinando, quanto mais ela conhecer o que está ensinando, mais ele conseguirá fazer essa aproximação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, podemos usar o conceito de qualidade como artesanato, referenciado por Fabris (2015), para que não se corra o risco de separar os conhecimentos, a teoria, de sua aplicabilidade concreta na vida social, a prática.

Na sequência vamos destacar algumas experiências marcantes destacadas pelos cursistas e

suas contribuições para a constituição de sua docência.

## Experiências marcantes

Nesta categoria apresentamos os relatos dos cursistas acerca de experiências que possibilitaram, por meio do diálogo consigo mesmo e com seus pares, sair do lugar em que estão, transformar-se enquanto sujeito. Na concepção de Ferrari (2013, p. 17), por uma perspectiva foucaultiana (2009), a experiência é algo que faz o sujeito desprender-se de si mesmo, de forma que ele não seja mais o mesmo.

Quero deixar registrada a importância do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo programa do Parfor para a formação de profissionais de educação que não tiveram a oportunidade de uma formação na área da educação. Em especial, para algumas pessoas, assim como eu, que finalizaram seus estudos na educação de jovens e adultos e, por medo, não se sentem capazes de tentar realizar um vestibular, outros pelo fato da idade, achando que estão “velhos” para ir para a faculdade, e tantas outras pessoas que não tem o apoio da família ou não tiveram uma oportunidade. O Parfor vem para dar vez e voz a todas essas pessoas, e para tantas outras que por algum motivo não puderam realizar a formação docente (C-7).

Estar no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa Parfor, para muitos cursistas é uma experiência marcante, a qual contribuiu fortemente com a constituição da docência de cada um dos estudantes, ou seja, a possibilidade de estudar em uma instituição pública é uma das questões que podem determinar uma formação diferenciada. Além disso, estar no exercício da docência concomitantemente à formação inicial tem sido um dos grandes facilitadores do processo de aprendizagem. Para Domingo (2013):

Se a formação de educadores e educadoras consiste no trabalho de emergência e criação em si (em cada uma, em cada um) das disposições e orientações próprias sobre a relação educativa e de nosso fazer com ela, o valor do saber de docentes nos pode ajudar a ver em seus exemplos concretos como se produz a relação pessoal e personalizada entre olhar, entender, fazer e pensar (DOMINGO, 2013, p. 33).

Dentre as mais diversas ações, tais como seminários, palestras, encontros e tarefas interdisciplinares os cursistas destacaram como “marcantes”: a escrita dos memoriais formativos; apropriação da escrita acadêmica, através da escrita de ensaios; a observação do Contexto escolar e a realização da Prática Docente. Para C1:

*O curso é essencial para minha formação docente e anda de mãos dadas com minha prática em sala de aula, por mais que ainda não possa exercer o cargo de professora, eu posso levar algumas coisas em atividades que faço com as crianças no exercício de minha função, além de ter mais conhecimento a respeito das teorias. Com certeza o curso me faz ter um olhar mais humano em relação a minha prática e poder ter as trocas de experiências em aula é algo significativo que levarei no decorrer da minha carreira na educação.*

Observamos, assim, que embora a prática docente esteja presente na trajetória dos cursistas, é por meio da rigorosidade acadêmica que seu fazer pedagógico vai se aperfeiçoando. Por meio do Parfor, o aprofundamento do conhecimento favorece a renovação de suas práticas e contribui para mudança na escola onde atuam, quando ocorre o compartilhamento desses saberes com seus pares em reuniões e formações pedagógicas. Domingo (2013) aponta que:

Os espaços de formação, em qualquer lugar e para qualquer pessoa de qualquer idade, requerem ajudar a estabelecer esta relação entre quem somos e o que vivemos e experimentamos, mediados por nossos saberes e relações, para aprofundar nas perguntas, provar respostas e ampliar o espectro do possível. [...]E a formação de professores é a oportunidade não somente de preparar-se para a tarefa docente, senão de viver em si mesma a própria experiência da experiência, isto é, de experimentar o viver que se surpreende, se interroga, se renova. (DOMINGO, 2013, p. 36)

## Algumas Considerações

As reflexões abordadas neste trabalho buscam contribuir para o debate acerca dos significados, desafios e possibilidades da formação inicial, caso específico, aqui, da Licenciatura em Pedagogia/Parfor do IFRS/BG. Mostram, também, as contribuições do curso nas dimensões pessoais e profissionais desses licenciandos, às quais possibilitam a ressignificação do fazer pedagógico e inferem na importância da formação inicial *in loco*.

Embasadas no referencial teórico já apresentado e relatos dos dez cursistas constatamos que a pesquisa trouxe elementos os quais apontam a formação inicial de professores como um dos caminhos mais efetivos na construção da Educação Básica de qualidade, na qual estudantes, profissionais da educação e comunidade sintam-se envolvidas no processo educativo. Para além da melhoria das práticas pedagógicas, as relações estabelecidas entre os cursistas e professores formadores contribuíram para o aprimoramento pessoal que vem constituindo cada um deles.

Ressaltamos, também, o relevante papel do Parfor enquanto política pública de formação de professores da Educação Básica. Trata-se de um Programa que atende às especificidades desses profissionais na medida em que possibilita horários e planejamento de ensino diferenciado por parte da instituição, das demais turmas ofertadas.

Ademais, ao repensar práticas pedagógicas diferenciadas ao Parfor e envolver em atividades com as demais turmas os estudantes do Programa, que trazem consigo experiências de sua atuação profissional contribui para a melhoria das demais licenciaturas do Campus, constituindo-se o Parfor como importante possibilidade de qualificação e aprimoramento profissional tanto na Educação Básica quanto na própria Instituição ofertante.

## Referências

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

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p. 161.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.32.

BRASIL. **Decreto 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>. Acesso em 15 de maio de 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasil: Presidência da República, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Éducation ou barbarie**. Paris: Economica, 2020. p.319.

DOMINGO, José Contreras. **Lugares de Experiência, Espaços de Formação**: o saber e a experiência na formação inicial de professores. In: FERRARI, Anderson (Org.). A potencialidade do conceito de experiência para a educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p.33; p. 36.

FABRIS, E.H.; DAL'IGNA, M.C. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educacion, n. 39, 2013. p. 49-60.

FABRIS, E.H. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. In: BACKES, J. L.; OLIVEIRA, R. T. C.; PAVAN, R. (Orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na Educação Básica**. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 127-146.

FERRARI, Anderson. **O conceito de experiência e sua potencialidade para a educação**. In: FERRARI, Anderson (Org.). A potencialidade do conceito de experiência para a educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 17

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, Cinema e Televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, p. 93-102, jan./abr.2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 20; p. 292-293.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.27.

GATTI, Bernardete A.; GARCIA, Walter E. (Org). **Textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 158.

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

HERMANN, Nadja, **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 36 (Coleção Fronteiras da Educação).

NÓVOA, Antônio. **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. SINPRO, 2007. p. 14. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12894>. Acesso em: 26 jun. 2022.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set./dez. 2009. p. 15-16. Disponível em: Microsoft Word - 07Novoa.doc (educacion.es). Acesso em: 26 jun. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores** - proteger, transformar, valorizar. Salvador. SEC/IAT, 2022. p. 16-26.

MASSCHELEIN, Jean. MAARTEN Simons. "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad": notas sobre la ironia del dispositivo de aprendizaje. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n.38, 2013, p. 93-102.

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

RAMALHO, Betânia L.; NUÑES, Isauo B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor - profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 68.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 74.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 11.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 13.

Recebido em 18 de abril 2022.  
Aceito em 23 de maio de 2022.