

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

ELIANE KÜSTER

**TRAJETÓRIA DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PUCPR (2000-2008): CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS
DO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS**

CURITIBA

2024

ELIANE KÜSTER

**TRAJETÓRIA DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PUCPR (2000-2008): CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS
DO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

CURITIBA

2024

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

K97t
2024

Küster, Eliane

Trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na PUCPR (2000-2008) : contribuições à prática docente dos egressos do Campus São José dos Pinhais / Eliane Küster ; orientadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. – 2024.

241 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024
Bibliografia: f. 211-226

1. Professores – Formação. 2. Educação – História. 3. Civilização – História. 4. História oral. 5. Hermenêutica. I. Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 240
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Eliane Küster

Aos vinte e cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas e trinta minutos, reuniu-se na Sala IPE 002 (Térreo) da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Prof.^a Dr.^a Milagros Elena Rodriguez, Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.^a Dr.^a Mirian Célia Castellain Guebert e Prof.^a Dr.^a Valquiria Elita Renk para examinar a Tese da doutoranda **Eliane Küster**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "TRAJETÓRIA DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PUCPR (2000-2008): CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS DO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h30 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A Banca recomenda a publicação da tese sob a forma de artigos, capítulos de livros, comunicações em eventos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Milagros Elena Rodriguez

Participação por videoconferência

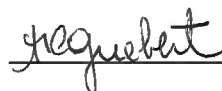
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel



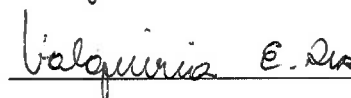
Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Mirian Célia Castellain Guebert



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Valquiria Elita Renk




Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



ELIANE KÜSTER

**TRAJETÓRIA DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA PUCPR (2000-2008): CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE DOS
EGRESSOS DO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: Professora Doutora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Convidado Externo (Titular): Professora Doutora Milagros Elena Rodriguez
Universidad de Oriente – Venezuela – UDO

Convidado Externo (Titular): Professora Doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Convidado Interno (Titular): Professora Doutora Mirian Célia Castellain Guebert
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Convidado Interno (Titular): Professora Doutora Valquíria Elita Renk
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Suplente: Professora Doutora Sirley Terezinha Filipak
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Curitiba, 25 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Aquele que “não escolhe os capacitados, mas capacita os escolhidos” (Albert Einstein), e assim, vem me capacitando para percorrer este caminho.

A Jesus Cristo, Filho unigênito de Deus, meu senhor e meu salvador, Aquele que me rege, me guarda, me governa e me ilumina.

À Nossa Senhora Aparecida e a São José, aqueles que nunca me desamparam.

À minha mãe, Izabel Afonso da Silva, e ao meu pai, José Ivo Küster, pelo amor incondicional, dedicação e encorajamento.

Às minhas irmãs Roselaine e Ivone, pelo companheirismo e apoio de sempre.

Às minhas sobrinhas Helena e Manuela, por tornarem meus dias mais iluminados.

À minha estimada orientadora, Professora Doutora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, por acreditar em mim e por me guiar pela vertente da História Cultural, por todas as valiosas orientações e por compartilhar seus conhecimentos, sendo referência e exemplo como pessoa e profissional, sempre atenciosa e dedicada.

Às ilustres componentes da banca examinadora de qualificação: Professora Doutora Milagros Elena Rodriguez, Professora Doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel, Professora Doutora Mirian Célia Castellain Guebert e Professora Doutora Sirley Terezinha Filipak, pelas inúmeras contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por compartilharem seus conhecimentos com tanta clareza e propriedade.

À Kátia Maria Biesek, por ter me auxiliado na coleta de fontes, no Círculo de Estudos Bandeirantes e no Centro de Memória da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Aos docentes e egressos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental que gentilmente me concederam entrevistas, sem as quais essa tese não se concretizaria.

“Se enxerguei mais longe, foi porque me
apoiei sobre os ombros de gigantes”
(Isaac Newton, 1675).

RESUMO

Esta tese insere-se no projeto de pesquisa História, Memória e Formação de Professores e tem como objeto de estudo o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental que foi criado pela PUCPR para atender às disposições da LDB n.º 9.394/1996 e do Decreto n.º 3.276/1999 sobre a formação de docentes para atuar na educação básica. A fim de reconstituir a trajetória desse curso e diante da necessidade de preservar a história da educação paranaense, justificou-se este estudo. Perante o exposto, foi apresentada a questão problema: Quais foram as contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para a prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais)? O recorte temporal que norteou a pesquisa corresponde ao período de criação, funcionamento e extinção do curso (2000-2008). A tese defendida é de que o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para a prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais). Em busca de respostas ao problema, delineou-se o objetivo geral deste estudo: analisar quais foram as contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para a prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais). De acordo com a direção sinalizada pelo objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: contextualizar o curso normal superior no Brasil, no período entre 1996 e 2008; averiguar os processos de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na PUCPR, no período entre 2000 e 2008; investigar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Campus São José dos Pinhais e suas contribuições para a prática docente dos egressos. Com o intuito de atingir os objetivos, esta tese procurou estabelecer interdependência entre a perspectiva da história cultural (Chartier, 1988, 2009 e Bourdieu, 1983, 2019) e o método da hermenêutica (Gadamer, 1999), por meio de um sistema de relações entre teoria, técnicas e fontes. Trata-se de pesquisa com cunho bibliográfico, documental e de campo, apoiada nos procedimentos da história oral (Alberti, 2013, 2014 e Thompson, 1998). Diante das considerações metodológicas, adotou-se a abordagem qualitativa (Minayo, 1993). Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977). O estudo evidenciou que o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental teve impacto positivo na prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais). A integração entre teoria e prática proporcionou uma base sólida, resultando em uma atuação mais reflexiva e crítica em sala de aula. O curso desenvolveu competências essenciais para a prática docente e contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade da educação local. Além disso, fortaleceu a relação entre a universidade e as políticas educacionais municipais, oferecendo oportunidades de emprego e crescimento profissional aos egressos. Em suma, o curso teve um papel transformador na formação de professores e na qualidade da educação oferecida, impactando positivamente a comunidade.

Palavras-chave: História da Educação; História Cultural; Hermenêutica; História Oral; Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis is part of the research project History, Memory and Teacher Training and its object of study is the Higher Education Course for Teachers in Early Childhood Education and Initial Series of Elementary Education, which was created by PUCPR to comply with the provisions of LDB n 9,394/1996 and Decree No. 3,276/1999 on the training of teachers to work in basic education. In order to reconstruct the trajectory of this course and given the need to preserve the history of education in Paraná, this study was justified. In view of the above, the problem question was presented: What were the contributions of the Higher Education Course for Early Childhood Education Teachers and Initial Series of Elementary Education to the teaching practice of PUCPR graduates (Campus São José dos Pinhais)? The time frame that guided the research corresponds to the period of creation, operation and extinction of the course (2000-2008). The thesis defended is that the Higher Education Course for Teachers in Early Childhood Education and Initial Series of Elementary Education contributed to the teaching practice of graduates from PUCPR (Campus São José dos Pinhais). In search of answers to the problem, the general objective of this study was outlined: to analyze what were the contributions of the Higher Education Course for Teachers in Early Childhood Education and Initial Series of Elementary Education to the teaching practice of graduates from PUCPR (Campus São José dos Pine forests). In accordance with the direction indicated by the general objective, the following specific objectives unfolded: contextualize the normal higher education course in Brazil, in the period between 1996 and 2008; investigate the processes of creation, operation and extinction of the Higher Education Course for Teachers in Early Childhood Education and Initial Series of Elementary Education at PUCPR, in the period between 2000 and 2008; investigate the trajectory of the Higher Education Course for Early Childhood Education Teachers and Initial Series of Elementary Education at the São José dos Pinhais Campus and its contributions to the teaching practice of graduates. In order to achieve the objectives, this thesis sought to establish interdependence between the perspective of cultural history (Chartier, 1988, 2009 and Bourdieu, 1983, 2019) and the method of hermeneutics (Gadamer, 1999), through a system of relationships between theory, techniques and sources. This is research with a bibliographic, documentary and field nature, supported by oral history procedures (Alberti, 2013, 2014 and Thompson, 1998). Given the methodological considerations, a qualitative approach was adopted (Minayo, 1993). The data collected during the research were analyzed according to the guidelines of Bardin (1977). The study showed that the Higher Education Course for Teachers in Early Childhood Education and Initial Series of Elementary Education had a positive impact on the teaching practice of PUCPR graduates (Campus São José dos Pinhais). The integration between theory and practice provided a solid foundation, resulting in a more reflective and critical performance in the classroom. The course developed essential skills for teaching practice and contributed significantly to improving the quality of local education. Furthermore, it strengthened the relationship between the university and municipal educational policies, offering employment and professional growth opportunities to graduates. In short, the course had a transformative role in teacher training and the quality of education offered, positively impacting the community.

Keywords: History of Education; Cultural History; Hermeneutics; Oral History; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resultado da busca pelo descritor “Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	23
Figura 2 – Resultado da busca pelo descritor “Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	24
Figura 3 – Resolução n.º 83/99 – CONSUN	104
Figura 4 – Resolução n.º 61/2000 – CONSUN	109
Figura 5 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (1º e 2º períodos)	112
Figura 6 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (3º e 4º períodos)	112
Figura 7 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (5º e 6º períodos)	113
Figura 8 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (7º período)	113
Figura 9 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2002 (2º período)	115
Figura 10 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (1º período)	115
Figura 11 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (2º e 3º períodos)	116
Figura 12 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (4º período)	116

Figura 13 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (5 e 6º períodos)	117
Figura 14 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (1º período)	117
Figura 15 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (2 e 3º períodos)	118
Figura 16 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (4º período)	118
Figura 17 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (5 e 6º períodos)	119
Figura 18 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes a partir de 2004 (1º período)	121
Figura 19 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes a partir de 2004 (2º período)	121
Figura 20 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes a partir de 2004 (3º, 4º, 5º e 6º períodos)	122
Figura 21 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba, referência para atualização: currículo 2006 (1º, 2º, 3º e 4º períodos)	124
Figura 22 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba, referência para atualização: currículo 2006 (5º e 6º períodos)	125
Figura 23 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba (1º, 2º, 3º e 4º períodos)	126
Figura 24 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba (5º e 6º períodos)	127

Figura 25 – Número de candidatos inscritos no concurso vestibular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no período entre 2004 e 2005	131
Figura 26 – Resolução n.º 24/2008 - CONSUN	133
Figura 27 – Vista parcial do Campus São José dos Pinhais, em 2002	139
Figura 28 – Cerimônia de assinatura do termo de cooperação técnica e financeira entre a Prefeitura de São José dos Pinhais e a PUCPR, em 19 de janeiro de 1999	141
Figura 29 – Resolução n.º 11/99 – CONSUN	143
Figura 30 – Evento realizado pela Prefeitura de São José dos Pinhais, em 1º de fevereiro de 2000, para divulgação dos nomes dos aprovados no processo seletivo do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela PUCPR, no Campus São José dos Pinhais	144
Figura 31 – Desfile realizado em 1º de fevereiro de 2000 pelos aprovados no processo seletivo do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela PUCPR, no Campus São José dos Pinhais	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo sobre o número de teses e dissertações detectadas nas bases de dados	25
Quadro 2 – Resultados obtidos nos processos de inclusão e exclusão de dados	27
Quadro 3 – Relação das teses e dissertações mantidas no <i>corpus</i> de análise	27
Quadro 4 – Demonstrativo sobre o número de teses e dissertações mantidas no <i>corpus</i> de análise, conforme regiões do país e instituições de ensino superior	29
Quadro 5 – Processo de categorização e subcategorização de teses e dissertações	30
Quadro 6 – Número de matrículas, evasão e alunos graduados no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado no Campus São José dos Pinhais (2000-2005)	147
Quadro 7 – Demonstrativo de participantes da pesquisa.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Educação e Cultura
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
abr.	abril
ABRUC	Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
ago.	agosto
ANAFI	Associação Nacional de Faculdades e Institutos Superiores
ANAMEC	Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil
ANDES S/N	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APC	Associação Paranaense de Cultura
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR	Rodovia Federal
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAEP	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Avaliação e Estimulação Precoce Professora Marilene Scrippe
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAMGRASE	Câmara de Graduação e Cursos Sequenciais
CAMGRAD	Câmara de Graduação e Cursos Sequenciais
CCAA	Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
C&T	Ciência e Tecnologia
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde

CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUN	Conselho Universitário da Pontifícia Universidade Católica do Paraná
CP	Conselho Pleno
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTCH	Centro de Teologia e Ciências Humanas
dez.	dezembro
DF	Distrito Federal
EAD	Ensino a Distância
ed.	edição
EDUCON	Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda
f.	folha
FAE	Faculdade de Administração e Economia
FAFILE	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola
fev.	fevereiro
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISERJ	Instituto Superior do Rio de Janeiro
IUFM	Institutos Universitários de Formação de Mestres
jan.	janeiro
jun.	junho
jul.	julho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ltda.	Limitada
mar.	março
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
n.º	número
nov.	novembro

org.	organizador
orgs.	organizadores
out.	outubro
p.	página
PE	Pernambuco
PR	Paraná
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QI	Quociente de Inteligência
RS	Rio Grande do Sul
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SEAMPLADE	Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento Econômico
set.	setembro
SP	São Paulo
SPC	Sociedade Paranaense de Cultura
SSCC	Seminário dos Padres dos Sagrados Corações (Missionários de Nossa Senhora da África ou Padres Brancos)
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UDO	Universidad de Oriente
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Uniararas	Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNITIS	Fundação Universidade do Tocantins
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USC	Universidade do Sagrado Coração
v.	volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O PERCURSO DO MÉTODO	62
2 O CONTEXTO NO QUAL ESTAVA INSERIDO O CURSO NORMAL SUPERIOR (1996-2008)	79
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	79
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ	91
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	92
3 DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	94
3.1 PUCPR: DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ HOJE EM DIA	94
3.1.1 O advento de uma faculdade católica no Paraná	94
3.1.2 Um sacerdote expandindo os horizontes da instituição	96
3.1.3 De Universidade Católica a Pontifícia	98
3.2 CRIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	103
3.3 FUNCIONAMENTO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	107
3.3.1 Organização curricular	107
3.3.2 Organização didática	127
3.4 EXTINÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	130
4 O CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	134
4.1 SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: UM OLHAR HISTÓRICO	134
4.2 O CAMPUS SÃO JOSÉ PINHAIS	135
4.3 A PARCERIA ENTRE PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E PUCPR	140
4.4 O PERFIL DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MINISTRADO NO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	144
5 O CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES	149
5.1 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES	150
5.1.1 Estruturação do curso	150
5.1.2 Reflexões sobre a nomenclatura do curso	152
5.1.3 Reflexões sobre as trajetórias docentes	154
5.1.4 Perfil dos estudantes	162
5.2 PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS	169

5.2.1 Contexto pessoal e profissional	169
5.2.2 Motivações à profissão docente	170
5.2.3 Ingresso na rede municipal de ensino	172
5.2.4 Formação continuada em nível superior	175
5.2.5 Reflexões sobre as trajetórias dos egressos	178
5.3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	189
5.3.1 Contribuições à prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais)	189
5.3.2 Reflexos na educação do município de São José dos Pinhais	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	214
ENTREVISTAS	231
APÊNDICES	232
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	233
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	235
APÊNDICE C - QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS - DOCENTE	236
APÊNDICE D - QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS - EGRESSO	237
ANEXOS	238
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	239

INTRODUÇÃO

Esta tese, intitulada “Trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na PUCPR (2000-2008): contribuições à prática docente dos egressos do Campus São José dos Pinhais”, insere-se ao Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A linha de pesquisa escolhida para desenvolver o estudo foi “História e políticas da educação”, a qual investiga o pensamento educacional brasileiro na sua relação com a história da educação e com as políticas educacionais, compreende a formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais e estuda o processo histórico dessas políticas e sua manifestação nas concepções, saberes e práticas educacionais.

Integrando essa linha, o projeto de pesquisa “História, memória e formação de professores”, coordenado pela Professora Doutora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, investiga os processos de formação inicial e continuada de professores na perspectiva das (auto)biografias, obtidas a partir da memória oral e de fontes escritas, e de suas contribuições para a análise do contexto histórico-político-econômico-social em que ocorreram. Por conseguinte, esta tese enquadra-se nesse projeto de pesquisa, tendo como objeto de estudo o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso supracitado foi implantado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná para assegurar o cumprimento da LDB n.º 9.394/1996, que estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996, p. 26), e do Decreto n.º 3.276/1999, que estipulou que os cursos de formação de docentes fossem ministrados em institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior legalmente credenciadas.

Para contextualizar o interesse pela temática da tese convém descrever um pouco do percurso da pesquisadora, suas aspirações e vivências. Apesar de ser curitibana, ela mantém uma relação muito próxima com São José dos Pinhais. Desde a infância, frequentava a chácara da família, localizada na zona rural do

referido município, compartilhando momentos muito agradáveis e construindo memórias afetivas muito significativas.

Em meio às brincadeiras preferidas, ela sempre protagonizava o papel de professora, apreciava simular que estava a lecionar para suas irmãs, amigas e bonecas. Quando perguntavam: “O que você vai ser quando crescer?”, ela respondia com convicção: “Eu quero ser professora”.

No entanto, esse sonho foi interrompido durante a sua adolescência, período de muitas incertezas. Ao final do Ensino Fundamental, chegou o momento de decidir qual seria o curso profissionalizante que ela iria frequentar, o qual, consequentemente, definiria a carreira que iria seguir. O Magistério não estava entre as suas preferências, na verdade, ela não desejava mais ser professora.

Esse fato gerou alguns conflitos familiares, pois os cursos que ela queria frequentar eram ministrados no período noturno e seu zeloso pai não aceitava essa condição, então, ele impôs duas opções: cursar Magistério no período diurno ou deixar de estudar. Dentre as alternativas, abrir mão dos estudos estava fora de cogitação, pois a pesquisadora sempre demonstrou gosto pelos estudos e seu pai tinha ciência disso, então, o que lhe restou foi cursar o Magistério, mesmo que contrariada.

Logo no início do curso, no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, ela se encantou com os fundamentos da educação, metodologias de ensino e com a maestria com que os professores atuavam. Essas vivências despertaram na pesquisadora aquele sonho de criança que estava adormecido. Desde então, sua vida está entrelaçada à formação de professores.

Os primeiros estágios que ela realizou ocorreram em meio a uma semana alusiva ao dia do professor, repleta de singelas homenagens, mas muito carinhosas. Esses momentos foram decisivos para definir o futuro da pesquisadora, que se apaixonou, definitivamente, pela prática docente e pelo contato com aquelas crianças tão amorosas e ávidas pelo conhecimento.

No decorrer do curso de Magistério, foi divulgado que haveria um concurso público à contratação de professores em São José dos Pinhais, com o incentivo de seus familiares, ela decidiu concorrer a uma vaga no quadro de servidores da rede municipal de ensino e obteve êxito. A partir de então, seu caminho profissional também passou a ser traçado no município, fato que perdura desde 1997.

Sempre em busca de formação continuada, em 1999 ela ingressou no curso de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus Curitiba. Em 2002, foi a primeira mulher da família a concluir um curso superior. Logo em seguida, foi aprovada em um concurso público de Curitiba, onde atuou como pedagoga até 2005.

Nesse mesmo ano, a pesquisadora especializou-se em Psicopedagogia e foi admitida em outro concurso público de São José dos Pinhais. Então, optou em deixar de atuar em Curitiba e manter-se o dia todo no município vizinho.

Em 2006, houve o primeiro processo de eleição de diretores da rede municipal de ensino de São José dos Pinhais. A pesquisadora concorreu, foi eleita e passou a atuar como diretora do CMEI Tio João. Ao final do seu mandato, em 2012, foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação para assumir a direção do CMEI Professora Ivone Nester Ravaglio, onde esteve a frente da gestão até 2021.

Desde então, ela atua no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Avaliação e Estimulação Precoce Professora Marilene Scrippe (CAEP), com atendimentos especializados de estimulação complementar para crianças com transtornos globais do desenvolvimento em idade pré-escolar.

Nesse ínterim, a pesquisadora especializou-se em Educação Especial e Educação Inclusiva. Em 2016, foi convidada por uma colega de trabalho para participar como ouvinte do projeto de pesquisa “História, memória e formação de professores”, coordenado pela Professora Doutora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira.

Em 2017, a pesquisadora ingressou no Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, curso que concluiu no ano de 2019, com a defesa da dissertação intitulada “Leopoldo Scherner: uma história entre a poesia e a vida acadêmica”, pesquisa que investigou a biografia dessa personalidade são-joseense que atuou como professor e gestor em instituições de ensino e durante quase 50 anos dedicou-se à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em paralelo, foi escritor e poeta, integrou diversos centros culturais, produziu várias obras poéticas, realizou trabalhos na área de tradução e publicou diversos artigos em suplementos de arte e cultura paranaense.

Ao ingressar no Doutorado, em 2020, durante os primeiros encontros com a Orientadora Professora Doutora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, surgiram conversas e questionamentos instigantes, com o propósito de direcionar os encaminhamentos desta tese, de modo que ela se alinhasse ao projeto de pesquisa “História, memória e formação de professores”.

Diante de ponderações a respeito da investigação dos processos de formação inicial e continuada de professores, ela foi tomada pelo interesse de continuar desenvolvendo suas pesquisas tendo como objeto de estudo o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus de São José dos Pinhais.

A pesquisadora percebeu que muitos professores da rede municipal de ensino de São José dos Pinhais são egressos desse curso normal superior que, apesar de ter sido mantido pela referida instituição por um breve período, teve relevância tanto na vida dos profissionais que dedicaram seus estudos e práticas pedagógicas nessa empreitada quanto dos estudantes que foram favorecidos com os resultados desse processo de formação continuada.

Portanto, considerou-se válido realizar uma pesquisa, a fim de reconstituir e divulgar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus São José dos Pinhais, no período entre 2000 e 2008, e suas contribuições para a prática docente dos egressos. Em vista disto, acredita-se que esta tese, além de contribuir com o avanço da produção na linha de pesquisa escolhida, beneficie a sociedade e a área da história da educação.

Uma vez definido o objeto de estudo, foi realizado um tipo de pesquisa denominado “estado do conhecimento”, entendido como “identificação, registro, categorização que leve à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini, 2015, p. 102). Esse tipo de pesquisa aborda “um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40) e possibilita “uma visão geral do que vem sendo produzido [...] e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas [...], bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

Com esse propósito, a pesquisadora efetuou buscas nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre a produção científica alusiva à formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica.

A princípio, foi consultada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), base de dados desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico e, em parceria com essas instituições, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia (C&T) publique e difunda suas produções no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. A partir do descritor “Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, o resultado da busca mostrou-se infrutífero, conforme ilustrado na figura 1:

Figura 1 – Resultado da busca pelo descritor “Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

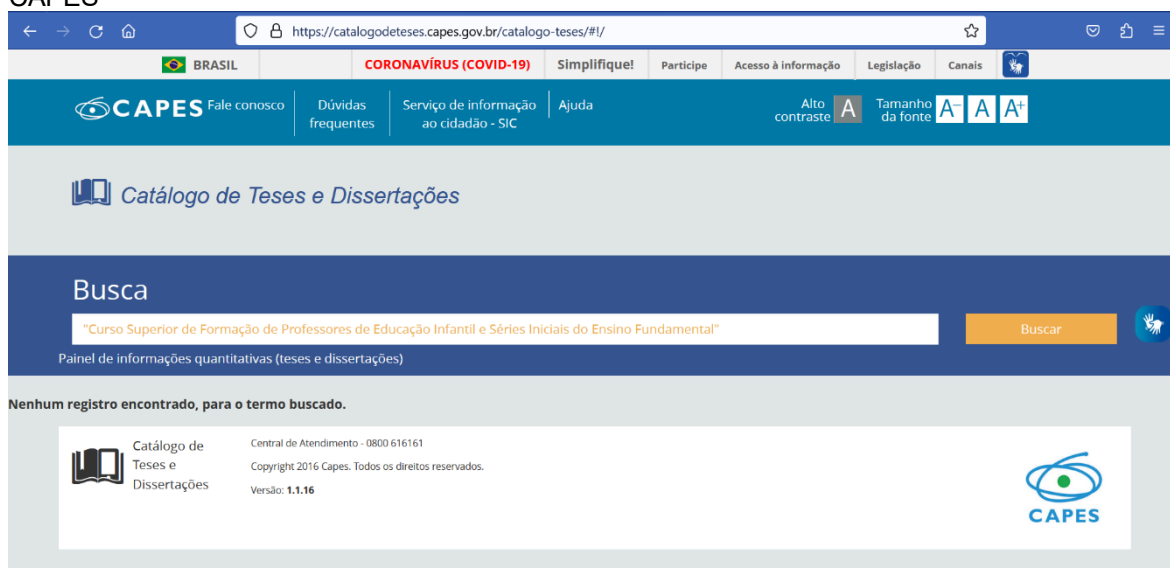


Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2022)

Na sequência, a procura pelo descritor “Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” foi empreendida no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987 e possui como referência a Portaria n.º 13/2006, da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que instituiu a “divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos” (ABMES, 2006, p. 1). O levantamento nesse banco de dados também foi improdutivo e pode ser visualizado na figura 2:

Figura 2 – Resultado da busca pelo descritor “Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2022)

Como nenhum registro foi encontrado para o termo buscado, tanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, constatou-se que, até o presente momento, nada foi produzido a nível de mestrado ou doutorado a respeito da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus São José dos Pinhais, no período entre 2000 e 2008. Esse fato evidencia uma lacuna existente sobre o assunto e assegura a originalidade do trabalho.

Para dar continuidade ao “estado do conhecimento”, optou-se por pesquisar o descritor “curso normal superior” a fim de refinar o levantamento da produção científica com abrangência mais restrita. Foram detectados 59 trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 104 trabalhos no

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando 163 trabalhos, isso propiciou estofo para que os dados pudessem ser coletados e sistematizados. Esses resultados preliminares podem ser observados no quadro 1:

Quadro 1 - Demonstrativo sobre o número de teses e dissertações detectadas nas bases de dados

Descritor pesquisado	Bases de dados consultadas	N.º de trabalhos encontrados
“curso normal superior”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	59
	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	104
		Total: 163

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2022) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2022)

Os trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram exportados em formato CSV e os encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram exportados para arquivo *Word*. Com suporte nesses dados, foram geradas planilhas em *Excel* que contemplaram informações a respeito das teses e dissertações selecionadas, entre elas: base de origem do trabalho, título, resumo, palavras-chave, autor(a), instituição de ensino superior à qual a pesquisa está vinculada, programa de pós-graduação, formato de produção acadêmica (tese ou dissertação), data de publicação, *link* do documento e idioma. Na primeira planilha, foram incluídos os dados oriundos da pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na segunda planilha, foram anexados os dados selecionados na consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na terceira planilha, houve o agrupamento dos dados entrepostos nas duas primeiras, onde a disposição das 163 teses e dissertações foi reorganizada por títulos, de acordo com a ordem alfabética. Durante essa etapa, ocorreram apenas buscas e exportações, sem excluir nenhuma informação.

Na sequência, passou-se à averiguação individual das referências elencadas. De pronto, foi possível perceber a incidência de 41 títulos repetidos, os quais foram colocados em destaque. Essa constatação levou ao estabelecimento

do primeiro critério de exclusão: retirada de trabalhos duplicados. Dessarte, foi criada a quarta planilha em *Excel*, onde foram excluídos os itens em duplicidade e mantidos 122 trabalhos.

O segundo critério de exclusão definido pela pesquisadora foi a retirada de referências que não apresentaram o descritor “curso normal superior”, necessariamente, no título da tese ou dissertação. Essa inspeção gerou a quinta planilha em *Excel*, nesse procedimento foram suprimidos 83 títulos e permaneceram 39.

Ainda durante a verificação das referências, constatou-se que as 39 pesquisas arroladas provêm de programas de pós-graduação distintos: 2 teses e 20 dissertações em Educação; 1 dissertação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social; 1 dissertação em Educação Escolar; 2 dissertações em Educação, Arte e História da Cultura; 1 dissertação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática; 1 dissertação em Educação (Psicologia da Educação); 1 dissertação em Educação: História, Política, Sociedade; 1 dissertação em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social; 1 dissertação em Desenvolvimento Social; 3 dissertações em Engenharia da Produção; 1 dissertação em Linguística Aplicada; 1 dissertação em Promoção de Saúde; 1 dissertação em Geografia; 2 dissertações em Letras. Perante o exposto, surgiu o terceiro critério de exclusão: retirada de teses e dissertações não resultantes de programas de pós-graduação em Educação, visto que tratam o tema sob outras perspectivas, então 10 trabalhos foram excluídos e 29 realocados na sexta planilha em *Excel*.

Ao consultar os *links* de acesso às teses e dissertações digitalizadas, identificou-se 7 trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, os quais também foram excluídos, pois seus arquivos não estavam disponíveis. O fato originou a sétima planilha em *Excel*, contemplando os 22 trabalhos mantidos no *corpus* de análise. Em seguida, houve a execução de *downloads* dos arquivos completos das teses e dissertações selecionadas.

Em síntese, os resultados dos processos de inclusão e exclusão de dados para o desenvolvimento da pesquisa estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Resultados obtidos nos processos de inclusão e exclusão de dados

Inclusão/exclusão de dados	Quantidade
Teses e dissertações selecionadas a partir do descritor “curso normal superior”	163
1º critério de exclusão: retirada de teses e dissertações em duplicidade	41
2º critério de exclusão: retirada de teses e dissertações que não apresentaram o descritor “curso normal superior” no título do trabalho	83
3º critério de exclusão: retirada de teses e dissertações não resultantes de programas de pós-graduação em Educação	10
4º critério de exclusão: retirada de teses e dissertações com arquivos indisponíveis	7
Total de teses e dissertações mantidas no <i>corpus</i> de análise	22

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2022) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2022)

O levantamento da produção científica brasileira sobre “curso normal superior” revelou diminuto índice de trabalhos elaborados a respeito do tema em nível de doutorado, no período entre 2003 e 2016 (recorte temporal estabelecido em consonância com as datas de publicação dos documentos disponíveis para consulta), visto que entre as 22 pesquisas selecionadas para dar continuidade a este estudo, foram identificadas 20 dissertações e apenas 2 teses, conforme detalhado a seguir:

Quadro 3 – Relação das teses e dissertações mantidas no *corpus* de análise

N.º	Autor(a) e ano de publicação	Título	Tipo de produção
1	Alves (2008)	Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso normal superior Veredas	Dissertação
2	Araújo (2007)	Formação de professores: implantação do curso normal superior em Mato Grosso do Sul - a experiência da UCDB	Dissertação
3	Araújo (2008)	O normal superior tele-presencial e a trilogia: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância	Dissertação
4	Bianchini (2005)	As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior	Dissertação
5	Cabral (2005)	Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um curso normal superior	Dissertação
6	Carneiro (2005)	Ambientes de aprendizagem na educação a distância: estudo de caso no curso normal superior com mídias interativas em Ponta Grossa-PR	Dissertação
7	Cunha (2010)	Quem sou eu se não o que os outros apresentam a mim? Investigações sobre as representações sociais do tutor referentes ao ensino de geometria do curso normal superior de educação a distância	Dissertação
8	Dias (2003)	O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade	Dissertação

9	Dornellas (2005)	A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior: uma análise da experiência de institutos superiores de educação da Zona da Mata de Minas Gerais	Dissertação
10	Gomes (2005)	Trajetória profissional: significados e saberes profissionais construídos pelas professoras cursistas do curso normal superior Veredas	Dissertação
11	Julião (2016)	O curso normal superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007)	Dissertação
12	Mariani (2016)	A história da disciplina de Didática no curso normal do Instituto Superior de Educação da cidade de Garça-SP (2003-2006)	Dissertação
13	Narcizo (2011)	Curso normal superior: para que e para quem?	Dissertação
14	Nascimento (2010)	Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas	Dissertação
15	Oliveira (2007)	Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior	Dissertação
16	Pieri (2006)	Contribuição da Arte para a formação de professores no curso normal superior	Dissertação
17	Rosendo (2010)	Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: unidade de Amambai-MS (2003-2006)	Dissertação
18	Sano (2007)	O trabalho do supervisor regional do curso normal superior fora de sede da Uniararas: limites e possibilidades	Dissertação
19	Sant'ana (2005)	Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão	Dissertação
20	Silva (2008)	A formação de professores do curso normal superior na perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico	Tese
21	Soares (2007)	Um estudo com egressos de curso normal superior: entre o real e o ideal na prática docente de metodologia da Língua Portuguesa	Dissertação
22	Tonácio (2011)	O processo de criação do curso normal no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa	Tese

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2022) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2022)

O mapeamento dessas publicações expressou que a maior concentração das pesquisas está vinculada às instituições de ensino superior da Região Sudeste, sendo 2 teses e 13 dissertações, seguida da Região Centro-Oeste, com 3 dissertações. As Regiões Sul e Nordeste, apresentaram números similares, sendo 2 dissertações ligadas a cada uma delas. Quanto a Região Norte, constatou-se outra lacuna, a ausência de teses e dissertações relacionadas ao tema. O quadro

4 demonstra um panorama sobre a distribuição de tais produções científicas pelas regiões do país e respectivas instituições de ensino superior.

Quadro 4 – Demonstrativo sobre o número de teses e dissertações mantidas no *corpus* de análise, conforme regiões do país e instituições de ensino superior

Região	Instituição de ensino superior	N.º de teses	N.º de dissertações
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	1	-
	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	-	4
	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	-	2
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG)	-	3
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	-	1
	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	-	2
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	-	1
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1	-
Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	-	1
	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	-	1
	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	-	1
Sul	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	-	1
	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	-	1
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	-	1
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	-	1
Norte	-	-	-

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2022) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2022)

Ao apreciar as palavras-chave catalogadas nas teses e dissertações mantidas no *corpus* de análise, enquanto termos que expressam o sentido geral de um determinado contexto, notou-se algumas recorrências. Entre as palavras-chave que mais se destacaram, “formação de professores” foi citada em 11 trabalhos, “curso normal superior” despontou em 7, “educação a distância” apareceu em 4, “história da educação” surgiu em 3 e “instituto superior de educação” equitativamente, “política educacional” foi referida em 2, tal como “políticas públicas” e “práticas educacionais/pedagógicas”.

Por meio da leitura dos resumos, a pesquisadora percebeu que emergiram duas categorias distintas quanto ao enfoque das teses e dissertações, as quais foram denominadas como: teoria e prática pedagógica na formação de professores

(referente às produções científicas que problematizaram, refletiram e estudaram a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem e os saberes docentes na formação inicial e continuada de professores) e formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais, (alusiva às pesquisas que investigaram o modo como se organizou historicamente a educação no país, conformando as políticas educacionais responsáveis pela institucionalização da formação de professores).

No decurso da análise, afloraram subcategorias que favoreceram o agrupamento dos trabalhos por temas e a averiguação de interrelações nos processos de produção textual. Advindas da categoria teoria e prática pedagógica na formação de professores, surgiram duas subcategorias: saberes, processos pedagógicos e práticas docentes e cursos normais superiores na modalidade de ensino a distância, e da categoria formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais, despontaram 3 subcategorias: proposição de cursos diferentes para formação de professores, políticas de formação de professores via educação a distância e trajetórias de cursos normais superiores.

A sistematização do processo de categorização e subcategorização pode ser verificada no quadro 5.

Quadro 5 – Processo de categorização e subcategorização de teses e dissertações

Categorias	Subcategorias	N.º de trabalhos
Teoria e prática pedagógica na formação de professores	Saberes, processos pedagógicos e práticas docentes	11
	Cursos normais superiores na modalidade de ensino a distância	4
Formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais	Proposição de cursos diferentes para formação de professores	1
	Políticas de formação de professores via educação a distância	1
	Trajetórias de cursos normais superiores	5

Fonte: A autora (2023).

Ante o exposto, comprovou-se que a categoria teoria e prática pedagógica na formação de professores apresentou maior incidência, englobando 15 trabalhos, dos quais 11 foram enquadrados na subcategoria saberes, processos pedagógicos e práticas docentes e 4 em cursos normais superiores na modalidade de ensino a distância. Por sua vez, a categoria formação de professores na perspectiva da

história da educação e das políticas educacionais limitou-se a 7 trabalhos, distribuídos nas seguintes subcategorias: 1 na proposição de cursos diferentes para formação de professores, 1 em políticas de formação de professores via educação a distância e 5 em trajetórias de cursos normais superiores. A partir desse processo de categorização e subcategorização, foi possível analisar os trabalhos selecionados.

Entre as pesquisas relacionadas à categoria teoria e prática pedagógica na formação de professores, subcategoria saberes, processos pedagógicos e práticas docentes, a dissertação de Sant'Ana (2005), intitulada "Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão", examinou as matrizes curriculares dos referidos cursos das instituições de ensino superior da cidade de Recife-PE, identificando a existência de conteúdos nas disciplinas de Educação Especial ou afins, que contribuíram para a formação do professor para a educação inclusiva. Os resultados revelaram que a existência de conteúdos nessas disciplinas atendeu ao conceito de professor capacitado e que, por meio do currículo prescrito, o professor pode comprovar que esses conteúdos estão inclusos em sua formação, mas apenas a existência deles não é suficiente para considerá-lo capacitado para atuar em classes com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, visto que é necessário, também, que as proposições sobre currículo, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e formação de professores apresentem perspectivas inclusivas que contribuam à construção de uma escola que priorize educação de qualidade para todos, baseada em fundamentos democráticos e na valorização de toda e qualquer diversidade que esteja presente no sistema educacional.

Com autoria de Mariani (2016), a dissertação "A história da disciplina de Didática no curso normal do Instituto Superior de Educação da cidade de Garça-SP (2003-2006)", localizou, sistematizou e interpretou aspectos dessa disciplina no curso supracitado, o qual faz parte de uma política de formação de professores pós LDB n.º 9.394/1996. Tal formulação se originou da crença de que as disciplinas escolares constituem corpos de saberes, que elaborados se tornam próprios para o estudo e a aprendizagem, e que por meio da história das disciplinas escolares é possível perceber a materialização da produção do conhecimento nas instituições

escolares. O método de análise dos dados foi o dos “aspectos da configuração textual”, segundo Magnani (1993; 1997) e Mortatti (2000), baseado nos procedimentos de localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, ordenação, sistematização e análise do *corpus* documental. O referencial teórico que subsidiou a análise dos dados foi constituído pelas formulações de Chervel (1990), sobre o que esse pesquisador denomina de finalidades de objetivo e de finalidades reais, as quais fundamentam os saberes e permitem que eles se materializem nas instituições, por meio de todos os seus processos, dentre os quais, as disciplinas escolares e ou acadêmicas. Nas considerações finais, Mariani (2016) evidenciou que, segundo o documento da instituição, a disciplina de Didática deveria ter assumido papel relevante no curso normal superior de Garça, ao lado da Pesquisa e Prática de Ensino e do Estágio Curricular Supervisionado, como elementos integradores dos eixos curriculares, entretanto, isso ficou apenas nas tentativas.

A dissertação de Pieri (2006) “Contribuições da Arte para a formação de professores no curso normal superior” analisou uma experiência de formação inicial de professores para séries iniciais do ensino fundamental, em um curso normal superior, de uma faculdade particular. A pergunta que motivou a pesquisa foi: qual o significado do ensino da Arte no contexto da formação inicial de professores no normal superior? Para responder essa questão, houve sistematização de procedimentos e de registros, por meio de observações, questionário, registro fotográfico, visita a espaço cultural, oficinas e análise do material plástico de artistas consagrados e dos próprios alunos. A pesquisa foi organizada em 4 etapas: a primeira constou da observação dos alunos no curso normal superior do ano de 2004, durante o desenvolvimento do conteúdo da disciplina Arte e Educação; a segunda contou com a aplicação de um questionário para toda a classe, com 15 alunos; a terceira consistiu na avaliação dos alunos sobre a disciplina Arte e Educação, por meio de depoimentos; a quarta correspondeu às observações realizadas sobre a prática de sala de aula de 3 alunas, que atuavam como professoras na educação infantil, e que foram o grupo foco desta etapa da pesquisa. Os resultados foram analisados por meio dos princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, mostrando que a Arte pode contribuir para a formação do professor, seja em relação às suas concepções, seja

em relação à sua prática em sala de aula e mesmo em sua vida, como alguém que pode usufruir da Arte, tanto para o seu desenvolvimento pessoal quanto profissional.

Soares (2007), na dissertação “Um estudo com egressos de curso normal superior: entre o real e o ideal na prática docente de metodologia da Língua Portuguesa”, averiguou se os professores egressos de um curso normal superior do interior de Minas Gerais modificaram sua prática depois de concluí-lo, sendo o aprendizado na universidade suficiente, enquanto teoria e prática de estágio, no auxílio para o seu dia a dia, com a alfabetização. A metodologia adotada foi do tipo qualitativo, utilizando a técnica da autoscopia na formação continuada de 3 professoras do introdutório – primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos. Para fundamentar as argumentações usadas na análise dos dados coletados, das filmagens de aulas, do grupo de análise com as professoras, das entrevistas e da observação do cotidiano escolar, a pesquisadora procedeu um estudo sobre a formação inicial e continuada em relação ao ciclo inicial de alfabetização e sua história, por meio de documentos legais. A conclusão geral do trabalho é a de que, na escola, existem muitas contradições entre teoria e prática.

Na dissertação “As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior”, Bianchini (2005) investigou as lacunas de conteúdos na formação inicial das professoras-alunas que já tinham uma formação realizada no âmbito do ensino médio e lecionavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e que, no momento da pesquisa, cursavam o normal superior. Para tanto, a autora partiu de algumas questões: A formação inicial do professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental é realmente falha e insuficiente para a prática eficiente do trabalho docente? Como se configuram tais falhas de formação? Os dados foram coletados em 2003, por meio de um questionário respondido por 410 professoras-alunas, cuja análise contribuiu para a construção do perfil sócio-econômico-cultural delas e de suas famílias, em uma ampla região do estado de São Paulo. Bianchini (2005) realizou entrevistas com 12 professoras-alunas e análise documental de 160 cadernos. O conceito de capital cultural proposto por Bourdieu (1998c) constituiu base teórica às reflexões sobre a relação entre herança familiar cultural e desempenho escolar e o papel da escola na reprodução e legitimação das

desigualdades sociais. As análises dos dados dessa pesquisa apontaram lacunas nos conhecimentos de base para educação fundamental anteriores ao ingresso na formação das professoras-alunas do curso normal superior.

De modo geral, as pesquisas de Sant'Ana (2005), Mariani (2016), Pieri (2006), Soares (2007) e Bianchini (2005) abordaram as disciplinas enquanto corpos de saberes que podem contribuir para a formação de professores, tanto em relação às concepções quanto às práticas em sala de aula. Os resultados apontaram lacunas, enfatizando que apenas os conteúdos de disciplinas não são suficientes para formar profissionais capacitados para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois existem discrepâncias entre o que é proposto e o que é praticado.

Dentro da categoria teoria e prática pedagógica na formação de professores, a subcategoria saberes, processos pedagógicos e práticas docentes também evidenciou que a delimitação do objeto de estudo foi recorrente nas pesquisas de Soares (2007), Alves (2008), Gomes (2005), Cabral (2005), Dias (2003) e Dornellas (2005), pois esses autores investigaram a formação de professores ofertada em cursos normais superiores de Minas Gerais.

Alves (2008), na dissertação “Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso normal superior Veredas”, avaliou o curso voltado à formação em nível superior dos professores das redes públicas (estadual e municipais) de Minas Gerais, tendo como foco os possíveis impactos desta formação na prática docente. Para tanto, pesquisou as competências previstas na proposta pedagógica do curso e quais foram, efetivamente, desenvolvidas e praticadas pelos egressos, considerando o tempo de experiência na atividade docente e a jornada de trabalho. Foram analisadas as possíveis influências das condições do trabalho docente e do perfil docente sobre o desenvolvimento das competências desejáveis. Inicialmente, ela consultou os principais normativos no campo da formação superior dos professores da educação básica no país, a partir da promulgação da LDB n.º 9.394/1996. Em seguida, analisou o uso da noção de competências no discurso educacional e, principalmente na formação de professores. O estudo estabeleceu conexões entre o campo normativo e o uso das competências na proposta pedagógica do curso normal superior Veredas no contexto de regulação. A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir da realização

de grupos focais com os egressos, agrupados a partir dos fatores considerados. Os dados coletados foram analisados com base nas competências previstas. Alves (2008) concluiu o estudo fundamentando a importância de que cursos que visam à mudança da prática docente devem considerar não apenas o perfil docente e as condições de trabalho, mas dentro destas últimas, a regulação situacional que preside a organização do trabalho no interior das escolas.

Outra pesquisa pautada no projeto Veredas, foi a dissertação de Gomes (2005), intitulada “Trajetória profissional: significados e saberes profissionais construídos pelas professoras cursistas do curso normal superior Veredas”. A autora focalizou o percurso escolar, a formação inicial no magistério e a experiência profissional de 8 professoras cursistas, para compreender o significado e os saberes profissionais construídos no curso normal superior. Foram relatadas a experiência docente, os saberes e os processos pedagógicos que sustentaram a formação dos professores e prática docente. Gomes (2005) ressaltou os processos que contribuíram para alterar a percepção dos professores sobre a sua identidade profissional ao longo do processo de formação do curso normal superior Veredas. A pesquisa revelou, entre outras coisas, que todas as professoras-cursistas mobilizaram saberes práticos e teóricos que contribuíram para o engrandecimento de seus conhecimentos profissionais, na tentativa de assimilação de um novo modelo de professor, diferente do concebido e transmitido no ensino médio. No entanto, tal conhecimento não foi suficiente para promover modificações na instituição escolar na qual estavam inseridas. Privilegiou-se, nessa investigação, a abordagem metodológica qualitativa, centrada na análise de depoimentos dos sujeitos pesquisados e de fontes documentais. Os procedimentos utilizados para obter as informações desejadas foram os documentos sobre o projeto Veredas, o memorial redigido pelos professores ao longo do curso, questionários aplicados e entrevistas realizadas com as professoras-cursistas selecionadas.

Cabral (2005) explicitou em sua dissertação “Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um curso normal superior” o estudo de caso que procedeu na região metropolitana de Belo Horizonte-MG, no qual além de ter lançado mão de instrumentos qualitativos (análise documental e entrevistas semiestruturadas), fez uso do questionário, estabelecendo-se, assim, uma interlocução entre investigação qualitativa e quantitativa. Para a análise dos dados,

utilizou a metodologia do discurso do sujeito coletivo. A autora constatou que a instituição investigada possuía infraestrutura, recursos tecnológicos e materiais adequados, projeto pedagógico e matriz curricular em constante processo de reformulação coletiva, gestão democrática, corpo docente qualificado e titulado. O curso foi considerado como de qualidade, devido a consistência teórico-conceitual, transposição às práticas docentes, conhecimentos e habilidades, mas foi criticado quanto a reduzida carga horária conferida à educação infantil, escasso tempo disponibilizado para o estágio, falta de contextualização do ensino, não aproveitamento da experiência das alunas, enfoque extremamente teórico das aulas, falta de integração entre a teoria e a prática e desarticulação entre a formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Por meio dos dados coletados, Cabral (2005) afirmou que a formação para a educação infantil se constituiu como um apêndice do curso e a falta de experiência dos professores nesse nível de ensino dificultou esse processo.

A dissertação “O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade” analisou as transformações que o curso normal superior trouxe à atuação de professores-alunos, buscando compreender como os elementos do contexto e das experiências de vida interferiram na construção de identidade profissional e no desenvolvimento desses sujeitos. Assim como a produção científica reportada anteriormente, essa pesquisa também foi desenvolvida na região metropolitana de Belo Horizonte-MG. Dias (2003) verificou o processo de construção sócio-histórica da profissão docente, explicitando o perfil do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a partir das políticas de formação docente, caracterizou professores-alunos de um curso normal superior em relação a situação sócio-econômico-cultural, formação inicial e continuada e experiência profissional e selecionou 5 atores com os quais realizou uma pesquisa qualitativa, usando como abordagem metodológica a história oral temática, enfocando o percurso de formação inicial e de formação em serviço, as relações estabelecidas entre o espaço profissional e pessoal, as expectativas em relação ao curso normal superior e as representações acerca da profissão docente. Tais aspectos foram analisados à luz das propostas de formação de professores que enfatizam a construção do saber-fazer a partir da experiência, enfocando os conceitos de competência, reflexividade e *habitus*.

Intitulada “A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior: uma análise da experiência de institutos superiores de educação da Zona da Mata de Minas Gerais”, a dissertação de Dornellas (2005) investigou as transformações na prática de docentes formados em nível médio, na modalidade normal, após o ingresso no curso normal superior, tendo como base experiências docentes acumuladas na Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (FAFILE) e na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), nos municípios de Carangola, Espera Feliz, Divino e Alto Jequitibá. Foram analisados dados produzidos na interlocução com estudantes-professores, a partir de referencial teórico calcado no saber docente e na caracterização do professor reflexivo. Na pesquisa de campo, a pesquisadora utilizou questionário, observações da prática docente e entrevistas. Houve o cotejo entre as respostas ao questionário e o registro das observações e entrevistas realizadas com estudantes-professores, com formação de nível médio, na modalidade normal. Dornellas (2005) constatou que o curso normal superior atendeu à demanda por formação em nível superior, mas não ofereceu condições que permitissem a formação de professores que se assumissem como sujeitos de sua prática, sendo reflexivos e valorizando o saber que construíram durante o desenvolvimento de sua prática docente em ambiente escolar.

As questões que deram origem à dissertação “Curso normal superior: para que e para quem?”, oriundas da experiência empírica de Narcizo (2011), tiveram o propósito de analisar peculiaridades, finalidades e contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul e conhecer as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos egressos desse curso. A temática abordada enfocou a formação docente no contexto do curso normal superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Polo de Dourados-MS, no período entre 1999 e 2009. A perspectiva metodológica utilizada foi baseada na pesquisa qualitativa, a qual permitiu a utilização de entrevistas, análise de documentos e utilização de questionários. A análise de conteúdo serviu como método para discussão dos dados coletados. Os resultados evidenciaram transformações na prática pedagógica e apropriação de novos conhecimentos que resultaram em mudanças culturais, sociais e econômicas dos egressos.

Ainda sob o viés da categoria teoria e prática pedagógica na formação de professores, as pesquisas de Carneiro (2005), Cunha (2010), Nascimento (2010) e Sano (2007) foram enquadradas na segunda subcategoria, pelo fato de terem investigado aspectos de cursos normais superiores na modalidade de ensino a distância, como é possível constatar na sequência.

Carneiro (2005), em sua dissertação “Ambientes de aprendizagem na educação a distância: estudo de caso no curso normal superior com mídias interativas em Ponta Grossa-PR”, analisou como ocorrem as práticas educacionais nos diferentes ambientes de aprendizagem desse curso destinado a dar formação superior aos professores em exercício da rede oficial de ensino paranaense. A autora adotou a pesquisa qualitativa, em um estudo de caso na educação a distância, considerando alunas, professores-assistentes, tutor e docente de videoconferência como sujeitos na pesquisa. Os instrumentos utilizados foram de natureza exploratória: análise documental (atividades obrigatórias e opcionais, *chats*), observação direta em 2 temas do módulo II (Matemática e Ciências) nos ambientes de aprendizagem do curso: sala de recepção (por videoconferência), laboratório de informática (*learningspace* – ambiente virtual de aprendizagem), sala de correção, sala de tutoria e primeira fase do estágio supervisionado. Os resultados foram anotados em um diário de campo e, posteriormente, estudados e problematizados, destacando os mais significativos. Dessa forma, Carneiro (2005) percebeu que os diferentes ambientes de aprendizagem são favoráveis no processo de ensino-aprendizagem, incorporando as tecnologias digitais de forma significativa às práticas educativas das alunas. O estudo destacou a importância do aluno enquanto sujeito no processo, frente às mídias interativas (integração de diferentes recursos tecnológicos interligados), como *softwares* e outras ferramentas utilizadas em um curso de formação de professores de modalidade presencial e a distância, esses recursos tecnológicos permitiram ampliar as capacidades de interação, interatividade, diálogo, autonomia, autoavaliação e auto-organização, entre outros. O programa pesquisado possuía uma estrutura diferenciada, em que a experiência do aluno dava origem a uma nova cultura de aprendizado.

Na dissertação “‘Quem sou eu se não o que os outros apresentam a mim?’ Investigações das representações sociais do tutor sobre o ensino de Geometria no curso normal superior de educação a distância”, Cunha (2010) investigou as

representações sociais do tutor de ensino a distância em relação ao ensino de Geometria, na disciplina de Matemática, no curso normal superior da Universidade Estadual de Maringá-PR. Ela levantou a hipótese de que a representação social que o tutor tem em relação à disciplina de Matemática e ao conteúdo de Geometria pode influenciar o seu comportamento, as suas ações e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi realizada com 20 tutores nos polos de Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Paranavaí e Sarandi, no período entre dezembro de 2008 e março de 2009. Para a coleta de dados, Cunha (2010) aplicou questionários e realizou entrevistas. Na sequência, as respostas foram analisadas qualitativa e quantitativamente, utilizando a metodologia do discurso do sujeito coletivo e por meio do *software qualiquantiSoft*. Os resultados da pesquisa apontaram as representações sociais do tutor de educação a distância do curso normal superior sobre o ensino de Geometria e a análise dessas representações indicaram fatores importantes a serem considerados.

Com o título “Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas”, a dissertação de Nascimento (2010) almejou compreender, sob a perspectiva de ex-alunas, a contribuição do curso normal superior fora da sede, denominado “Programa Especial de Formação Pedagógica Superior”, do Centro Universitário Hermínio Ometto (Uniararas) para a formação em nível superior das atendentes de desenvolvimento infantil da rede municipal de ensino de São Paulo, no período entre 2005 e 2007. O programa aproveitou a experiência docente e possibilitou aos profissionais em exercício nas redes públicas de ensino, a realização de curso em nível superior em 2 anos, com carga horária mínima de 2.800 horas – equivalente aos cursos de graduação com duração de 3 anos. Como colaboradoras, a pesquisa contou com 12 professoras, ex-alunas do programa, que responderam a um questionário e participaram de uma entrevista. A análise dos dados pautou-se em referencial sobre educação a distância – visto o curso ser fora de sede – e formação de professores. Os dados revelaram que houve contribuição do curso tanto para a vida pessoal como para o desenvolvimento profissional das participantes, especialmente no modo como passaram a conduzir o trabalho com as crianças nas instituições em que trabalhavam.

Mais uma pesquisa desenvolvida no contexto do curso normal superior fora de sede de uma instituição do interior do estado de São Paulo, foi a dissertação de Sano (2007), “O trabalho do supervisor regional do curso normal superior fora de sede da Uniararas: limites e possibilidades”, que teve como objeto de estudo um curso a distância utilizando diferentes mídias interativas e com a mediação de um tutor. Essa investigação decorreu do interesse em pesquisar o potencial inclusivo dessa modalidade de ensino, com enfoque na função de supervisor regional do curso normal superior fora de sede e a percepção que ele tem do trabalho que desempenha, função instituída para prestar apoio local aos alunos e tutores, a fim de garantir o funcionamento do curso. Sano (2007) utilizou como principal fonte de informação os próprios supervisores regionais, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo das falas obtidas. Os dados apontaram a visão de um trabalho complexo em construção e permeado por desafios próprios aos modelos de educação exigidos na sociedade do conhecimento.

Enquadrada na categoria formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais e na subcategoria proposição de cursos diferentes para formação de professores, a dissertação de Oliveira (2007), denominada “Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior”, apresentou um estudo comparado sobre a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, que teve por objetivo discutir a proposição de 2 cursos diferentes para a formação de um mesmo profissional, o professor, nos cursos de pedagogia e normal superior, após a aprovação da LDB n.º 9.394/1996. Oliveira (2007) concluiu que as propostas dos cursos normal superior e de pedagogia na formação inicial de professores, longe de um consenso, apresentaram divergências justificadas pelas diferentes concepções de formação do professor entre os formuladores de leis, estudiosos e demais profissionais da educação. O estudo desses cursos de formação de professores contribuiu para a retomada de algumas questões, tais como: a incoerência entre a atuação docente almejada e expressa na legislação educacional, a formação a que os estudantes têm acesso e os conhecimentos necessários ao trabalho docente.

Na subcategoria políticas de formação de professores via educação a distância, a dissertação “O normal superior tele-presencial e a trilogia: política

educacional, formação de professoras(es) e educação a distância”, elaborada por Araújo (2008), abordou a temática materializada no convênio UNITIS/EDUCON, firmado entre a Fundação Universidade do Tocantins e a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda, a partir de 2000, com o objetivo de explicitar algumas das múltiplas determinações que constituíram a política de formação inicial de professores, viabilizada inicialmente pelo curso normal superior. A metodologia foi baseada em pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa virtual, considerando o contexto de origem do estado do Tocantins e de sua realidade educacional, as modificações ocorridas no capitalismo e sua vertente neoliberal, e os desdobramentos na reforma dos estados nacionais e das políticas educacionais, com o protagonismo do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nesse sentido, analisou as orientações dessas agências internacionais com destaque para a adoção da educação a distância, aliada a uma nova política de formação de professores. Araújo (2008) concluiu que a operacionalização da política de formação de professores oferecida inicialmente no Tocantins pela UNITIS/EDUCON coadunou-se ao ideário da reforma educacional implementada mais fortemente nos anos de 1990, articulada aos interesses neoliberais, na perspectiva do oferecimento de uma formação aligeirada, flexibilizada, focalizada, financiada pelos estudantes e controlada pelo mercado e nesse cenário ocorreu a desobrigação do Estado para com o financiamento e manutenção das esferas sociais, dentre elas a da educação, contudo sua permanência como indutor de políticas liberais voltadas para o reordenamento e novas exigências do capital.

As teses de Silva (2008) e Tonácio (2011) e as dissertações de Araújo (2007), Rosendo (2010) e Julião (2016), associadas à categoria formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais e à subcategoria trajetórias de cursos normais superiores, foram as produções científicas que apresentaram maior relevância para o “estado do conhecimento”, pois investigaram os processos de formação de professores e suas contribuições para a análise do contexto histórico-político-econômico-social em que ocorreram, conforme explicitado a seguir.

Intitulada como “A formação de professores do curso normal superior na perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico”, a tese de Silva (2008) averiguou a participação da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) no contexto das políticas de educação do país, no que se refere à sua participação e proposição de programas de formação de professores na modalidade normal superior no cenário pós LDB n.º 9.394/1996. Tendo como objeto de estudo a formação de professores do curso normal superior/modular oferecido pela UNIMONTES, o autor analisou a origem da universidade, crises, tensões e desafios para preservar sua identidade e as repercussões históricas na universidade contemporânea no Brasil. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativo-quantitativa, por meio de questionários, entrevistas, documentos oficiais do curso normal superior, correspondências de alunos e produção de textos. A partir dessa investigação, Silva (2008) entendeu que a UNIMONTES contribuiu com o acesso de um contingente significativo de professores do ensino fundamental, obedecendo as determinações da LDB n.º 9.394/1996, no entanto, a universidade alterou o seu papel na formação de professores quando relegou a segundo plano o curso de pedagogia, desconsiderando sua tradição histórica na formação de profissionais da educação no norte de Minas Gerais.

A tese de Tonácio (2011), “O processo de criação do curso normal superior no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa”, buscou compreender o processo de transformação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) em Instituto Superior do Rio de Janeiro (ISERJ), com a consequente criação e implementação do curso normal superior, no período entre 1996 e 2008. Com análise pautada no materialismo histórico, trata-se de um estudo de caráter descritivo-analítico, de cunho dialético. Para compreensão do objeto, a pesquisadora analisou documentos legais, registros institucionais, jornais e revistas e realizou um estudo de cunho empírico (observação e entrevistas). Com isso, Tonácio (2011) concluiu que a pedagogia e o extinto curso normal superior do ISERJ tornaram-se duas faces de uma mesma moeda. Segundo a autora, essa nova (velha) formação docente, apesar de parecer trazer alguma mudança histórica, sublinhou as principais cristalizações do capitalismo e suas constantes reformas, a fim de salvaguardar a ordem. No jogo das forças políticas, o velho se dissimulou em novo. Arcaico e

moderno tornaram-se os dois lados de uma sociedade de viés oligárquico e de condição dependente. Permaneceu, então, a mesma realidade: a contenção da luta dos trabalhadores e da transformação social.

Na dissertação “Formação de professores: implantação do curso normal superior em Mato Grosso do Sul - a experiência da UCDB”, Araújo (2007) investigou o processo de implantação desse curso na Universidade Católica Dom Bosco, no período entre 2002 e 2005. Inicialmente, a pesquisadora realizou uma breve retrospectiva da política educacional, desde a escola normal até a introdução dos institutos superiores de educação no sistema de ensino. Ela analisou dados estatísticos e fontes documentais (projeto político pedagógico e ata de implantação), também entrevistou docentes e discentes do curso normal superior da UCDB. A pesquisa demonstrou que a política de implantação do referido curso iniciou-se no país, e, conseqüentemente, na UCDB, incentivada pelos órgãos oficiais, que visavam ao atendimento da conjuntura educacional, para suprir o déficit de professores formados em nível superior. Ficou evidente que o curso normal superior na UCDB funcionou de maneira concomitante ao tradicional curso de pedagogia e que as matrizes curriculares dos 2 cursos se diferenciavam pouco. Araújo (2007) enfatizou que a procura pelo curso normal superior foi pouco expressiva, fenômeno este registrado tanto na Região Centro-Oeste como nas demais regiões do Brasil.

Rosendo (2010), em sua dissertação “Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)”, analisou o processo de implantação e suspensão do curso normal superior indígena – habilitação para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e as propostas para a formação específica de professores indígenas nos documentos oficiais, o perfil de professor e o tipo de formação que posta nestas publicações. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de documentos oficiais, acompanhado dos depoimentos dos personagens centrais desse processo. Com isso, Rosendo (2010) constatou que a formação de professores indígenas é fundamental para uma educação escolar que contemple os direitos e garantias dos povos indígenas no Brasil, previstos na Constituição Federal de 1988 e nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Desde a

implantação do curso normal superior indígena na UEMS, não havia número significativo de professores estudiosos e pesquisadores da questão indígena que pudessem atuar neste curso. Em 2006, a universidade rompeu o compromisso com entidades e lideranças indígenas, cancelando a oferta do curso, embora houvesse demanda pela formação específica de professores indígenas. Apesar de ter aberto e fechado as portas em apenas 5 anos, a proposta do curso normal superior indígena, efetivada pela UEMS, contribuiu para a formação dos professores indígenas, sendo que muitos dos egressos foram reconhecidos como professores habilitados e passaram a desenvolver trabalhos pedagógicos diferenciados, com competência e criticidade frente aos desafios propostos pelos contextos em que as escolas indígenas estavam inseridas.

A dissertação de Julião (2016), denominada “O curso normal superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007)”, estudou a legislação pertinente, as particularidades do curso e do instituto em referência e a atuação dos possíveis sujeitos que vivenciaram esse período de implantação e funcionamento. Para tanto, a autora averiguou a trajetória dos institutos superiores de educação, o impacto da LDB n.º 9.394/1996 na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as práticas desenvolvidas no curso normal superior do Instituto Superior de Educação de Garça-SP que o identificaram como acadêmico, as pesquisas realizadas no decorrer do curso, os relatos de egressos e o debate que se estabeleceu no âmbito educacional referente a formação de professores ocorrer em institutos superiores de educação e curso normal superior. Com estudo traçado num quadro teórico constituído pelas formulações sobre história das instituições, história do tempo presente e na história oral, concebida por Meihy (2000) e Thompson (1998), Julião (2016) chegou à conclusão de que a trajetória desse curso normal superior, pautada num contexto histórico, marcou a formação de professores em institutos superiores de educação mantidos, em sua maioria, pela rede particular de ensino.

À vista disso, notou-se que os trabalhos de Araújo (2007), Julião (2016), Rosendo (2010), Silva (2008) e Tonácio (2011) apresentaram recorrências temáticas e metodológicas, uma vez que analisaram os processos de implantação, funcionamento e extinção de cursos normais superiores, no cenário pós LDB n.º

9.394/1996, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa. Para alcançar os objetivos propostos, os pesquisadores consultaram referenciais bibliográficos, fontes documentais, registros institucionais, dados estatísticos, projetos pedagógicos, atas, jornais, revistas, correspondências, entre outros, aplicaram questionários e realizaram observações e entrevistas com docentes, discentes e egressos. Com isso, exprimiram a diversidade de fontes que auxiliam o pesquisador no trabalho de reconstrução de um fato histórico e salientaram as contribuições da metodologia da história oral. Os resultados das pesquisas demonstraram que os cursos normais superiores, em suas breves trajetórias, tiveram relevância na história da educação brasileira.

Em decorrência da análise das produções científicas destacadas no “estado do conhecimento”, foi possível perceber que, embora tenham sido elaboradas teses e dissertações a respeito de cursos normais superiores, nenhum dos trabalhos contemplou, especificamente, o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Posto isso, diante da necessidade de preservar a história da educação paranaense e considerando que o estudo sobre a trajetória desse curso superior insere-se no projeto de pesquisa “História, memória e formação de professores”, coordenado pela Professora Doutora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, que compõe a linha de pesquisa “História e políticas da educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, justifica-se o objeto desta tese.

Ao considerar o referido curso superior como um profícuo campo de estudo, surgiu a questão problema: Quais foram as contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para a prática docente dos egressos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Campus São José dos Pinhais)?

O recorte temporal que norteou a pesquisa, delimitado entre os anos de 2000 a 2008, foi assim proposto por assinalar o período de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em busca de respostas ao problema que norteou as reflexões, delineou-se o objetivo geral desta tese: analisar quais foram as contribuições do Curso Superior

de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para a prática docente dos egressos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Campus São José dos Pinhais).

De acordo com a direção sinalizada pelo objetivo geral do estudo, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: contextualizar o curso normal superior no Brasil, no período entre 1996 e 2008; averiguar os processos de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período entre 2000 e 2008; investigar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Campus São José dos Pinhais e suas contribuições para a prática docente dos egressos.

Acredita-se que, ao atingir os objetivos propostos, esta tese trouxe contribuições à história da educação, campo de pesquisa que, segundo Stephanou e Bastos (2011), encontra-se na fronteira entre história e educação e exprime riqueza teórica e metodológica.

Diante disso, compactua-se com o entendimento de Bastos (2016) sobre pesquisadores que atuam no campo da história da educação, posto que os define como “formadores do futuro” que usam o passado e o presente como ferramentas e devem “ter como premissa profissional a construção de um sentido crítico e de uma atitude analítica interdisciplinar do campo e das várias situações socioeducacionais” (Bastos, 2016, p. 53).

Em conformidade com Bastos (2016), pesquisas que estabelecem relação entre a história da educação e a história cultural tendem a ser proficientes quando intensificam o adensamento analítico do campo, por meio da “apropriação das contribuições de outras áreas do conhecimento” (Bastos, 2016, p. 48). Para tanto, Burke (1991, 2008) enfatiza que historiadores culturais, à procura de significados, práticas e representações, recorrem a variados enfoques e metodologias. No enalço de um adensamento analítico do campo, na construção do conhecimento, esta tese procurou estabelecer interdependência entre a perspectiva da história cultural e o método da hermenêutica, por meio de um sistema de relações entre teoria, técnicas e fontes.

A história cultural passou a ganhar destaque no início do século XX, quando a história tradicional “‘abriu-se’ para as demais ciências, com uma proposta de diálogo interdisciplinar” (Vieira, 2015, p. 367). Falcon (2006) elucida que a “idéia de atribuir uma espécie de lugar ao cultural em termos de realidade histórica, um lugar situado entre o econômico, o político e o social, talvez tenha tido sua razão de ser no começo da história cultural” (Falcon, 2006, p. 336), no entanto, “sabe-se que esse lugar não existe, assim como tampouco existe uma alocação arquitetônica que permita dizer se a história cultural está acima, abaixo, ou ao lado de outros aspectos do real” (Falcon, 2006, p. 336).

Desde então, a historiografia vem testemunhando a especificidade dessa abordagem, não como “apenas uma denominação ou rótulo que se aplicaria a um campo de estudos constituídos de objetos e temas específicos” (Falcon, 2006, p. 336), mas como “campo multi ou interdisciplinar, capaz de articular os temas e as questões mais ou menos dispersos pelas disciplinas especializadas” (Falcon, 2006, p. 336).

Chartier (1988) ressalta que a história cultural, exercida no cotidiano das práticas culturais, estuda particularidades não generalizadas, é múltipla por causa dos diversos objetivos que permite investigar e seu principal desafio se configura em “como pensar a articulação entre os discursos e as práticas” (Chartier, 2009, p. 47). A partir do advento da referida abordagem historiográfica, “aconteceu uma mudança radical na definição da relação do historiador com o passado” (Constantino, 2004, p. 49), “desviando a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações” (Chartier, 1988, p. 14). Dessa forma, os historiadores

[...] puseram em ação uma estratégia de captação lançando-se nas frentes abertas por outros. De onde o aparecimento de novos objetos em seu questionamento: as atitudes diante da vida e da morte, os rituais e as crenças, as estruturas de parentesco, as formas de sociabilidade, os funcionamentos escolares etc. – o que significava constituir os novos territórios do historiador por meio da anexação dos territórios dos outros (etnólogos, sociólogos, demógrafos) (Chartier, 2002, p. 63).

A história cultural, com “ampla diversidade em seus temas e enfoques” (Viñao Frago, 1995, p. 63-64), concedeu ao historiador a responsabilidade de “reconstruir o fato histórico, o que trouxe à discussão a questão da subjetividade e

da utilização de novas fontes de pesquisa” (Vieira, 2015, p. 367), isso o fez perceber que uma de suas atribuições é “recuperar o passado com base no presente, cotejando diferentes fontes e fazendo com que sejam construídos no presente os fatos vividos no passado” (Vieira, 2013, p. 68), com esse propósito, ele precisa estabelecer tais “fatos, muitas vezes descontínuos e heterogêneos, torná-los inteligíveis, integrá-los numa totalidade significativa. Isso implica que a verdade dos fatos não coincide sempre com sua significação” (Loriga, 2011, p. 231). Por conseguinte, a importância do trabalho do historiador passou a ser considerada como “resultado das perguntas que faz ao passado, resultado de uma elaboração científica, mais do que às fontes de que dispõe” (Constantino, 2004, p. 49).

A contar do momento que a história cultural viabilizou a utilização de novas fontes de pesquisa, “que não mais se restringiram aos documentos escritos, valorizando caminhos alternativos para a investigação histórica” (Vieira, 2015, p. 376), o historiador “trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece a regras” (Certeau, 2011, p. 67) e “consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto” (Certeau, 2011, p. 69).

Nessa perspectiva, o “documento continuou sendo a matéria-prima imprescindível, seja ou não um documento escrito, mas, para que funcionasse como tal, dependeria da qualidade das indagações formuladas pelo historiador ao passado” (Constantino, 2004, p. 49). Conforme esclarece Le Goff (2003), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado” (Le Goff, 2003, p. 535-536),

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento (Le Goff, 2003, p. 537-538).

Por esse ângulo, entende-se o papel do historiador na reconstrução do fato histórico, pois que “com o gesto de separar, de reunir, de transformar em

‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (Certeau, 2011, p. 69), converte elementos naturais em um ambiente cultural, ou seja,

Artificializa a natureza. Participa do trabalho que transforma a natureza em ambiente e, assim, modifica a natureza do homem. Colocando-se no nível dessa prática, não mais se encontra a dicotomia que opõe o natural ao social, mas a conexão entre uma socialização da natureza e uma ‘naturalização’ (ou materialização) das relações sociais (Certeau, 2011, p. 67).

O objetivo principal da história cultural é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1988, p. 16-17), para isso, é necessário considerar os “esquemas geradores das classificações e das percepções, próprios de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações colectivas as demarcações da própria organização social” (Chartier, 1988, p. 18).

Na perspectiva da história cultural, os conceitos de apropriação, representação e cultura são instrumentos interdisciplinares essenciais que fornecem subsídios para auxiliar na compreensão de problemáticas que envolvem os estudos, refletindo sobre a realidade social e como esta é construída, tendo em conta os diferentes espaços, a partir da dimensão social, sua percepção e apreciação do real.

O conceito de apropriação analisa o modo como um texto, ideia ou representação é compreendido no “momento do trabalho de refiguração fenomenológica, postulada como universal, a partir das configurações textuais particulares” (Chartier, 1988, p. 26). A apropriação, “tal como a entendemos, visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (Chartier, 2002, p. 68).

Enquanto categoria central da história cultural, a representação foi, “a rigor, incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX” (Pesavento, 2014, p. 39). De acordo com Chartier (1988), o conceito de representação é construído sobre o real, possibilitando a ação investigativa a partir dos objetivos para a dimensão universal, com percepção,

classificação e julgamento diante de um diagnóstico e assim determinada por interesses subjacentes.

As representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 1988, p. 17). Individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas, Chartier (2009) considera as representações “não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (Chartier, 2009, p. 7). Segundo Pesavento (2014),

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (Pesavento, 2014, p. 39).

A história cultural procura “decifrar [...] [o] passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (Pesavento, 2014, p. 42). Na acepção de Pesavento (2014), esse “é um processo complexo, pois o historiador vai tentar a leitura dos códigos de um outro tempo, que podem se mostrar, por vezes, incompreensíveis para ele, dados os filtros que o passado interpõe” (Pesavento, 2014, p. 42).

Analisar as representações em uma pesquisa apoiada na perspectiva da história cultural oportuniza a articulação de modalidades da relação com o mundo social:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (Chartier, 1988, p. 23).

O estudo das representações permite “compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Chartier, 1988, p. 17). Nesse sentido, Chartier (1988) salienta que: “Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social [...], muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais” (Chartier, 1988, p. 17).

Pela vertente da história cultural, toma-se o conceito de cultura como referência para entender mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, em torno do objeto de estudo. Sob o ponto de vista de Geertz (1989), cultura é um contexto, com “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (Geertz, 1989, p. 24). Ele esclarece que a cultura “não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é [...] algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descrita com densidade” (Geertz, 1989, p. 24). Ao especificar a cultura como um sistema de significações realizado, Williams (1992) almeja que ela “não só abra espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas que, por meio dessa ênfase, estimule o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras” (Williams, 1992, p. 207-208).

Compreender a cultura de um povo “expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (Geertz, 1989, p. 24). Chartier (2002) elucida que “todas as formas culturais onde os historiadores reconheciam a cultura do povo revelam-se, atualmente, sempre como conjuntos mistos que reúnem, em uma imbricação difícil de desatar, elementos de origem muito diversa” (Chartier, 2002, p. 49). Conforme Chartier (2002),

Saber se deve ser chamado de popular o que é criado pelo povo ou então o que lhe é destinado é, pois, um falso problema. Importa, antes de tudo, a identificação da maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, cruzam-se ou imbricam-se diferentes figuras culturais (Chartier, 2002, p. 49).

Prost (1998) corrobora que só existe cultura partilhada, posto que a cultura “é mediação entre indivíduos que compõem o grupo. É o que estabelece entre eles comunicação e comunidade. Mas a cultura é também mediação entre o indivíduo e

sua experiência; é o que permite pensar a experiência, dizê-la a si mesmo dizendo-a aos outros” (Prost, 1998, p. 135). O processo de socialização pode ser considerado como um espaço de múltiplas relações sociais, “um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis” (Setton, 2002, p. 60-61). Setton (2002), concebe o conceito de *habitus* como um instrumento que propicia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos, que, “embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação” (Setton, 2002, p. 61). Como afirma Setton (2002),

Habitus não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (Setton, 2002, p. 61).

O conceito de *habitus* emerge da “necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (Setton, 2002, p. 62). De acordo com Setton (2002), esse conceito sugere identificar a mediação entre indivíduo e sociedade como uma das questões centrais da produção teórica de Bourdieu, o qual compreende *habitus* como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, [...] produzidas por esses resultados (Bourdieu, 1983, p. 65, grifos do autor).

Enquanto sistema de esquemas individuais, “socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (Setton, 2002,

p. 63), o *habitus* é capaz de “conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais [...] [e] de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (Setton, 2002, p. 63). Bourdieu (1983) considera que o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico:

O conhecimento [...] *fenomenológico* [...] explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de *familiaridade* com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento [...] *objetivista* (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) constrói relações objetivas (isto é, econômicas ou lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas (ou seja, em particular, o conhecimento primeiro, prático e tácito, do mundo familiar), ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e de natural [...]. Enfim, o conhecimento [...] *praxiológico* tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (Bourdieu, 1983, p. 46-47, grifos do autor).

Em consonância com Setton (2002), pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base no *habitus* implica “afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (Setton, 2002, p. 63). Sendo assim, esse conceito deve ser reputado como “um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (Setton, 2002, p. 63).

Bourdieu e Wacquant (1992) enfatizam que a relação de interdependência entre *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento, pois “ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (Setton, 2002, p. 64). À vista disso, é importante considerar as noções de *illusio* e estratégia. Na apreciação de Setton (2002), *illusio*, “também conhecida como *interesse*, é [...] uma motivação inerente a todo indivíduo dotado de um *habitus* e em determinado campo” (Setton, 2002, p. 64, grifos da autora), enquanto que estratégia intenciona “apreender as práticas inconscientes

(no sentido de naturais e evidentes) como produtos dos *habitus* ajustados a uma determinada demanda social” (Setton, 2002, p. 64).

De acordo com Bourdieu (2019), as estratégias são ações objetivamente orientadas pela “relação inconsciente entre um *habitus* e um campo [...] para fins que podem não ser os subjetivamente perseguidos” (Bourdieu, 2019, p. 114-115), em razão de que o *habitus* é “gerador de estratégias que podem ser objetivamente conformes aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim” (Bourdieu, 2019, p. 115).

As estratégias despontam como “ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica” (Setton, 2002, p. 64). Os agentes sociais, suas ações e apropriações, constituídas como propriedades, situam-se em “um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela posição relativa que ocupa em relação a outros lugares (acima, abaixo, entre etc.) e pela distância (por vezes dita ‘respeitosa’: e *longinquo reverentia*) que o separa deles” (Bourdieu, 2007, p. 164). As percepções do social não são discursos neutros, elas produzem “estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que remetem a impor a autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (Chartier, 1988, p. 17).

Enquanto espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder, o conceito de campo também faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu, que o descreve como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (Bourdieu, 2004, p. 20). Bourdieu (1990) reitera que

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento (Bourdieu, 1990, p. 126-128).

Chartier (1988) atesta que, “segundo Bourdieu, [...] [os campos são] definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros” (Chartier, 1988, p. 140). À face disso, Bourdieu (2005) explica:

[...] se a estrutura do campo social é definida em cada momento pela estrutura da distribuição do capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares, é certo em todo caso que cada um desses espaços de jogo, a própria definição daquilo que está em jogo e dos vários trunfos pode ser posta em jogo. (Bourdieu, 2005, p. 149-150).

Sendo que “em todo o campo haverá uma luta, cujas formas específicas devem ser sempre procuradas, entre o novo concorrente, que tentar eliminar os obstáculos do direito de entrada, e o dominante, que tentar defender o monopólio e excluir a concorrência” (Bourdieu, 2019, p. 109), torna-se necessário “[...] compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (Bourdieu, 2005, p. 69).

Conforme Setton (2002), Bourdieu ressalta que a “sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias [, princípios e hierarquias]” (Setton, 2002, p. 64). No que concerne ao campo universitário, Bourdieu (2019) explica que o supracitado “reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura” (Bourdieu, 2019, p. 70). É no campo universitário e por meio do seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições “(e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das disposições diferentes que são constitutivas do campo do poder” (Bourdieu, 2019, p. 70).

No entendimento de Catani (2011), o campo universitário constitui-se “em um *locus* de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada” (Catani, 2011, p. 198). Pode-se assegurar que ele é “um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades

específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder” (Catani, 2011, p. 198).

Construído a partir do “conjunto de poderes que podem se tornar eficientes, no momento ou no outro, nas lutas de concorrência” (Bourdieu, 2019, p. 40), o campo universitário refere-se “ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes” (Catani, 2011, p. 198) e abrange

[...] o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (CRUB, ANDIFES, ANDES S/N, ABMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESP etc.) e as comissões governamentais (Catani, 2011, p. 198-199).

Para Bourdieu e Wacquant (1992), o mundo universitário, assim como todo universo social, é o lugar de luta sobre sua própria verdade e a do mundo social mais amplo. Por sua vez, o mundo social é o lugar das lutas contínuas a propósito do sentido do mundo; não obstante, o mundo universitário possui, atualmente, essa particularidade de que suas concepções estão entre as mais poderosas socialmente. Isto posto, o campo universitário pode ser pensado como

[...] o lugar de uma luta das classificações que, trabalhando para conservar ou transformar o estado da relação de força entre os diferentes critérios e entre os diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação tal como pode ser aprendida objetivamente num dado momento do tempo; mas a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação das estratégias que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la depende de sua posição nas classificações objetivas (Bourdieu, 2019, p. 41).

O campo universitário “depende na sua própria realidade da representação que têm os agentes” (Bourdieu, 2019, p. 36), visto que podem aproveitar-se da profusão dos “princípios de hierarquização e do baixo grau de objetivação do capital simbólico para tentar impor sua visão e modificar, na medida de seu poder simbólico, sua posição no espaço modificando a representação que os outros (e

eles mesmos) podem ter desta posição” (Bourdieu, 2019, p. 36). Destarte, considera-se que o posicionamento pode ser modificado de acordo com o acúmulo de capitais de cada agente. Ao refletir sobre a noção de capital, fundamentada na obra de Bourdieu, Lebaron (2017) esclarece que

Um ‘capital’ é um recurso, segundo o modelo de ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo, uma casa, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc. Um capital é também uma forma de ‘segurança’, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado (Lebaron, 2017, p. 101).

Segundo Catani (2011), considerar que as “diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes” (Catani, 2011, p. 198). Sendo assim, cabe elencar algumas características dos tipos de capital (econômico, cultural, social, simbólico e específico), conforme a teoria de Bourdieu.

O capital econômico corresponde ao domínio de recursos materiais e financeiros, fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e bens (dinheiro, patrimônio, posses), que podem ser acumulados por meio de estratégias específicas de investimento, para manter relações sociais que estabeleçam vínculos econômicos e oportunizem a conquista de outros tipos de capital.

A expressão capital cultural é “cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade” (Silva, 1995, p. 24). A acumulação inicial do capital cultural “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros da família dotados de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização” (Bourdieu, 1998c, p. 76). O capital cultural pode existir sob três formas:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 1998c, p. 74).

O conceito de capital social representa um conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações parcialmente institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outras palavras, “à vinculação a um grupo, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por ele mesmo), mas também são unidos por ligações permanentemente úteis” (Bourdieu, 1998, p. 67). O volume do capital social que um agente individual possui depende da “extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (Bourdieu, 1998, p. 67).

O capital simbólico garante formas de dominação, que abrangem a “dependência perante os que ele permite dominar: com efeito, existe apenas na e pela estima, pelo reconhecimento, pela crença, pelo crédito, pela confiança dos outros, logrando perpetuar-se apenas na medida em que consegue obter a crença em sua existência” (Bourdieu, 2007, p. 202). Bourdieu (2004) declara que o “capital científico é uma espécie particular do capital simbólico [...] que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (Bourdieu, 2004, p. 26).

Na acepção de Bourdieu (2007), capital econômico, capital cultural e capital social, propendem, em níveis distintos, a atuar como capital simbólico “(de modo que talvez valesse mais a pena falar, a rigor, em efeitos simbólicos do capital) quando alcança um reconhecimento explícito ou prático, o de um *habitus* estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado” (Bourdieu, 2007, p. 296).

Além dos tipos de capital apresentados anteriormente, também é válido abordar o capital específico, alusivo ao campo universitário, que segundo Bourdieu (2004), subdivide-se em autoridade científica, resultante de conhecimentos específicos de dada área e que pode ser identificada por meio de sua forma objetivada ou reconhecimento pelos pares, e autoridade temporal (ou política), pertinente ao poder institucional e institucionalizado, associado à ocupação de posições importantes em instituições científicas, “direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliações, etc., ao poder

sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura” (Bourdieu, 2004, p. 35). Para Bourdieu (2004), a conversão do capital temporal (político) em poder científico é mais fácil e mais rápida, “sobretudo para os que ocupam posições médias nas duas distribuições (do prestígio e do poder) e que, mediante o poder que estão aptos a exercer sobre a produção e reprodução [...] [, possibilitam] a perpetuação da ortodoxia contra inovação” (Bourdieu, 2004, p. 38). Catani (2017) evidencia que existe carência de análises a respeito dos tipos de capital que dão o tom ao campo universitário, tais como:

[...] escola que os indivíduos frequentam, títulos obtidos, premiações, projetos de pesquisa financiados, pertencimento a comitês editoriais de revista científica, índices de citação, publicações relevantes, currículo internacionalizado, orientação de doutorado, tomada de posição política, relacionamento com a mídia, etc. Precisam ser levados em conta indicadores detalhados sobre os professores, os diferentes corpos estudantis, as próprias universidades, as hierarquias universitárias, as classificações dos departamentos institutos (Catani, 2017, p. 97-98).

À face do exposto, apropriou-se dos conceitos de *habitus*, capital e campo para compreender o fenômeno estudado, uma vez que analisar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus São José dos Pinhais, no período entre 2000 e 2008, remete ao entendimento da historicidade e à identificação de *habitus*, capitais e especificidades do campo universitário, por meio de representações presentes em narrativas de docentes e egressos, na legislação, em documentos, assim como em outras pesquisas referentes ao curso normal superior e ao meio universitário.

Diante dessas considerações, foram redigidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e a carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE B), de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP-PUCPR). Esse órgão, constituído por representantes de todos os setores da PUCPR, coordena, unifica e facilita os processos de avaliação ética das pesquisas envolvendo seres humanos na instituição e está vinculado ao sistema CEP/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), diretamente ligado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP-PUCPR) tem os seguintes objetivos: promover e aprimorar os aspectos éticos

da pesquisa envolvendo seres humanos; promover, proteger e valorizar os participantes de pesquisa; apoiar e orientar os pesquisadores. Após submissão à Plataforma Brasil, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP-PUCPR), conforme Parecer Consubstanciado (ANEXO A), sob o n.º do CAAE: 74982423.4.0000.0020. A partir disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES C e D) com pessoas que testemunharam e/ou participaram da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Também foram consultados documentos oficiais e realizadas pesquisas exploratórias com o intuito de localizar outros materiais acerca da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tais como: jornais, revistas, boletins informativos, catálogos, relatórios anuais, relatórios de gestão, atos administrativos, guias acadêmicos, fotografias, áudios, vídeos, grades curriculares, atas, resoluções, pareceres, registros pessoais, diários, documentos legais, entre outros. Durante a coleta e seleção desses materiais foi dada atenção àqueles que poderiam auxiliar no cumprimento dos objetivos propostos por este estudo.

Nesta pesquisa de doutoramento, defende-se a tese de que o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para a prática docente dos egressos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Campus São José dos Pinhais).

Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados sistematicamente, conforme as orientações de Bardin (1977). Os estudos resultaram na elaboração de 5 capítulos. O primeiro capítulo explica o percurso do método da pesquisa. O segundo capítulo apresenta o contexto no qual estava inserido o curso normal superior no Brasil, no período entre 1996 e 2008. O terceiro capítulo exhibe os processos de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período entre 2000 e 2008. O quarto capítulo demonstra a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus São José dos Pinhais. E o quinto capítulo apresenta a sistematização dos resultados obtidos

na coleta de dados da pesquisa de campo sobre o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a prática docente dos egressos do Campus São José dos Pinhais.

Nas considerações finais retomou-se o problema e os objetivos da pesquisa, apresentando resultados e conclusões, à luz do embasamento teórico-metodológico, a partir da coleta e análise de dados, procurando refletir sobre as contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para a prática docente dos egressos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Campus São José dos Pinhais).

1 O PERCURSO DO MÉTODO

A fim de atingir os objetivos, tanto geral como específicos, esta pesquisa sobre a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2000-2008) e suas contribuições para a prática docente dos egressos do Campus São José dos Pinhais, adotou o método da hermenêutica.

Na acepção de Ghedin (2004), “o método não é uma explicação exterior, o método não é simplesmente um instrumento, não é apenas procedimento de tipo técnico. Não é apenas um caminho mecânico que permitiria ser trilhado através do uso de algumas regras” (Ghedin, 2004, p. 13). O método da hermenêutica “envolve a compreensão da dinamicidade e da profundidade dos aspectos [...] do problema de pesquisa” (Vieira, 2019, p. 10), ele representa

[...] um vasto campo de diferentes objetivos e posições filosóficas, assim como diferentes métodos de interpretação. É um método que parte da compreensão da realidade e de tudo o que é humano. É definido como a arte da interpretação de compreender o texto, que ocorre num movimento circular, envolvendo tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo [...]. No entanto, é preciso ter consciência de que a hermenêutica é apenas um ‘método’, apenas um entre outros métodos (Vieira, 2019, p. 10).

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), em “estudos críticos referentes às concepções do pensamento hermenêutico de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger [...], ao mesmo tempo em que os critica, sofre deles influências, especialmente da fenomenologia de Heidegger” (Dal Mago, 2009, p. 44). Essas influências são perceptíveis quando Gadamer afirma que “o ser humano está inserido na história e que a linguagem é o recurso de que este ser humano dispõe para desenvolver experiências hermenêuticas e compreender-se no mundo” (Dal Mago, 2009, p. 44). Ele considera que “o sentido de que se trata de compreender somente se concretiza e se completa na interpretação” (Gadamer, 1999, p. 493) e que isso é comum e consensual a todas as formas de hermenêutica.

Em concordância com Gadamer (1999), “não é a história que pertence a nós mas nós é que pertencemos a ela. Muito antes de que nós compreendamos a nós mesmos na reflexão, já estamos nos compreendendo de uma maneira auto-evidente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos” (Gadamer, 1999,

p. 415-416). Tal afirmação expressa “a importância que a valorização da tradição histórica representa para o pensamento do autor. É com base nela, na tradição histórica, que ele busca interpretar os fatos para compreender a realidade e os homens” (Dal Mago, 2009, p. 43).

Segundo Dal Mago (2009), “Gadamer constata que a hermenêutica ganha atualidade por meio da compreensão das experiências humanas [...] [e] produz sentido, porque une a verdade a uma experiência de mundo na sua totalidade” (Dal Mago, 2009, p. 45). Gadamer (1999) esclarece que sua “intenção verdadeira, [...] foi e é uma intenção filosófica: O que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando o nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece” (Gadamer, 1999, p. 14).

Apresentada por Gadamer (1999) como a teoria das ciências humanas, a hermenêutica filosófica “relaciona-se diretamente com interpretação e com a compreensão dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, dos textos e das palavras” (Sidi; Conte, 2017, p. 1946). Para ele: “Entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo” (Gadamer, 1999, p. 31).

Essa perspectiva metodológica pode ser entendida como a maneira pela qual “interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir” (Sidi; Conte, 2017, p. 1945). A procura de “uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências” (Sidi; Conte, 2017, p. 1945), a hermenêutica implica “também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores” (Sidi; Conte, 2017, p. 1945).

A hermenêutica, aliada às ciências da educação, amplia a visão sobre o fenômeno educacional. “O específico de uma hermenêutica na educação encontra-se no sentido da educação e isso a distingue da hermenêutica geral e de outros métodos, porque ela não parte de condições fixas, mas pressupõe e inclui tudo o que é humano na educação” (Vieira, 2019, p. 10). Sua principal atribuição consiste

no “entendimento preliminar da educação prática e teórica, ou seja, o sentido da educação” (Danner, 2006, p. 118, tradução nossa), por meio da “compreensão da individualidade dos envolvidos na educação, do significado das realidades educacionais, da responsabilidade da educação e das normas e valores e da reflexão sobre teorias e práticas (Vieira, 2019, p. 20), levando em consideração fatores (ações, motivações, sentimentos, desejos individuais, relacionamentos significativos, valores, objetivos, perguntas, instruções, instituições, entre outros) inseridos no “processo de comunicação que é executado por meio da linguagem, da auto-compreensão, da compreensão estrangeira e da compreensão do significado, do entendimento da tradição, da autoimagem da profissão do educador e da singularidade do indivíduo” (Vieira, 2019, p. 19).

Esse método, empregado para compreender a realidade educacional “constituída e construída de inúmeras facetas que demarcam o seu cotidiano e as relações entre as pessoas” (Vieira, 2019, p. 10), reivindica a assimilação de dois elementos: hermenêutica como a arte de compreender e conceitos básicos da hermenêutica. Tais elementos evidenciam o significado da hermenêutica para além da noção de interpretação de textos. Conforme Vieira (2019),

Esses elementos em constante movimento circular abrem horizontes para a pesquisa em educação, porque envolvem teoria, ação, reflexão e mundo da vida. Por isso, é importante considerar os seus quatro conceitos: a compreensão, a responsabilidade da compreensão, o círculo hermenêutico e as regras da hermenêutica. Esses conceitos complementam-se no decorrer da pesquisa hermenêutica e da interpretação e compreensão do texto (Vieira, 2019, p. 24).

Danner (2006) enfatiza que a realidade educacional institucionalizada deve ser interpretada nos termos de sua ideia educacional e dimensão histórica, incorporada a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, evidentes na hermenêutica. Ele explica que o propósito de uma hermenêutica da realidade educacional está na transferência de atos de compreensão elementares para atos de compreensão mais amplos e na interpretação das condições educacionais individuais em um determinado contexto. Dessa forma, “a perspectiva hermenêutica colabora com as pesquisas na área da educação, impulsionando e aprimorando a arte de ensinar a compreensão, que sugere um esforço investigativo

para acender ao conhecimento e então proceder à sua (auto)crítica” (Sidi; Conte, 2017, p. 1943).

Por meio da hermenêutica, “a educação pode interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (Hermann, 2002, p. 83). Segundo Vieira (2019), a “dimensão formativa da educação promove o questionamento, a crítica, a reflexão e a ação do sujeito em seu mundo” (Vieira, 2019, p. 24), por conseguinte, as relações que se estabelecem entre os sujeitos “oportunizam o confronto consigo mesmo, com suas crenças, preconceitos e ideologias, levando ao entendimento dos seus medos, das suas dúvidas, ou seja, a compreensão dos acontecimentos da realidade educacional” (Vieira, 2019, p. 24).

O método em questão propicia a análise do processo das dimensões educacionais com a mudança de percepções, no entanto, o modo de interpretação e de compreensão contido na proposta hermenêutica não se dá de forma simples e livre de conflitos, como bem explica Gadamer (1999). A hermenêutica “desenvolve-se diante de dificuldades e das relações, pois toda interpretação está à mercê de arbitrariedades, de análises precipitadas, de opiniões prévias e de conceitos pré-estabelecidos” (Vieira, 2019, p. 23-24). Ela é de fundamental importância à “construção de novos sentidos para a ação educativa e para a pesquisa em educação” (Vieira, 2019, p. 25). Conforme Hermann (2002),

A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecidas para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças (Hermann, 2002, p. 83).

A hermenêutica, enquanto atitude de pesquisa e metodologia no campo da educação, “oferece valiosos recursos para a interpretação textual e discursiva, bem como amplia e aprofunda visões de mundo, tendo como foco os contextos de interação que se quer (re)conhecer na realidade vital” (Sidi; Conte, 2017, p. 1952-1953). À tal perspectiva compete “investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários à práxis educativa, intencionando propor a realização desses processos nos vários contextos em que as práticas ocorrem” (Sidi; Conte, 2017, p. 1953). “Afim de contas, a educação é um projeto político-pedagógico-social que sustenta as ações e decisões culturais, que busca uma ampliação da

visão de mundo, uma utopia pedagógica, tendo o futuro como possibilidade hermenêutica de cada *lôcus* pesquisado” (Sidi; Conte, 2017, p. 1953).

De acordo com Sidi e Conte (2017), a pesquisa qualitativa em educação pode ser vista como de abordagem “eminentemente hermenêutica, pois utiliza o diálogo na construção e interpretação da cultura, como forma de educar e educar-se, sendo que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem que pressupõe abertura ao outro” (Sidi; Conte, 2017, p. 1948).

Constantino (2004) esclarece que o advento da história cultural provocou reação à abordagem quantitativa e aproximação à abordagem qualitativa, com a intenção de ir além da mera descrição dos conteúdos, buscando interpretações mais profundas, considerando a presença ou ausência de características. A abordagem qualitativa representa “uma atividade sistemática e orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais” (Carr; Kemmis, 1988, p. 21) que “aproxima e familiariza o pesquisador com o seu objeto [de estudo]” (Vieira, 2019, p. 14). Sobre tal abordagem, Minayo (1993) elucida:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana (Minayo, 1993, p. 24).

A pesquisa qualitativa, enquanto “processo de reflexão e análise da realidade [...] [, usa] métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2007, p. 37) e auxilia no entendimento da “dinamicidade, abertura e profundidade [...] [da hermenêutica], principalmente, porque está atenta aos detalhes e prioriza os aspectos subjetivos do problema” (Vieira, 2019, p. 11). Ela é capaz de “identificar e analisar dados que não são mensurados, [...] [prioriza] dados oriundos de observações, entrevistas, grupos focais, videografias, entre outros, que são apresentados por meio de relatórios que focam o ponto de vista dos sujeitos e suas subjetividades” (Vieira, 2019, p. 11).

Com o propósito de “reconhecer a variedade de tradições e de estratégias para compreender a realidade” (Sidi; Conte, 2017, p. 1947), a pesquisa de natureza qualitativa está em “processo permanente de produção de conhecimento,

apresentando resultados parciais, que se integram a outros, dando lugar a novas perguntas e abrindo novos caminhos na produção do conhecimento” (Vieira, 2015, p. 376). Conforme argumenta Vieira (2019), “a pesquisa qualitativa não retrata apenas a realidade, mas promove o autorreconhecimento do pesquisador” (Vieira, 2019, p. 11).

Diante das considerações acima expostas, admitiu-se a abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta tese. Nas palavras de Bourdieu (1998b), estudar uma trajetória é compreender “os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (Bourdieu, 1998b, p. 190). Sob tal perspectiva, entende-se que para compreender a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental é essencial relacionar a história institucional da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e dos agentes envolvidos no percurso pesquisado (docentes e egressos), considerando as relações constituídas no campo universitário que a instituição compõe.

Ribeiro (2003) afirma que no contexto da investigação “podem ser acionadas estratégias múltiplas de pesquisa, quer ao nível do recurso a mais do que um investigador, quer ao nível da diversificação das fontes ou dos métodos e técnicas de informação” (Ribeiro, 2003, p. 287). Portanto, para “compreender e responder ao problema” (Sidi; Conte, 2017, p. 1947), esta tese tem cunho bibliográfico, documental e de campo.

Alicerçado na pesquisa bibliográfica, o estudo foi desenvolvido a partir do “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, [...] [utilizando] dados ou [...] categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2016, p. 131). A respeito do contexto no qual estava inserido o curso normal superior no Brasil, no período entre 1996 e 2008, foram consultados documentos impressos e digitais, livros, teses, dissertações, anais de eventos e artigos científicos, disponíveis em variados acervos, entre eles, Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca Pública Municipal Scharffenberg de Quadros, localizada em São José

dos Pinhais, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos, ela permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...] Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2002, p. 45). Essa técnica de pesquisa não é “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, [...] [ela] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183), no entanto, “é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Outro procedimento metodológico empregado neste estudo foi a pesquisa documental. Ela “tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” (Pádua, 1997, p. 62), a partir de “documentos, contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos (não fraudados)” (Pádua, 1997, p. 62).

A pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, enquanto a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45), por se tratar de uma fonte rica e estável de dados, apresenta algumas vantagens, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita leitura aprofundada das fontes, as quais são muito mais diversificadas e dispersas:

Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.

De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (Gil, 2002, p. 46).

À vista disso, foram empreendidas averiguações no sentido de encontrar os mais diversos tipos de documentos que se reportassem aos processos de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período entre 2000 e 2008, tais como jornais, revistas, boletins informativos, catálogos, relatórios anuais, relatórios de gestão, atos administrativos, guias acadêmicos, fotografias, áudios, vídeos, grades curriculares, atas, resoluções, pareceres, registros pessoais, diários, documentos legais, entre outros. Essas averiguações ocorreram em múltiplos acervos, entre eles: Círculo de Estudos Bandeirantes, Centro de Memória da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Museu Municipal Atílio Rocco, localizado em São José dos Pinhais, arquivos particulares de docentes e egressos e diversos *sites*.

Gil (2002) esclarece que a pesquisa documental também denota limitações e recebe críticas sérias, sendo mais frequentes as que “referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos” (Gil, 2002, p. 46-47). Não obstante,

[...] o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social (Gil, 2002, p. 47).

Cabe ressaltar que “pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (Gil, 2002, p. 47). Por conseguinte, “é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva” (Gil, 2002, p. 47).

Assim como a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, a pesquisa de campo também foi aplicada nesta tese. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo tem o objetivo de “conseguir informações e/ou conhecimentos

acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 186).

Esse tipo de pesquisa consiste na “observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 186). Sendo assim, para investigar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Campus São José dos Pinhais e suas contribuições para a prática docente dos egressos, a pesquisa de campo apoiou-se nos procedimentos da história oral, entendida como “uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea” (Alberti, 2014, p. 155), que “remete a uma dimensão técnica e outra dimensão teórica” (Amado; Ferreira, 2006, p. viii):

Seja qual for a disciplina a que recorra, porém, o historiador encontrará encaminhamentos e soluções para esse tipo de questão na área da teoria (histórica, sociológica, psicanalítica etc.), já que esta tem a capacidade de pensar abstratamente questões oriundas da prática, filtradas pela metodologia, produzindo conceitos que, por sua abrangência, são aplicados a situações análogas, iluminando e transformando a compreensão da própria prática – no caso específico, do exercício da história oral. A interdependência entre prática, metodologia e teoria produz conhecimento histórico; mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores, aí incluídos os que trabalham com fontes orais (Amado; Ferreira, 2006, p. xvii).

A história oral é considerada por Thompson (1998) como “uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade” (Thompson, 1998, p. 44). É “um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade” (Alberti, 2014, p. 164).

Enquanto “método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos” (Alberti, 2013, p. 24), a história oral “consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado

e do presente” (Alberti, 2014, p. 155) e pode ser “empregada em pesquisas sobre temas recentes, ao alcance da memória dos entrevistados, envolvendo acontecimentos ocorridos num espaço de aproximadamente 50 anos” (Vieira, 2015, p. 372). Segundo Thompson (1998), a história oral

Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. [...] Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato - e, pois, a compreensão - entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar sentido de pertencer a determinado lugar e a determinada época (Thompson, 1998, p. 44).

Sob essa perspectiva, a história oral “recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado” (Oliveira, 2005, p. 94). Ainda que a escolha desse método se justifique pelo enfoque no sujeito, Oliveira (2005) destaca que “a análise dos relatos leva em consideração [...] as questões sociais neles presentes” (Oliveira, 2005, p. 94), dessa forma, o historiador “poderá captar bem mais do que alguns dados; poderá captar a experiência dos narradores, suas tradições, mitos, porventura narrativas de ficção que se encontravam no fundo da memória, assim como as crenças existentes no seu grupo” (Constantino, 2004, p. 63-64). De acordo com Constantino (2004),

O historiador, colhendo depoimentos, transforma-os em documentos que, como sempre, precisa interpretar. Isso só é possível fazer quando reconhece a necessidade de estabelecer comunicação com outras áreas do conhecimento, daí a importância da interdisciplinaridade. Tornam-se imprescindíveis para o historiador aportes da linguística, da sociologia, da antropologia, da psicologia, da geografia (Constantino, 2004, p. 63).

Para transformar depoimentos em documentos, o historiador “precisa conhecer mais do que o significado das palavras, precisa ler as entrelinhas, nos silêncios dos depoentes (Constantino, 2004, p. 63). Ele deve manter-se atento a esta dimensão da oralidade, porque, mesmo que o silêncio não fale, o “silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é [...] [,] ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama

das falas” (Orlandi, 1993, p. 33-34). Quanto as características do documento, no âmbito da história oral, Alberti (2013) explica:

[...] a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, tampouco no preenchimento de lacunas que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade - e a da história oral como um todo - decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (Alberti, 2013, p. 30-31).

Nessa lógica, “não se pode pensar em história oral sem pensar em [...] memória (Alberti, 2013, p. 31). Delgado (2010) enfatiza que a história oral busca, pela construção de fontes e documentos, por meio das narrativas induzidas e estimuladas, registrar testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões. Tal procedimento metodológico não se refere ao compartimento da história vivida, mas ao registro de depoimentos sobre essa vivência, nele, a oralidade é tida como um mecanismo de expressão da memória, do tempo e das identidades sempre em formação. Conforme Thompson (1998), se “as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (Thompson, 1998, p. 138).

Halbwachs (1990) compreende a memória como um processo de reconstrução que deve ser analisado não como uma repetição linear dos acontecimentos e vivências no contexto de interesses atuais, pois se diferencia dos acontecimentos e vivências que podem ser evocados e localizados em um determinado tempo e espaço, envoltos em um conjunto de relações sociais. A lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá no convívio que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais. A lembrança individual é baseada nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estariam inseridos, ou seja, a constituição da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos que o influenciam. Para recordar um evento do passado não é necessário apenas que ele seja evocado por outros para que o sujeito se lembre dele, é preciso que o indivíduo traga consigo algum resquício da rememoração para que os conjuntos de testemunhos exteriores se constituam em lembranças. É relevante que a memória individual esteja em

consonância com a memória de outros membros do grupo social, para isso é necessário que as lembranças sejam reconstruídas e reconhecidas por eles.

Na acepção de Lowenthal (1998): “Toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado” (Lowenthal, 1998, p. 75). Conforme Halbwachs (1990), “o indivíduo participaria de duas espécies de memórias” (Halbwachs, 1990, p. 53), individuais e coletivas, as quais se inter-relacionam, mas não se misturam. A memória individual não está inteiramente isolada e fechada, ao passo que toma como referência sinais externos ao sujeito, isto é, a memória coletiva. O autor declara que um “homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (Halbwachs, 1990, p. 54), o mesmo considera que o funcionamento da memória individual “não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio” (Halbwachs, 1990, p. 54). A memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas, “evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal” (Halbwachs, 1990, p. 53), tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens (indivíduos que se lembram) enquanto membros do grupo, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Halbwachs, 1990, p. 51) e este ponto de vista muda conforme o lugar, que também muda conforme as relações com outros meios.

Tendo em vista que a memória “é construção do passado pautada por emoções e vivências [...] e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente” (Ferreira, 2000, p. 111), cabe ressaltar que as lembranças que se destacam em primeiro plano na memória de um grupo social, são aquelas que foram vivenciadas por uma maior quantidade de integrantes desse grupo, pois existe uma estreita relação entre memória individual e memória coletiva. Nesse sentido, Halbwachs (1990) corrobora:

Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória. Por história é preciso entender não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um

período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto (Halbwachs, 1990, p. 60).

De acordo com Halbwachs (1990), a história vivida se distingue da história escrita, pois “tem tudo o que é preciso para constituir um quadro vivo e natural em que um pensamento pode se apoiar, para conservar e reencontrar a imagem de seu passado” (Halbwachs, 1990, p. 71). Ele considera que a história é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens, mas que a necessidade de escrever a história de um período, de uma sociedade, e mesmo de uma pessoa “desperta somente quando eles já estão muito distantes no passado, para que se tivesse a oportunidade de encontrar por muito tempo ainda em torno de si muitas testemunhas que dela conservem alguma lembrança” (Halbwachs, 1990, p. 80).

No entendimento de Chauí (1995), a memória “é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (Chauí, 1995, p. 125). Nesse sentido, Halbwachs (1990) esclarece que o tempo é limitado e relativo, ou seja, é real na medida em que tem um conteúdo, quando oferece uma sucessão de acontecimentos ao pensamento. Segundo ele, para compreender o universo mental de um povo é preciso mergulhar no seu mundo, viver sua vida, no tempo e no espaço. Com esse propósito, recorreu-se a história oral como fonte de pesquisa.

A “riqueza da história oral está relacionada ao fato de ela permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais” (Alberti, 2014, p. 166), por meio da produção de narrativas, e assim, poder contribuir com a formação de “seres humanos mais completos” (Thompson, 1998, p. 44). “A razão narrativa desemboca no saber contar um fato real ou imaginário, despertando no ouvinte o desejo de significar experiências vividas, que não retornam mais” (Grossi; Ferreira, 2001, p. 30). Sobre as relações entre história, narrativas e memória, Delgado (2003) explica:

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, se alimentam. Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. São a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos

heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam” (Delgado, 2003, p. 23).

No âmbito da história oral, “entrevistas são muito mais do que meros relatos” (Sidi; Conte, 2017, p. 1949), são resíduos de “ações desencadeadas [...] [entre] o entrevistado e o entrevistador” (Alberti, 2014, p. 169) e devem ser consideradas também como documentos. Elas “têm sido privilegiadas como dispositivos de construção de fontes narrativas orais, [...] essas expressões vão assumindo contornos de entrevistas conversa, rodas de conversa ou mesmo para conversa como dispositivo metodológico” (Bragança, 2018, p. 75). Sob essa perspectiva, Minayo (1992) esclarece que entrevista “não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto [...] que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Minayo, 1992, p. 28).

Por intermédio de entrevistas, é possível “recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc” (Alberti, 2013, p. 30). O “fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, [...] torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações [...] [,] esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas” (Alberti, 2014, p. 170).

No intuito de “compreender com uma maior amplitude o contexto do fenômeno estudado, bem como (re)conhecer o mundo em que o entrevistado habita” (Sidi; Conte, 2017, p. 1949), o entrevistador precisa desenvolver algumas qualidades essenciais, entre elas, “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar” (Thompson, 1998, p. 254), ademais, deve ser capaz de “analisar as condições de [...] produção [das entrevistas], para utilizá-las com pleno conhecimento de causa” (Alberti, 2014, p. 184).

Para tal propósito, Vieira (2015) frisa que os “procedimentos recomendados pela metodologia da história oral devem ser, também, cuidadosamente observados” (Vieira, 2015, p. 373). A autora salienta que: “além das providências preliminares relativas ao convite e à cessão de direitos sobre o depoimento para

uso dos dados na pesquisa, são necessários equipamentos de gravação e reprodução de áudio e vídeo" (Vieira, 2015, p. 372); "o número de entrevistados será de ordem a permitir a possibilidade de comparar as diferentes versões sobre o passado, tendo como contraponto permanente o que as fontes existentes já mencionam sobre o assunto" (Vieira, 2015, p. 372); "devem ser tomados todos os cuidados para que o documento não perca sua qualidade técnica, de forma a explorar ao máximo as fontes de conhecimento e reflexão nele contidas" (Vieira, 2015, p. 373); é "aconselhável que o pesquisador redija notas de campo, que conterão suas reflexões pessoais sobre a atividade, de acordo com os critérios de categorização definidos" (Vieira, 2015, p. 373); após a realização de cada entrevista, o pesquisador deverá fazer o "processamento", que "consiste na passagem da entrevista de forma oral para a escrita, compreendendo as etapas de transcrição, conferência de fidelidade da transcrição e copidesque" (Vieira, 2015, p. 373); é necessário, ainda, um retorno ao entrevistado.

Sidi e Conte (2017) consideram que a "hermenêutica contribui bastante na exploração dos conceitos e na interpretação das palavras proferidas pelo entrevistado, garantindo a contextualização e a historicidade para a formulação de novas questões e problemas de pesquisa" (Sidi; Conte, 2017, p. 1949), isto posto,

[...] depreende-se que a hermenêutica é essencial para o entendimento e compreensão do entrevistado, sendo que quando falamos em pesquisa acadêmica, não podemos deixar de lembrar também que além do investigador estabelecer um diálogo com o sujeito da investigação, efetuar a entrevista, compreender e interpretar o que está sendo dito, ele ainda terá a tarefa de reconstruir e integrar esta compreensão no movimento discursivo da atualidade. Com essa renovação e revisão dos discursos, o autor da pesquisa consegue estabelecer novamente um diálogo aberto com outros textos e interpretações de mundo (Sidi; Conte, 2017, p. 1950).

A interpretação de dados corresponde a etapa de consolidação e validação da pesquisa acadêmica. Durante esse processo, "conceitos e formas de compreensão relevantes são extraídos e usados para revelar o quanto a pesquisa contribuiu socialmente para a resolução dos problemas e objetivos propostos, pensando no potencial formativo que a recontextualização do conhecimento gerou" (Sidi; Conte, 2017, p. 1950). Em se tratando de pesquisa de bases hermenêuticas, é muito pertinente "garantir as formas de tratamento discursivo, análise e interpretação de dados, ou seja, é fundamental que se tenha em mãos as

gravações e transcrições das entrevistas para depois interpretá-las, tendo em vista as múltiplas relações envolvidas nos fenômenos sociais” (Sidi; Conte, 2017, p. 1950-1951).

Em face do exposto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 10 pessoas que testemunharam e/ou participaram da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus São José dos Pinhais, entre elas: 5 docentes e 5 egressos.

O conteúdo coletado durante a pesquisa foi analisado conforme as orientações de Bardin (1977), a partir de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, “indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42), favorecendo a interpretação dos resultados.

Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo “tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (Bardin, 1977, p. 42). Segundo a referida autora, “todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo” (Bardin, 1977, p. 42) pertencem ao domínio dessa abordagem.

A análise de conteúdo estrutura-se em 3 pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise corresponde a fase de organização, geralmente, “possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). A exploração do material, é “a fase de análise propriamente dita [...], é [...] a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p. 101). E no tratamento dos resultados, na inferência e na interpretação, os “resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101).

Sob essa perspectiva, foram realizadas pesquisas exploratórias com o intuito de localizar fontes. Durante a coleta e seleção desses materiais foi dada atenção àqueles que puderam auxiliar no cumprimento dos objetivos propostos por este estudo, a análise do conteúdo foi sistemática e os resultados tratados de maneira a serem significativos.

Ao considerar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a prática docentes dos egressos do Campus São José dos Pinhais, foram pré-definidas 3 categorias para fazer a triangulação de dados: Percepções dos docentes; Percepções dos egressos; Contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessas categorias foram estabelecidas as subcategorias que contextualizaram a pesquisa, conforme elencadas a seguir.

Advindas da categoria Percepções dos docentes, surgiram 4 subcategorias: Estruturação do curso; Reflexões sobre a nomenclatura do curso; Reflexões sobre as trajetórias docentes; Perfil dos estudantes. Da categoria Percepções dos egressos, afloraram 5 subcategorias: Contexto pessoal e profissional; Motivações à profissão docente; Ingresso na rede municipal de ensino; Formação continuada em nível superior; Reflexões sobre as trajetórias dos egressos. E da categoria Contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, despontaram 2 subcategorias: Contribuições à prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais); Reflexos na educação do município de São José dos Pinhais.

A partir desse processo de categorização e subcategorização, foi possível analisar o conteúdo das entrevistas.

2 O CONTEXTO NO QUAL ESTAVA INSERIDO O CURSO NORMAL SUPERIOR (1996-2008)

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A história da formação de professores no Brasil é marcada por uma trajetória complexa, influenciada por diferentes contextos políticos, sociais e educacionais ao longo dos séculos. No período colonial, a educação era voltada principalmente para a catequese e a instrução religiosa, sendo realizada por ordens religiosas e centrada na formação de padres e religiosos, com pouco foco na formação de professores para a educação básica.

Com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, foram implementadas algumas medidas visando à modernização e expansão do ensino no Brasil. Surgiram os primeiros institutos de ensino superior e as primeiras escolas normais, voltadas para a formação de professores primários. No entanto, a formação de professores ainda era precária e pouco estruturada, com ênfase na memorização e na transmissão de conteúdos religiosos e morais.

Ao longo do século XIX, com a independência do Brasil e a promulgação da primeira Constituição brasileira em 1824, iniciaram-se debates sobre a necessidade de uma educação pública e laica. A Lei de Instrução Pública de 1827 estabeleceu as primeiras diretrizes para o ensino primário, mas a formação de professores ainda era deficiente, com escolas normais de curta duração e pouca qualificação dos docentes. A primeira Escola Normal do país foi a de Niterói, na Província do Rio de Janeiro, em 1835.

No final do século XIX e início do século XX, com a proclamação da República em 1889, surgiram novas iniciativas visando à profissionalização e qualificação do magistério. Destacam-se a criação das Escolas Normais, que passaram a oferecer uma formação mais estruturada e voltada para a pedagogia e a didática, e a influência de ideias pedagógicas europeias na formação de professores.

Durante o século XX, com a industrialização e urbanização do país, a formação de professores passou por diversas transformações, refletindo os debates e as mudanças políticas e sociais da época. Destacam-se a Reforma

Francisco Campos de 1931, que estabeleceu as bases para a organização do ensino no Brasil e a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis pela formação de professores para o ensino secundário e superior.

Nos anos 1960 e 1970, com o regime militar, houve uma expansão do ensino superior e da formação de professores, mas também uma maior centralização e controle do Estado sobre a educação.

A partir dos anos 1980, com a redemocratização do país, surgiram novas concepções e práticas na formação de professores, com ênfase na formação crítica, reflexiva e contextualizada, influenciadas pela pedagogia crítico-social dos conteúdos e por teóricos como Freire (1996, 2017), o qual destaca a importância da formação docente para a transformação social e para a promoção de uma educação libertadora, destacando a importância do diálogo, da ética e da consciência política na prática educativa.

A contar da década de 1990, a globalização, como processo de aproximação entre diversas sociedades e nações existentes por todo o mundo, fortaleceu a economia capitalista com a implantação de medidas de cunho neoliberal. Diante dessa configuração societária, cujas diretrizes econômicas mantêm uma ordem social pautada pelos princípios do livre mercado, onde o papel do Estado é reduzido, destacam-se: terceirização, informatização, implementação de programas de qualidade total, recessão e desemprego estrutural.

Nos primeiros anos desse período a orientação política em relação à educação no Brasil foi marcada pelo discurso de crise e fracasso da escola pública, fato que contribuiu ao fortalecimento do ensino privado. Segundo Gomide e Miguel (2009), pela perspectiva mercantilista, a escola “teve seu papel vinculado à preparação da força de trabalho com uma formação geral, na qual predominou o raciocínio estratégico, a capacidade de trabalho cooperativo, bem com a disseminação de valores de individualidade, competitividade e empregabilidade” (Gomide; Miguel, 2009, p. 300). Também houve manifestações de desqualificação do trabalho docente, “as agências formadoras – e seus respectivos cursos normal, no ensino médio, e de pedagogia e licenciaturas, no superior – foram acusadas de inadequadas” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 83).

À face do exposto, o certame a respeito da formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e o movimento de

revitalização da escola normal acentuaram-se. Esse debate foi ainda mais intensificado com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante denominada LDB n.º 9.394/1996.

Em vigor desde 20 de dezembro de 1996, a LDB n.º 9.394/1996 “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996, p. 1). No que concerne aos profissionais da educação nacional, o artigo 62, da LDB n.º 9.394/1996, define que a formação de docentes para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996, p. 26).

Tanuri (2000) considera que dessa maneira, a legislação “elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores” (Tanuri, 2000, p. 61), inserindo assim uma nova instituição no panorama educacional brasileiro, provavelmente baseada no referencial fornecido pelos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, e, concomitantemente, “parecia que [...] desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade” (Tanuri, 2000, p. 85).

Ainda em relação ao artigo 62, da LDB n.º 9.394/1996, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) esclarecem que diante do contingente de profissionais a formar e da inexistência de agências formadoras em quantidade suficiente, “o mesmo artigo admite essa formação em nível médio, recomendando, contudo, no art. 87, que ao finalizar a ‘Década da Educação’, [...] o Brasil já esteja com a questão resolvida” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 83), ou seja, a contar desse momento, a formação mínima exigida do docente para atuar na educação básica seria em nível superior. Com a extinção do curso normal em nível médio, os interessados foram encaminhados para “estudos de nível pós-médio, com um ano de duração, ou para o Curso Normal Superior, oferecido nas universidades privadas legalmente respaldadas” (Gomide; Miguel, 2009, p. 302).

Em conformidade com o parágrafo único, do artigo 61, da LDB n.º 9.394/1996, a formação dos profissionais da educação, “de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 1996, p. 26), passou a ter os seguintes fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 26).

Com a finalidade de organizar os cursos de formação de professores, foi homologado, em 6 de dezembro de 1999, o Decreto n.º 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Em seu artigo 2º, ele prescreve que os referidos cursos levem em consideração os requisitos elencados abaixo:

- I – compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;
- II – possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;
- III – formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;
- IV – articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Brasil, 1999, p. 1).

A organização curricular dos cursos de formação de professores, em congruência com o artigo 3º, do Decreto n.º 3.276/1999, “deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica” (Brasil, 1999, p. 1). Para tanto, cabe ressaltar que

- § 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.
- § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (Brasil, 1999, p. 1).

Quanto as agências formadoras, o artigo 4º, do Decreto n.º 3.276/1999, estipula que os cursos de formação de professores para a educação básica sejam ministrados em institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior legalmente credenciadas. Independente da vinculação institucional, “os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação” (Brasil, 1999, p. 2).

No que concerne aos institutos superiores de educação, o artigo 63, da LDB n.º 9.394/1996, atribui a eles a responsabilidade de manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996, p. 27), devendo “constituir-se em unidades acadêmicas específicas” (Brasil, 1999, p. 2).

Os institutos superiores de educação “poderão ser organizados diretamente ou por transformações de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários” (Brasil, 1999, p. 2). O artigo 3º, da Resolução CP n.º 1/1999, de 30 de setembro de 1999, indica que os referidos institutos podem ser estruturados como

I – [...] instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

II – [...] unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III – [...] coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição (Brasil, 1999b, p. 2).

Esses institutos, “de caráter profissional, [que] visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica” (Brasil, 1999b,

p. 1) precisam constituir, formalmente, “uma instância de direção ou coordenação, [...] a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos” (Brasil, 1999b, p. 2). Em consonância com o artigo 1º, da Resolução CP n.º 1/1999, os institutos superiores de educação devem incluir os seguintes cursos e programas:

- I – curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- III – programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- IV – programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;
- V – formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica (Brasil, 1999b, p. 1).

Durante a formação, os cursos e programas dos institutos superiores de educação têm a incumbência de observar a articulação teoria-prática, a conexão entre áreas do conhecimento ou disciplinas, o aproveitamento da formação e experiências anteriores dos seus estudantes em instituições de ensino e na prática profissional e a “ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo” (Brasil, 1999b, p. 1), não deixando de valorizar o exercício da docência. Além disso, o curso normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação devem atuar com o propósito de capacitar profissionais para

- I – conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;
- II – compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;
- III – resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;
- IV – considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio- culturais e psicopedagógicas;
- V – sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente (Brasil, 1999b, p. 2).

Para garantir a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, o artigo 2º, da Resolução CP n.º 1/1999, designa que os institutos superiores de educação tenham projeto institucional próprio de formação de professores, de modo que “articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre: [...] as diferentes áreas de fundamentos da educação básica; [...] os conteúdos curriculares da educação básica; [...] as características da sociedade de comunicação e informação” (Brasil, 1999b, p. 2).

Os institutos superiores de educação “contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam” (Brasil, 1999b, p. 2). Em cumprimento ao prescrito no artigo 66, da LDB n.º 9.394/1996, a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 27), e “preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica” (Brasil, 1999b, p. 2). O corpo docente dos institutos superiores de educação “incluirá, pelo menos: [...] 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor; [...] 1/3 (um terço) em regime de tempo integral; [...] metade com comprovada experiência na educação básica” (Brasil, 1999b, p. 2-3), e, “articulado por instância de direção ou coordenação, participará, em seu conjunto, da elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos específicos” (Brasil, 1999b, p. 3).

De acordo com o artigo 6º, da Resolução CP n.º 1/1999, o curso normal superior deve preparar docentes capazes de,

I – na formação para a educação infantil, promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivo-linguístico;

II – na formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos.

§ 1º A formação mencionada nos incisos I e II do caput deste artigo poderá oferecer, a critério da instituição, a preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como:

I – cuidado e educação em creches;

II – ensino em classes de educação infantil;

III – atendimento e educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais;

IV – educação de comunidades indígenas;

V – educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1999b, p. 3).

A carga horária do curso normal superior “será de no mínimo 3.200 horas, computadas as partes teórica e prática [...] [, e sua] conclusão [...] dará direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 1999b, p. 3).

A parte prática da formação, com duração mínima de 800 horas, ofertada ao longo dos estudos e não apenas ao final do curso, “será desenvolvida em escolas de educação básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade” (Brasil, 1999b, p. 4), assentindo aos estudantes que exerçam atividade docente regular na educação básica a possibilidade de incorporar as horas comprovadamente dedicadas a ela. Com relação à parte prática da formação, compete aos institutos superiores de educação:

- I – instituir mecanismos para entendimentos com os sistemas de ensino, tendo em vista assegurar o desenvolvimento da parte prática da formação em escolas de educação básica;
- II – organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida;
- III – supervisionar a parte prática da formação, preferencialmente através de seminários multidisciplinares;
- IV – considerar na avaliação do aluno o seu desempenho na parte prática, ouvida a escola na qual esta foi desenvolvida (Brasil, 1999b, p. 4-5).

Conforme dispõe a Resolução CP n.º 1/1999, as universidades e os centros universitários “decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram” (Brasil, 1999b, p. 5), sendo que a “autorização, quando couber, e o reconhecimento de licenciaturas, inclusive dos cursos normais superiores, dependem de projeto pedagógico específico para cada curso, articulados ao projeto institucional de formação de professores” (Brasil, 1999b, p. 5).

Aos cursos normais superiores impende considerar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica definidas pelo

Conselho Nacional de Educação. Elas “observarão [...] as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores da educação básica” (Brasil, 1999, p. 2):

- I – comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II – compreensão do papel social da escola;
- III – domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV – domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V – conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 1999, p. 2).

Além disso, as diretrizes curriculares nacionais têm o encargo de propiciar formação básica comum, distribuída ao longo do curso normal superior, “tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 1999, p. 2).

A Lei nº 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), legislação fundamental para a orientação e o desenvolvimento da educação no Brasil. Promulgada em 2001, essa lei estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros.

O contexto que levou à criação da Lei nº 10.172/2001 foi marcado por desafios significativos na educação brasileira, como a necessidade de universalização do acesso à educação básica, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais. Diante desses desafios, o governo federal buscou estabelecer um conjunto de diretrizes e metas para orientar as políticas educacionais em todo o país.

A Lei nº 10.172/2001 fundamenta-se na compreensão da educação como um direito humano fundamental e como um instrumento essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Seus objetivos principais são: promover a universalização do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a redução das desigualdades educacionais.

Ela estabelece diretrizes e metas para orientar as políticas educacionais em todo o país. Dentre as principais diretrizes destacam-se a valorização dos profissionais da educação, a promoção da gestão democrática das escolas, a garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino, o fortalecimento do financiamento da educação e a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Apesar dos avanços proporcionados pela Lei nº 10.172/2001, sua implementação enfrentou desafios significativos ao longo dos anos, entre eles, a falta de recursos financeiros, a desigualdade de acesso à educação em diferentes regiões do país, a resistência de alguns setores da sociedade em relação às mudanças propostas e a necessidade de uma maior articulação entre os diferentes entes federativos.

Contudo, é inegável o impacto positivo da Lei nº 10.172/2001 na educação brasileira, entre eles, a melhoria nos índices de escolaridade e a redução das desigualdades educacionais como alguns dos resultados alcançados a partir da implementação das políticas estabelecidas pelo PNE.

O Parecer 10 CNE/CP 9/2001 representa um marco na legislação educacional brasileira, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta política educacional, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visa orientar a formação de professores para a educação básica, reconhecendo sua importância fundamental na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estabelecidas pelo Parecer 10/2001 fundamentam-se na compreensão da educação como um direito humano e um instrumento essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural. O documento tem como objetivo principal promover uma formação de qualidade para os professores, capaz de prepará-los para os desafios contemporâneos da prática pedagógica.

Uma das principais contribuições do Parecer 10/2001 é a definição de uma estrutura curricular flexível, que articula teoria e prática, conteúdos específicos e pedagógicos, além de estágios supervisionados. Essa abordagem buscou garantir uma formação abrangente e integrada, capacitando os futuros professores não

apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades interpessoais e reflexivas.

Os principais desafios em relação à sua implementação foram: a falta de infraestrutura nas instituições de ensino superior, a resistência de alguns segmentos da comunidade acadêmica e a necessidade de atualização constante dos currículos para acompanhar as demandas da sociedade contemporânea.

Sendo assim, os cursos de licenciatura passaram por significativas transformações, incluindo uma maior integração entre teoria e prática e uma maior valorização da pesquisa na formação docente.

A Resolução CNE/CP 1/2002, outra importante legislação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta resolução, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), representou um marco na política educacional brasileira, orientando a formação dos profissionais responsáveis pela educação nas diferentes etapas do ensino fundamental e médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1/2002 têm como base os princípios da qualidade, da equidade e da valorização dos profissionais da educação. O documento visa garantir uma formação sólida e abrangente para os futuros professores, capacitando-os para atuar de forma eficaz e responsável no contexto da educação básica.

Uma das principais contribuições da Resolução CNE/CP 1/2002 foi a definição de uma estrutura curricular flexível, que contempla tanto os conteúdos específicos das áreas de conhecimento quanto os conteúdos pedagógicos necessários para a prática docente. Além disso, o documento prevê a realização de estágios supervisionados e atividades práticas, visando proporcionar aos futuros professores uma vivência real da profissão.

Apesar dos avanços proporcionados pela Resolução CNE/CP 1/2002, sua implementação enfrentou desafios significativos ao longo dos anos. Entre os principais obstáculos estão a falta de infraestrutura nas instituições de ensino superior, a necessidade de atualização constante dos currículos e a resistência de alguns segmentos da comunidade acadêmica.

Não obstante, estudos apontam para os avanços alcançados na formação de professores a partir da implementação das diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1/2002, a melhoria na qualidade dos cursos de licenciatura e o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores.

O Parecer CNE/CP 5/2005 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil. Emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), este documento representa um marco na regulamentação da formação de profissionais da educação, especificamente para aqueles que atuam nos diferentes níveis e modalidades da educação básica.

A necessidade de regulamentar o curso de Pedagogia surgiu em um contexto de transformações no campo educacional brasileiro, o qual enfrentava desafios significativos em sua educação, incluindo questões relacionadas à qualidade do ensino, formação de professores e acesso à educação para todos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia visaram promover uma formação mais consistente e alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade.

O Parecer CNE/CP 5/2005 fundamentou-se na compreensão da pedagogia como uma área de conhecimento multidisciplinar, responsável por estudar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

Uma das contribuições mais significativas do Parecer CNE/CP 5/2005 é a definição de uma estrutura curricular que articula diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, filosofia e história da educação. Além disso, o documento previu a realização de estágios supervisionados e atividades práticas, visando proporcionar aos futuros pedagogos uma formação mais completa e contextualizada.

Sua implementação também enfrentou desafios significativos ao longo dos anos, a falta de infraestrutura nas instituições de ensino superior, a resistência de alguns segmentos da comunidade acadêmica e a necessidade de atualização constante dos currículos para acompanhar as demandas da sociedade.

A Resolução CNE/CP 1/2006 foi referência na regulamentação do Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. Emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), esta resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação de pedagogos, contribuindo para a qualidade e a relevância da educação pedagógica no país.

A necessidade de regulamentação do curso de Pedagogia surgiu em um contexto de transformações no campo educacional brasileiro. A década de 2000 foi marcada por debates intensos sobre a qualidade da formação de professores e a necessidade de atualização dos currículos dos cursos de Pedagogia para atender às demandas da sociedade contemporânea.

A Resolução CNE/CP 1/2006 fundamentou-se na compreensão da Pedagogia como uma área de conhecimento interdisciplinar, responsável por estudar os processos educativos em diferentes contextos e modalidades. Seus objetivos principais são orientar a formação de pedagogos capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e ética na promoção da educação em suas diversas dimensões.

Uma das contribuições mais significativas da Resolução CNE/CP 1/2006 foi a definição de uma estrutura curricular que contempla diferentes áreas do conhecimento, como filosofia da educação, psicologia da aprendizagem,

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ

No Paraná, a história da formação de professores é marcada por uma série de transformações e desafios ao longo do tempo. Durante o período colonial e imperial, a formação de professores no estado estava muitas vezes associada às ordens religiosas e ao sistema de ensino jesuíta. A educação era voltada para a catequese e formação religiosa, com ênfase na transmissão de valores cristãos e na alfabetização básica.

No início do século XX, com a influência dos ideais republicanos e da imigração europeia, houve uma crescente preocupação com a educação pública e a formação de professores. Nesse período, destacam-se as Escolas Normais, instituições voltadas para a formação de professores primários, que foram fundamentais para a profissionalização do magistério no Paraná, promovendo a formação de docentes com base em métodos pedagógicos mais modernos.

De acordo com Wachowicz (2005), a implantação de Escolas Normais no estado seguiu o modelo nacional, adaptando-se às peculiaridades locais. No

Paraná, desde os anos de 1920, a postura do Estado é de fazer cumprir os preceitos legais, portanto, desde a criação do Ministério da Educação, cabe a este órgão do governo federal a centralização das políticas educacionais.

Wachowicz (2000, 2010) enfatiza que as Escolas Normais, no contexto educacional contemporâneo do estado, foram responsáveis por estabelecer padrões educacionais, influenciar o desenvolvimento do sistema escolar paranaense ao longo do século XX e moldar práticas pedagógicas e valores educacionais que perduram até hoje.

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, a formação de professores passou por transformações. Surgiram novas abordagens pedagógicas e uma maior valorização da formação continuada dos docentes. A implementação de políticas de formação de professores voltadas para a diversidade e inclusão contribuiu para uma educação mais democrática e igualitária. No Paraná, foi processual, nos anos de 1980 e 1990, quando foi construído o Currículo Básico da Educação, antes da aprovação da LDB n.º 9.394/1996.

A formação de professores no Paraná ainda enfrenta uma série de desafios, incluindo a precarização das condições de trabalho, a falta de incentivos à carreira docente e a necessidade de atualização constante diante das demandas da sociedade contemporânea.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

A história da formação de professores em São José dos Pinhais remonta a um contexto multifacetado, influenciado por políticas educacionais, instituições de ensino e os próprios profissionais envolvidos, ela está intrinsicamente ligada à evolução do sistema educacional brasileiro.

As instituições de ensino desempenham um papel crucial na formação de professores em São José dos Pinhais. A Escola Normal, precursora das atuais faculdades de educação, desempenhou um papel central na formação inicial de professores na região. Ao longo dos anos, outras instituições de ensino superior, como universidades e centros de formação de professores, também contribuíram significativamente para o processo de formação.

As políticas educacionais exercem uma influência marcante na formação de professores em São José dos Pinhais. Ao longo das décadas, diferentes governos implementaram políticas que afetaram diretamente a formação docente, desde a estrutura curricular até a regulamentação da profissão. A criação de leis e diretrizes específicas para a formação de professores moldou significativamente o panorama educacional na região.

Os próprios profissionais da educação desempenham um papel crucial na formação de professores em São José dos Pinhais. Professores, gestores educacionais e pesquisadores contribuem ativamente para o desenvolvimento e aprimoramento dos cursos de formação, trazendo experiências práticas e teóricas para o processo educacional.

Atualmente, a formação de professores em São José dos Pinhais enfrenta desafios e oportunidades únicas. O avanço da tecnologia, a diversidade cultural e as demandas por uma educação mais inclusiva e acessível estão moldando as práticas de formação de professores na região. Novos modelos de ensino, como a educação a distância, estão sendo explorados como alternativas viáveis para a formação docente.

Compreender essa história é essencial para informar as práticas educacionais atuais e futuras, garantindo uma formação de qualidade para os professores e, por consequência, uma educação de excelência para todos os estudantes da região.

3 DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na acepção de Bourdieu (1998b), não é possível compreender uma trajetória antes de construir os “estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou [...] [e] o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço” (Bourdieu, 1998b, p. 190). Diante dessa perspectiva, para compreender a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, fez-se necessária uma apreciação histórica em torno da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e as representações de seus agentes.

3.1 PUCPR: DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ HOJE EM DIA

3.1.1 O advento de uma faculdade católica no Paraná

Aos 26 dias do mês de fevereiro de 1938, em assembleia convocada por Omar Gonçalves da Motta, Carlos de Paula Soares e Homero de Melo Braga, “professores das Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina da Universidade do Paraná, da Escola Agrônômica do Paraná, alguns membros do Círculo de Estudos Bandeirantes, sacerdotes católicos e outros [intelectuais]” (Westphalen, 1988, p. 19), deliberaram sobre a composição de “uma instituição de ensino superior de inspiração didático-científica inteiramente nova” (Westphalen, 1988, p. 7) e isso resultou na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, “instalada precariamente no Palácio Rio Branco, edifício da assembleia estadual, em vista de o Estado Novo de [Getúlio] Vargas ter suprimido as atividades legislativas [do local]” (Hoerner Júnior, 1998, p. 41-42), com os seguintes objetivos, previstos em conformidade com as Leis Francisco Campos, promulgadas em 1931:

[...] ampliar a cultura do domínio das ciências puras; promover e facilitar a prática de investigações originais; desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; sistematizar e

aperfeiçoar a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais (Westphalen, 1988, p. 7).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná “logo se concretizou, superando os obstáculos iniciais de ordem financeira [...] [, por mérito do] prestígio social e capacidade organizadora dos seus fundadores” (Westphalen, 1988, p. 7). Todavia, em 1939, “aconteceu inesperada crise política: uma série de confrontos e desacertos deixou Omar Gonçalves da Motta em descrédito face ao poderoso interventor [Manoel Ribas]” (Hoerner Júnior, 1998, p. 42), que exigiu “do diretor-geral da Educação, Hostílio César de Araújo, [...] [a entrega das] chaves do [...] [Palácio Rio Branco]” (Hoerner Júnior, 1998, p. 43). Por conseguinte, mobiliário, equipamentos e utensílios pertencentes à referida instituição foram transferidos desse edifício, às pressas, “para as dependências do Círculo de Estudos Bandeirantes. Os professores, assim, passaram a ministrar aulas gratuitamente, ficando por um tempo as demais despesas sobre os ombros [...] [de] Loureiro Fernandes” (Hoerner Júnior, 1998, p. 44).

Perante o exposto, o Padre Jesus Ballarin Carrera, vice-diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, buscou o auxílio do “Provincial dos Irmãos Maristas do Brasil Central, Irmão Mário Cristóvão” (Hoerner Júnior, 1998, p. 44), para resolver esse imbróglio e, então, a direção da instituição foi “assumida pela União Brasileira de Educação e Ensino, mantenedora da Congregação Marista e antecessora da atual Associação Brasileira de Educação e Cultura - ABEC” (Hoerner Júnior, 1998, p. 44-45). Esse “consorciamento [...], aliás, a salvou de insolvência e livrou da ameaça de extinção no segundo ano de funcionamento” (Westphalen, 1988, p. 8). Destarte, no quinto dia do mês de dezembro de 1940, “anexo ao Instituto Santa Maria, depois Colégio, inaugurava-se moderno edifício para abrigar condignamente a tão sofrida Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná” (Hoerner Júnior, 1998, p. 45), que pela sua atuação, foi considerada como grande instrumento da “cultura católica [nos meios curitibanos e paranaenses]” (Westphalen, 1988, p. 8).

Nesse ínterim, a Reforma Francisco Campos “determinava a existência de faculdade de Filosofia em toda universidade brasileira” (Hoerner Júnior, 1998, p. 46), requisito que atravancava o processo de federalização da Universidade do Paraná. De modo a atender essa formalidade legal, a Universidade do Paraná

contou “com anuência do Irmão Mário Cristóvão para que a Faculdade de Filosofia [, Ciências e Letras do Paraná, a partir de 1946,] integrasse o [seu] conjunto universitário” (Hoerner Júnior, 1998, p. 46-47).

Em 1950, o Irmão Mário Cristóvão, com apoio dos Irmãos Luiz Albano e Ruperto Félix, lançou as bases de uma nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba, “na forma última em que a anterior fora entregue [à Universidade do Paraná]” (Hoerner Júnior, 1998, p. 47-48), “constituída com a finalidade de integrar a futura Universidade Católica que ainda deveria ser criada” (Juliatto, 2017, p. 23). No ano seguinte, “foi obtida a autorização para que funcionasse com os cursos de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia” (Hoerner Júnior, 1998, p. 48). No decorrer de 1952, a razão social da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba foi alterada para “Faculdade Católica de Ciências e Letras de Curitiba. Em 1955, passou a denominar-se simplesmente Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba” (Hoerner Júnior, 1998, p. 48).

3.1.2 Um sacerdote expandindo os horizontes da instituição

Dom Manuel da Silveira D’Elboux, “nome proeminente da história da PUCPR [...] [, a partir do momento em que] o Papa Pio XII o designara para a capital do Paraná” (Hoerner Júnior, 2006, p. 13), “não parou [...] de pensar na maneira de dotar a cidade [...] de amplo e assentado dossel educacional” (Hoerner Júnior, 1998, p. 56). Vindo de Ribeirão Preto, chegou em Curitiba no dia “8 de dezembro de 1950 para suceder a Dom Attico Eusébio da Rocha, o arcebispo que havia falecido em 11 de abril [do mesmo ano]” (Hoerner Júnior, 2006, p. 13). Ele apropriou “sua missão pastoral [...] também como desafio diante da necessidade de evoluir, crescer, incutir essa necessidade na cabeça dos curitibanos que pareciam satisfeitos com o que lhes sabia a destino” (Hoerner Júnior, 1998, p. 57).

Logo após tomar posse como arcebispo metropolitano de Curitiba, Dom Manuel da Silveira D’Elboux “fundou [, em 31 de dezembro de 1950,] a Sociedade Paranaense de Cultura (SPC)” (Juliatto, 2017, p. 21), “atualmente Associação [Paranaense de Cultura (APC)], entidade [jurídica] que viria mais tarde a ser a

mantenedora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná” (Hoerner Júnior, 2006, p. 13). O propósito maior desse sacerdote era formar “lideranças católicas para a cidade de Curitiba e para o Estado do Paraná” (Juliatto, 2017, p. 21). Ele “imaginava uma universidade de orientação e identidade católicas, mas formada por várias faculdades que ficassem sob a responsabilidade de congregações religiosas de sua arquidiocese” (Juliatto, 2017, p. 21). Em busca de respaldo técnico com vistas à concretização desse anseio, precisou

[...] dedicar-se de forma caprichosa e tenaz [...], indo aos padres jesuítas que ficariam encarregados do curso de direito, aos franciscanos que tomariam os cuidados com os cursos de administração e economia, com as Irmãs de Chambéry a cuidarem da enfermagem e assim por diante, ficando a Mitra Metropolitana, por meio da Associação Paranaense de Cultura, responsável pelo curso de Medicina, com grandes nomes da área médica (Hoerner Júnior, 2006, p. 15).

Por vários anos, Dom Manuel da Silveira D’Elboux testemunhou “percalços no terreno da educação em vista do pequeno número de vagas que a Universidade Federal [do Paraná] dispunha” (Hoerner Júnior, 2006, p. 15). Era expressiva a quantidade de estudantes excedentes, aprovados nos vestibulares, porém impedidos de realizar as matrículas por “inexistência de vagas. [...] Curitiba certamente estaria a exigir campo maior e mais confortável nesse particular. Essa situação moveu o arcebispo a lutar com tudo que podia para a realização do velho sonho de uma universidade católica” (Hoerner Júnior, 2006, p. 15).

À época, o Paraná “despontava [...] promissor dentro da Federação Brasileira” (Juliatto, 2017, p. 16) e o governador Moysés Lupion, ao tomar conhecimento daquilo que o arcebispo Dom Manuel da Silveira D’Elboux idealizava, percebeu que o estado “fatalmente viria a ser beneficiado com a presença de mais uma universidade em sua área” (Juliatto, 2017, p. 16), então, ao terceiro dia do mês de dezembro de 1957, autorizou a doação do terreno do antigo hipódromo Jockey Club do Paraná “para que ali fosse instalado o futuro campus da Universidade Católica” (Juliatto, 2017, p. 17), por meio da Lei n.º 3.436, a qual designou que:

[...] ficaria para a Sociedade Paranaense de Cultura, entidade mantenedora da futura Universidade Católica, a área limitada pela Avenida Senador Salgado Filho, pela Rua Imaculada Conceição, pela Rua Guabirota e pelo antigo leito do Rio Belém. A doação continha, entretanto, duas exceções: uma faixa de terreno localizada à Rua

Guabirota, onde seria construído um grupo escolar (atual Escola Estadual Manoel Ribas), bem como outra faixa destinada ao novo leito do Rio Belém, a ser retificado no futuro, que passaria por dentro do proposto campus (Juliatto, 2017, p. 17).

Em consequência, o “grande sonho [de Dom Manuel da Silveira D’Elboux] tornou-se realidade em 14 de março de 1959” (Hoerner Júnior, 2006, p. 14), quando “o conselho diretor da Sociedade Paranaense de Cultura, presidido pelo próprio arcebispo, criou a Universidade Católica do Paraná” (Hoerner Júnior, 1998, p. 61). A sessão contou também com a presença do núncio apostólico Dom Armando Lombardi, do ministro da educação Pedro Calmon e do governador Moysés Lupion. A contar desse momento, a Universidade Católica do Paraná adotou “algumas políticas e atividades comuns presididas por uma Reitoria então ocupada por Dom Jerônimo Mazzarotto, Bispo Auxiliar de Curitiba” (Juliatto, 2017, p. 30), mas, “manteve autônoma suas diversas escolas, cada qual com a respectiva mantenedora, regimento interno, contabilidade e maneiras de remuneração próprias” (Hoerner Júnior, 1998, p. 61).

Segundo Hoerner Júnior (2006), o quadro legal e obrigatório que permitiu a constituição da Universidade Católica do Paraná era composto por: Círculo de Estudos Bandeirantes, fundado pelo Padre Luiz Gonzaga Miele, José Loureiro de Ascensão Fernandes, Manoel Lacerda Pinto e outros, em 1929; Escola de Serviço Social do Paraná, fundada pela Sociedade das Filhas do Coração de Maria, em 1944; Faculdade de Filosofia de Curitiba, fundada pela Congregação dos Irmãos Maristas, em 1950; Escola de Enfermagem Madre Léonie, fundada pela Congregação das Irmãs de São José de Chambéry, em 1953; Faculdade Católica de Direito do Paraná, fundada pela Companhia de Jesus (composta por padres jesuítas), em 1956; Faculdade de Ciências Médicas do Paraná, fundada pela Mitra Metropolitana, em 1956; Faculdade de Ciências Econômicas, fundada pela Congregação Franciscana, em 1957.

3.1.3 De Universidade Católica a Pontifícia

A política educacional superior constituiu o período entre 1945 e 1964 “como uma fase de construção do próximo período” (Morosini, 2011, p. 313). Embora tenham sido travadas grandes discussões a respeito dos caminhos educacionais

do país ao longo da década de 1950, a legislação vigente nesse período funcionava como um “emaranhado de portarias e circulares, como se formasse um universo fragmentado de leis, adaptado e modificado às conveniências, às exigências, às mudanças da própria estrutura sociocultural brasileira” (Braghini, 2005, p. 6). Nessa conjuntura, a Universidade Católica do Paraná, fundada em 14 de março de 1959, “foi reconhecida [e teve seu estatuto aprovado] pelo Governo Federal por meio do Decreto n.º 48.232/60 [, publicado em 17 de maio de 1960]” (Hoerner Júnior, 2006, p. 14).

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 4.024/1961), aos 20 dias do mês de dezembro de 1961, flexibilizou a estrutura de ensino no Brasil. Ela representou “um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e de sua descentralização” (Romanelli, 1998, p. 187), além de supor “alguma regulação mais ampla, visando o estabelecimento de uma base nacional comum ao ensino escolar [...] [, trouxe] uma perspectiva de planejamento da educação [...] constituída no ideário escolanovista” (Souza, 2014, p. 30). Entre outras determinações, assegurou o aproveitamento de estudos dos alunos do ensino médio, de modo que esses indivíduos pudessem ser transferidos de um ramo a outro, até a conclusão de tal nível de ensino, e então tivessem acesso a cursos superiores, mediante exame vestibular.

Após o golpe militar de 1964, a Constituição de 1946 foi “bastante emendada [...], seja para instaurar um novo sistema tributário que tem tudo a ver com [...] a vinculação de verbas para a educação, seja [para] incrementar o centralismo econômico e político da União” (Cury, 2011, p. 24). Durante o regime militar, o clima vivido pelo país “conduziu ao Ato Institucional n. 5 e subsequentes, cuja rudeza e dureza determinaram o fim da frágil Constituição existente” (Cury, 2011, p. 24). Nesse cenário, “ao Congresso existente se atribui a tarefa de elaborar uma outra Constituição que se adequasse ao modelo político autoritário e ao modelo econômico centralizado e concentrador de renda” (Cury, 2011, p. 24). Assim sendo, a Constituição de 1967, promulgada em 24 de janeiro, entrou em vigor em 15 de março do mesmo ano, enfatizando a noção da ordem acima da liberdade e da justiça. No âmbito da educação, a manutenção dos princípios da Constituição anterior foi vinculada ao espírito da época e contemplou alterações significativas.

Sob à égide da Constituição de 1967, em 28 de novembro de 1968, foi proclamada a Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/68), a qual legislava no sentido de “encontrar maneiras para expandir [...] [o] ensino [superior] com o mínimo de custo para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores” (Ribeiro, 2000, p. 192). A partir da Reforma Universitária,

[...] a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade eficientista tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior (Morosini, 2011, p. 316).

Entre as exigências estabelecidas pela Reforma Universitária, as mais relevantes à Universidade Católica do Paraná foram a “unificação das entidades mantenedoras das diversas faculdades que a constituíam, de modo que a universidade ficasse apenas com um órgão jurídico por ela responsável” (Juliatto, 2017, p. 30) e “a instalação dos centros ou setores universitários como unidades universitárias que deveriam compor a instituição maior” (Juliatto, 2017, p. 30). Em cumprimento às determinações da Lei n.º 5.540/68, a Universidade Católica do Paraná instituiu “unidade de patrimônio e de administração, estrutura orgânica em departamentos e estes reunidos em centros, unidades mais amplas a englobar área, matérias afins e assim por diante” (Hoerner Júnior, 1998, p. 126-127). Por efeito da dificuldade de administrar unidades localizadas em diferentes pontos de Curitiba, foi dado início à implantação do campus universitário no Prado Velho, sendo assim, no dia 25 de março de 1969, foi lançada a pedra fundamental da sua primeira edificação.

Em virtude do falecimento de Dom Manuel da Silveira D’Elboux, no mês de fevereiro de 1970, e pelo fato do reitor Dom Jerônimo Mazzarotto já sentir o peso da idade, Dom Pedro Antônio Marchetti Fedalto foi designado como “sucessor [...] no arcebispado, [e então,] passou a comandar o andamento das coisas” (Hoerner Júnior, 1998, p. 61).

Publicada aos 11 dias do mês de agosto de 1971, a Lei n.º 5.692/71 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o

exercício consciente da cidadania. Essa lei implantou “o 1º grau, com oito anos de duração, devido a questões da política educacional relacionadas ao ensino médio e superior” (Kuhlmann Junior, 2015, p. 489), mantendo as formas clássicas de organização do ensino primário e ginasial.

Ainda em 1971, foram inaugurados os prédios da reitoria, biblioteca e Direito da Universidade Católica do Paraná, a cerimônia, realizada em 24 de setembro, contou com a presença de Dom Francisco Maria da Silva, arcebispo de Braga (Portugal), que celebrou a entronização da réplica da Cruz Cabralina nas dependências do campus. E no dia 12 de outubro, durante reunião do conselho diretor da Sociedade Paranaense de Cultura, o arcebispo metropolitano de Curitiba Dom Pedro Antônio Marchetti Fedalto ofereceu a direção da instituição de ensino aos Irmãos Maristas, que após período de reflexão, aceitaram a tarefa, movidos pelo zelo de cooperar com a igreja local, em benefício da sociedade. Em 22 de dezembro de 1973, eles receberam todo o complexo estrutural da universidade e “o [Provincial] Irmão Cláudio Girardi, presidente da ABEC, [...] [designou], em substituição a Dom Jerônimo [Mazzarotto], o novo reitor da instituição, professor Osvaldo Arns” (Hoerner Júnior, 1998, p. 64-65).

Em 1974, a Universidade Católica do Paraná completou 15 anos de fundação. Nesse ano, outro estatuto foi elaborado, consoante as diretrizes da Reforma Universitária, e aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

O Conselho Universitário, no início de 1975, “aprovou a extinção das antigas Faculdades e Escolas e adotou por fim os centros e departamentos, a partir desse período letivo” (Hoerner Júnior, 1998, p. 127), “ficando [...] a Sociedade Paranaense de Cultura como a única mantenedora da Universidade [Católica do Paraná]” (Hoerner Júnior, 1998, p. 30), que, em conformidade com as normas orgânicas, “passou a expandir-se relativamente à estrutura física, o que lhe foi permitindo, pouco a pouco, abertura de perspectivas estimulantes para a criação de [...] currículos, enriquecedores de seus propósitos” (Hoerner Júnior, 1998, p. 129). De acordo com o plano de expansão física do campus universitário, foram inaugurados os seguintes prédios: Centro de Teologia e Ciências Humanas, em 1976; Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, em 1979; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, em 1983; Administração Central, em 1988.

A Universidade Católica do Paraná, “na pessoa de seu grão-chanceler [...] Dom Pedro Fedalto, [recebeu] correspondência da nunciatura apostólica no Brasil comunicando que o decreto nº. 112 [...], de 6 de agosto de 1985, concedia-lhe o título de ‘Pontifícia’” (Hoerner Júnior, 1998, p. 132), condigno ao reconhecimento da “*Sacra Congregatio pro Institutione Catholica* - Sagrada Congregação para a Educação Católica” (Hoerner Júnior, 1998, p. 30), “por se fazer integrar às condições de confiança exigidas pelo organismo que zela permanentemente pelas instituições católicas” (Hoerner Júnior, 2006, p. 14).

Uma vez reconhecida, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná tornou-se a sexta instituição no país com título semelhante, juntando-se a “PUC Rio de Janeiro, a primeira de todas, PUC São Paulo, PUC Campinas, PUC Rio Grande do Sul e PUC Minas” (Juliatto, 2017, p. 37). Com o pontifício título, “estatuto e regimento interno da [...] [instituição passaram] a ter vinculação com o Direito Canônico e contar com o apoio especial da *Sacra Congregatio* de Roma, cuja jurisdição atinge os cinco continentes” (Hoerner Júnior, 1998, p. 133).

Na condição de Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o tratamento recebido pela instituição alcançou elevado patamar, “tanto por parte do governo [...] quanto da sociedade curitibana e paranaense [...] [e] o [seu] progresso [...] também foi notável, em todos os aspectos” (Juliatto, 2017, p. 37). As atribuições de uma pontifícia universidade não são muito maiores do que as de uma universidade católica, ela tem obrigação de dedicar-se à “pastoral universitária; manter, em seu currículo, disciplinas de caráter formativo (Introdução à Filosofia, Cultura Religiosa, Ética etc. ou algo equivalente); manter o curso de Teologia; ter seu dirigente máximo aprovado pelo Vaticano” (Juliatto, 2017, p. 37). As universidades que passam à condição de pontifícias não recebem dinheiro do Vaticano e também não precisam enviar dinheiro para lá. Elas tornam-se, tão somente, instituições “mais preocupadas com os valores e princípios da Igreja Católica, [...] precisam ter o seu Estatuto aprovado pela Santa Sé (Roma) e atender a algumas normas do Direito Canônico, como a aprovação do nome do Reitor” (Juliatto, 2017, p. 37).

O trabalho “executado pelos Irmãos Maristas concorreu para que a PUC crescesse [...]. Foi uma natural consequência do planejamento racional [...] que forneceu a infra-estrutura básica necessária” (Hoerner Júnior, 2006, p. 17). No entanto, ao constatar uma “explosão demográfica na região metropolitana [...] e [...]

um elevado volume migratório que fazia de Curitiba uma cidade cada vez mais desejada para morar, os Irmãos Maristas entenderam ser oportuno [...] [implantar] um novo campus” (Hoerner Júnior, 2006, p. 17), no vizinho município de São José dos Pinhais. Dessarte, no princípio da década de 1990, “foi concebido o **segundo campus**, inicialmente denominado Campus II, para em alguns anos transformar-se oficialmente no Campus São José dos Pinhais” (Hoerner Júnior, 2006, p. 20, grifos do autor), o qual será caracterizado no próximo capítulo.

Ao longo de uma trajetória orientada por princípios éticos, cristãos e maristas, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, apesar de ter desativado o Campus São José dos Pinhais na década de 2010, “não parou mais de crescer” (Hoerner Júnior, 2006, p. 16), atualmente está presente nas cidades de Curitiba, Londrina e Toledo, mantém um pólo EAD (Ensino a Distância) em Maringá e oferta cursos de graduação, cursos de educação continuada e programas de *stricto sensu* “que compreendem diversas áreas do conhecimento distribuídas em seis escolas: Escola de Negócios, Escola de Belas Artes, Escola de Educação e Humanidades, Escola de Medicina e Ciências da Vida, Escola de Direito e Escola Politécnica” (PUCPR, 2023, p. 1).

Enquanto instituição de ensino privada sem fins lucrativos, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, “baseada [...] nos conceitos e ensinamentos do padre francês Marcelino Champagnat, fundador da Congregação Marista [...] [,] canonizado em 18 de abril de 1999, pelo Papa João Paulo II” (Hoerner Júnior, 2006, p. 16-17), busca desenvolver excelência educacional, pesquisas de qualidade, fomentar o empreendedorismo e inovação além de promover a multi e interculturalidade aliadas à inclusão social.

3.2 CRIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Visto que a LDB n.º 9.394/1996 e o Decreto n.º 3.276/1999 determinaram que a formação de docentes para atuar na educação básica se daria em cursos normais superiores ministrados em institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outros estabelecimentos de ensino superior legitimamente credenciados, as instituições precisaram criar alternativas para

cumprir esses ordenamentos legais, e assim, surgiram cursos normais superiores Brasil afora. Por conseguinte, aos 21 dias do mês de dezembro de 1999, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná criou o seu próprio curso normal superior, denominado Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tal ato administrativo foi oficializado na Resolução n.º 83/99 – CONSUN, conforme pode ser constatado na figura 3:

Figura 3 – Resolução n.º 83/99 – CONSUN



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Gabinete do Reitor

RESOLUÇÃO N.º 83/99 – CONSUN

APROVA, "AD REFERENDUM" DO CONSUN, A CRIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO EXPERIMENTAL, A SER OFERTADO NOS CAMPI CURITIBA, COM 140 VAGAS E SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, COM 140 VAGAS, TOTALIZANDO 280 VAGAS.

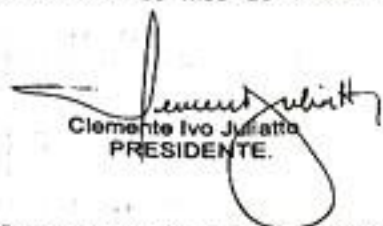
O Presidente do Conselho Universitário, usando de suas atribuições estatutárias, e considerando as disposições contidas no Artigo 4.º, § 2.º, do Regimento Geral da PUCPR,

RESOLVE:

ARTIGO 1.º - Aprovar "ad referendum" do CONSUN, a abertura do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Experimental, a ser ofertado nos Campi Curitiba, com 140 (cento e quarenta) vagas e São José dos Pinhais, com 140 (cento e quarenta) vagas, totalizando 280 (duzentas e oitenta) vagas.

ARTIGO 2.º - Fixar a vigência desta Resolução a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos vinte e um dias do mês de dezembro de mil novecentos e noventa e nove.


Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE.

Rua Imaculada Conceição, 1156 - Prado Velho - CEP 80215-901 - Cx. Postal, 18.210 - CEP 81511-870
http://www.pucpr.br - Telefone: (41) 330-1556 - Telefax (41) 330-1728 - Curitiba - Paraná - Brasil

A figura 3, apresenta a Resolução n.º 83/99 – CONSUN, assinada pelo Irmão Clemente Ivo Juliatto, presidente do Conselho Universitário, doravante denominado CONSUN. No uso de suas atribuições estatutárias e considerando as disposições contidas no artigo 4º, § 2º, do regimento geral da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ele resolveu:

Aprovar, ‘*ad referendum*’ do CONSUN, a criação do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Experimental, a ser ofertado nos Campi Curitiba, com 140 vagas e São José dos Pinhais, com 140 vagas, totalizando 280 vagas (CONSUN, 1999b, p. 318).

Na mesma ocasião, por meio da Resolução n.º 84/99 – CONSUN, o Irmão Clemente Ivo Juliatto também aprovou, “‘*ad referendum*’ do CONSUN, a abertura de inscrições para o processo seletivo, de 22 de janeiro de 2000, para ingresso no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (CONSUN, 1999c, p. 319).

Em 5 de janeiro de 2000, a conselheira-relatora Neuza Aparecida Ramos propôs ao CONSUN a aprovação de dois pareceres. No Parecer n.º 04/2000, ela relatou a proposta de criação do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, baseado no Decreto Federal n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, com duração de 3 anos e carga horária total de 3.225 horas, a ser ofertado a partir do ano letivo de 2000. Isto posto, o plenário do CONSUN foi favorável à aprovação do parecer, “homologando, assim, a Resolução n.º 83/99 – CONSUN” (CONSUN, 2000, p. 23). No Parecer n.º 05/2000, a conselheira-relatora apresentou as normas para ingresso no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme o edital n.º 01/99, de 21 de dezembro de 1999, elencadas abaixo:

1. INSCRIÇÕES:

Na PUCPR - Campus Curitiba e Campus São José dos Pinhais, de 03 a 10 de janeiro de 2000.

2. CANDIDATOS:

Professores de educação infantil e/ou de primeira à quarta série do ensino fundamental, possuidores de diploma de curso de magistério em nível médio, no exercício de sua função.

3. CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS:

3.1 NÚMERO DE VAGAS.

140 (cento e quarenta) vagas.

3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO.

O Curso se realizará às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras das 19 horas às 23 horas. A carga horária total do curso será de 3.225 (três mil, duzentas e vinte e cinco) horas, com o aproveitamento de até 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica por se tratar de professores em exercício, conforme Resolução n.º 01 do Conselho Nacional de Educação, de 30 de setembro de 1999, Artigo 6.º, Inciso 5.º.

3.3 LOCAL DE FUNCIONAMENTO DO CURSO.

Campus São José dos Pinhais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA.

3.4 PROCESSO SELETIVO: DATA, LOCAL E DURAÇÃO.

Dia 22 (sábado) de janeiro de 2000, na PUCPR - Campus São José dos Pinhais, das 8h30min às 11h30min.

4. CAMPUS CURITIBA:

4.1 NÚMERO DE VAGAS.

140 (cento e quarenta) vagas.

4.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO.

O Curso funcionará às sextas-feiras, das 19h às 23 h e aos sábados, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min. A carga horária total do curso será de 3.225 (três mil, duzentas e vinte e cinco) horas, com o aproveitamento de até 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica por se tratar de professores em exercício, conforme Resolução n.º 01 do Conselho Nacional de Educação, de 30 de setembro de 1999, Artigo 6.º, Inciso 5.0.

4.2 LOCAL DE FUNCIONAMENTO DO CURSO.

PUCPR - Campus Curitiba, Centro de Teologia e Ciências Humanas - CTCH.

4.3 PROCESSO SELETIVO: DATA, LOCAL E DURAÇÃO.

Dia 22 (sábado) de janeiro de 2000, na PUCPR - Campus Curitiba, das 8h30min às 11h30min.

5. CONTEÚDO DO EXAME:

Será realizada uma prova com questões dissertativas sobre a prática pedagógica do professor em relação ao disposto na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Artigos 3.º (todos os incisos), 5.º e 22 até 35 e nos **Parâmetros Curriculares Nacionais - Vol I** (Introdução), páginas 33 até 55 (CONSUN, 2000b, p. 24-25, grifos do autor).

Em consonância com a legislação, as normas para a realização do processo seletivo, de 22 de janeiro de 2000, foram aprovadas pelo plenário do CONSUN, “homologando, desta forma, a Resolução n.º 84/99 – CONSUN” (CONSUN, 2000b, p. 25).

Ainda nesse dia, João Oleynik, presidente do CONSUN em exercício, tendo em vista os Pareceres n.º 04 e 05/2000 – CONSUN, assinou a Resolução n.º 03/2000 – CONSUN, homologando a aprovação, “*ad referendum*” do CONSUN, das Resoluções n.º 83 e 84/99 – CONSUN, de 21 de dezembro de 1999, “que tratam respectivamente da Criação do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e da abertura de

inscrições do Processo Seletivo para ingresso no citado Curso” (CONSUN, 2000c, p. 14).

Conforme registrado no Relatório Anual da PUCPR do ano de 2000, o processo seletivo para ingresso no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental “era destinado a uma clientela específica: professores da Rede Municipal de Ensino” (PUCPR, 2000b, p. 27).

3.3 FUNCIONAMENTO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.3.1 Organização curricular

A busca por excelência no ensino fez com que a Pontifícia Universidade Católica do Paraná investisse em produtos, tecnologias e no aperfeiçoamento do pessoal docente e de apoio, garantindo um ensino sintonizado com as inovações do conhecimento. Esse processo teve início com o estabelecimento do Planejamento Estratégico (1998-2010) e as orientações das Diretrizes Curriculares Institucionais.

Para transformar o conhecimento em atuação humana significativa, capaz de melhorar a qualidade de vida para todos na sociedade, o foco da prática pedagógica nos cursos de graduação foi alterado. Nesse sentido, alguns princípios gerais orientaram o ensino e levaram a

[...] substituir a prática tradicional de ensinar, caracterizada pela apresentação de assuntos, informações ou conteúdos, por outra, coerente com o proposto nas diretrizes curriculares institucionais, delineando com maior clareza, precisão e fidedignidade o que o aluno precisa aprender para poder atuar como pessoa e como profissional (PUCPR, 2000b, p. 59).

A partir do ano letivo de 2000, a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação foi orientada por eixos ou núcleos temáticos do currículo que se referiam às necessidades ou tecnologias existentes, às exigências da atuação profissional e ao conhecimento necessário para que o estudante atuasse como

cidadão. Esses projetos propunham aptidões organizadas em conjuntos de aprendizagens que deveriam acontecer a partir do disposto nos programas de aprendizagem que configuravam o currículo dos cursos de graduação, substituindo os antigos programas das disciplinas. O foco principal dos programas de aprendizagem era deslocar a orientação do ensino centrada no professor para o processo de aprendizagem do aluno. Diante dessa concepção de organização curricular, algumas mudanças foram caracterizadas no cotidiano da prática pedagógica dos cursos de graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a saber:

A. De caráter técnico-administrativo:

- dupla entrada, isto é, turmas com início no 1.º semestre e no 2.º semestre;
- regime semestral;
- redução do número de alunos por turma;
- semestre letivo constituído de 18 semanas;
- implantação da nova estrutura curricular de cada curso;
- implantação da resolução que orienta o novo sistema de avaliação de aprendizagem.

B. De caráter pedagógico:

- programas de aprendizagem definidos como conjunto de condições para desenvolver aptidões significativas;
- programas de aprendizagem em substituição às disciplinas tradicionais;
- contrato didático com eixo orientador da prática pedagógica em sala de aula;
- mudanças no foco do trabalho em sala de aula, isto é, de técnicas de ensino para condições de aprendizagem;
- avaliação processual, contínua e formativa como condição para a constituição de aprendizagens significativas;
- realimentação processual dos Programas de Aprendizagem;
- preparação dos professores para desenvolver os programas de aprendizagem (PUCPR, 2000b, p. 59).

Assim sendo, o projeto pedagógico do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado nos Campus Curitiba e São José dos Pinhais, indicou aptidões organizadas em conjuntos de aprendizagens, ordenados em 6 períodos (3 anos), com carga horária de 3.225 horas, que deveriam acontecer a partir do estabelecido nos programas de aprendizagem que configuravam o seu currículo. A organização curricular referente ao 1º e 2º períodos desse curso em foi aprovada em 29 de junho de 2000, por meio da Resolução n.º 61/2000 – CONSUN, disposta a seguir:

Figura 4 – Resolução n.º 61/2000 – CONSUN



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Conselho Universitário

363

RESOLUÇÃO N.º 61/2000 - CONSUN

APROVA A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PRIMEIRO E SEGUNDO PERÍODOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. (*)

O Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições estatutárias, e tendo em vista o Parecer n.º 34/2000 – CONSUN, aprovado na sessão do dia 29 de junho de 2000,

RESOLVE:

ARTIGO 1.º - Aprovar a organização curricular referente ao 1.º e 2.º períodos do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

ARTIGO 2.º - Determinar a estrutura curricular do curso como segue:

1.º PERÍODO		CARGA HORÁRIA				
Área do Conhecimento	Sub-Áreas do Conhecimento Programas de Aprendizagem	Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de Horas	N.º de Semanas
1- Contexto Histórico e Sócio-Cultural de Atuação Docente em Processo de Formação	Fundamentação Sócio-Política e Antropológica da Educação	30	30	-	60	3
	Fundamentação Histórica, Filosófica e Ética da Educação	60	75	-	135	6
2- Contexto da Educação Básica	Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino	60	60	30	150	6
3- Contexto do Exercício Profissional	Linguagem e Produção de Textos na Prática Docente	30	30	-	60	15
SUB-TOTAL		180	195	30	405	

2.º PERÍODO		CARGA HORÁRIA				
Área do Conhecimento	Sub-Áreas do Conhecimento Programas de Aprendizagem	Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de Horas	N.º de Semanas
1- Contexto Histórico e Sócio-Cultural de Atuação Docente em Processo de Formação	Fundamentos Bio-Psicológicos do Processo Pedagógico	90	90	30	210	9
	Planejamento e Avaliação da Ação Docente	60	45	30	135	6
3- Contexto do Exercício Profissional	Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica	30	15	15	60	15
SUB-TOTAL		180	150	75	405	
TOTAL		360	345	105	810	

ARTIGO 3.º - Fixar a vigência desta Resolução a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos vinte e nove dias do mês de junho de dois mil.

Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE

(*) Ver Parecer n.º 34/2000 – CONSUN, pág. 110, vol. II.
Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - CEP 80215-901 - Caixa Postal 16.210 - CEP 81611-970
http://www.pucpr.br - Telefone: (41) 330-1515 - Telefax (41) 332-5588 - Curitiba - Paraná - Brasil

Fonte: CONSUN (2000d, p. 363). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Tal organização curricular foi estruturada por áreas do conhecimento que contemplaram aspectos essenciais à formação de professores, interligando a proposta pedagógica e se desdobrando em sub-áreas ao especificar os programas de aprendizagem. A Resolução n.º 61/2000 – CONSUN determinou a estrutura curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e

Séries Iniciais do Ensino Fundamental, períodos e carga horária. Cada período contemplou 3 grandes áreas do conhecimento (Contexto Histórico e Sócio-Cultural de Atuação Docente em Processo de Formação, Contexto da Educação Básica e Contexto do Exercício Profissional), das quais emergiram as seguintes sub-áreas (programas de aprendizagem): Fundamentação Sócio-Política e Antropológica da Educação; Fundamentação Histórica, Filosófica e Ética da Educação; Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino; Linguagem e Produção de Textos na Prática Docente; Fundamentos Bio-Psicológicos do Processo Pedagógico; Planejamento e Avaliação da Ação Docente; Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica. A carga horária dos períodos foi distribuída em atividades teórico-práticas, práticas, estágio, número de horas e número de semanas.

Em 7 de dezembro de 2000, o Irmão Clemente Ivo Juliatto, aprovou a Resolução n.º 112/2000 – CONSUN, autorizando, “‘*ad referendum*’ do CONSUN, a abertura de inscrições do processo seletivo para ingresso [em 2001] no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (CONSUN, 2000e, p. 571). O edital n.º 03/2000 divulgou as normas aos candidatos:

2. CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

2.1 Inscrições para o Processo Seletivo: de 11 de dezembro de 2000 a 26 de Janeiro de 2001.

2.2 Local das inscrições: nos *Campi* Curitiba (Secretaria do Centro de Teologia e Ciências Humanas) e São José dos Pinhais (Secretaria), das 08h às 12h e das 13h às 17h.

2.3 Taxa de inscrição: R\$ 30,00 (trinta reais).

2.4 Data e local da prova:

- **Campus Curitiba:** Será realizada no dia 03 de fevereiro de 2001, das 8h30min às 11h30min, no Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH).

- **Campus São José dos Pinhais:** Será realizada no dia 03 de fevereiro de 2001, das 8h30min às 11h30min, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

2.4.1 Conteúdo da prova:

Prova escrita (eliminatória) contendo: conhecimentos básicos sobre a Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Físicas e Biológicas.

2.4.2 Número de vagas: *Campus* Curitiba: 210

Campus São José dos Pinhais: 140

2.5 Candidatos:

Os candidatos deverão possuir como grau de escolaridade mínima o Ensino Médio completo (antigo 2.º grau).

2.6 Estrutura e Funcionamento do Curso:

- *Campus* da PUCPR — Curitiba — O Curso se desenvolverá às quintas e sextas feiras no horário das 19h às 22h15min e, aos sábados, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min.

- *Campus* da PUCPR — São José dos Pinhais — O Curso se desenvolverá às segundas, terças, quartas e quintas feiras no horário das 19h às 22h15min.

2.7 Carga Horária:

A carga horária do curso será de 3.225 (três mil, duzentas e vinte e cinco) horas desenvolvidas em 3 (três) anos, com aproveitamento de até 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica para os professores em exercício, conforme Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação, de 30 de setembro de 1999, Artigo 6.º, § 5.º e Artigo 8.º, § 2.º. e, de 3 (três) anos e meio, totalizando 3.225 (três mil, duzentas e vinte e cinco) horas, aos candidatos que possuírem apenas o diploma de Ensino Médio.

2.8 Duração do Curso:

2.8.1 Candidatos com Habilitação em Magistério ou comprovante de atividade docente regular na educação básica - 03 (três) anos, com aproveitamento de 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, totalizando 3225 (três mil, duzentas e vinte e cinco) horas.

2.8.2 Candidatos que possuem apenas o diploma de Ensino Médio – 03 (três) anos e meio, totalizando 3225 (três mil, duzentas e vinte e cinco) horas (CAMGRASE, 2000b, p. 681-682, grifos do autor).

A aprovação dessas normas foi homologada, “*ad referendum*” do CONSUN, pela Resolução n.º 155/2000 – CONSUN, em 18 de dezembro de 2000.

Alguns dias antes, mais especificamente, em 12 de dezembro, o plenário da Câmara de Graduação e Cursos Sequencias, doravante denominada CAMGRASE, acatou a proposta do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) para alterar a organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em 2001, da seguinte maneira:

Para os alunos ingressantes em 2001, a proposta abrange alterações no 2º período, referentes à carga horária e o número de Estágios, permanecendo o referido período com o mesmo total de horas.

Para os candidatos aprovados no processo seletivo e que embora com escolaridade de Ensino Médio completo, não possuírem Habilitação de Magistério nem experiência pedagógica, está sendo proposto o acréscimo de mais um período – 7.º, com 800 horas (CAMGRASE, 2000, p. 670).

Tendo em vista o parecer favorável da CAMGRASE, o plenário do CONSUN, mediante Parecer n.º 68/2000 – CONSUN, aprovou a proposta de alteração da organização curricular, conforme ilustrada nas figuras 5, 6, 7 e 8:

Figura 5 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (1º e 2º períodos)

1º ANO

1º PERÍODO

Área do Conhecimento	Sub-áreas do conhecimento Programas de aprendizagem	CARGA HORÁRIA				
		Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de horas	N.º de semanas
1- Contexto Histórico e Sócio-Cultural de Atuação Docente em Processo de Formação	Fundamentação Sócio-Política e Antropológica da Educação. Fundamentação Histórica, Filosófica e Ética da Educação	30	30		60	3
		60	75		135	6
2- Contexto da Educação Básica	Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino	60	60	30	150	6
3- Contexto do Exercício Profissional	Linguagem e Produção de Textos na Prática Docente	30	30		60	15
SUB TOTAL		180	195	30	405	

2º PERÍODO

Área do Conhecimento	Sub-áreas do conhecimento Programas de aprendizagem	Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de horas	N.º de semanas
1- Contexto Histórico e Sócio-Cultural de atuação docente em Processo de Formação	Fundamentos Bio-psicológicos do Processo Pedagógico	90	90		180	9
2- Contexto da Educação Básica	Planejamento e Avaliação da Ação Docente	60	45		105	6
3- Contexto do Exercício Profissional	Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica	30	30	60	120	15
SUB TOTAL		180	165	60	405	
TOTAL		360	360	90	810	

Aprovado pela Resolução 61/2000 - CONSUN.

Fonte: CAMGRASE (2000, p. 675). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

Figura 6 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (3º e 4º períodos)

2º ANO

3º PERÍODO

Área do Conhecimento	Sub-áreas do conhecimento Programas de aprendizagem	CARGA HORÁRIA				
		Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de horas	N.º de semanas
1-Contexto da Educação Básica	Educação Infantil	128	29		157	8
	Educação Especial	16	5		21	1
	Psicopedagogia	24	5		29	1,5
2-Contexto do Exercício Profissional	A Pesquisa e a Prática Educativa na Educação Infantil	32	10	90	132	2
	Introdução às Tecnologias Educacionais	56	10		66	3,5
SUB TOTAL		256	59	90	405	16

4º PERÍODO

Área do Conhecimento	Sub-áreas do conhecimento Programas de aprendizagem	Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de horas	N.º de semanas
1-Contexto da Educação Básica	Ensino Fundamental - Séries Iniciais Conhecimentos e Metodologias	136	34		170	8,5
	Educação Inclusiva	16	5		21	1
	Problemas de Aprendizagem	24	5		29	1,5
2- Contexto do Exercício Profissional	A Pesquisa e Prática Educativa no Ensino Fundamental	32	5	90	127	2
	Ensino-Aprendizagem e os Meios Tecnológicos	48	10		58	3,5
SUB TOTAL		256	59	90	405	16
TOTAL GERAL		512	118	180	810	

Fonte: CAMGRASE (2000, p. 676). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

Figura 7 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (5º e 6º períodos)

3º ANO

5º PERÍODO

Área do Conhecimento	Sub-áreas do conhecimento Programas de aprendizagem	CARGA HORÁRIA				
		Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de horas	N.º de semanas
1-Contexto da Educação Básica	Ensino Fundamental - Séries Iniciais - Arte Educação	32	10		42	2
	Ensino Fundamental - Séries Iniciais - Educação Física fundamentada na Arte.	32	10		42	2
	Psicopedagogia e Problemas de Aprendizagem no Ensino Fundamental	32	10		42	2
2-Contexto do Exercício Profissional	Estratégias Interdisciplinares na Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	96	29	90	215	6
	Estudo Independente: Ensino, Pesquisa e Extensão.	16	160*		16	1
	Organização do Trabalho de Conclusão de Curso	48			48	3
SUB TOTAL		256	59	90	405	16

* atividades de estudo, pesquisa e extensão.

6º PERÍODO

Área do Conhecimento	Sub-áreas do conhecimento Programas de aprendizagem	Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de horas	N.º de semanas
1-Contexto da Educação Básica	Projeto Pedagógico e Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	112		80	192	8
	Projeto Comunitário		32		32	
	Ensino Religioso	32			32	1
2- Contexto do Exercício Profissional	Produção do Conhecimento: Trabalho de Conclusão de Curso	112	32		142	7
SUB TOTAL		256	64	80	400	16
TOTAL GERAL		512	128	170	800	32

Sub-Total: 2436 horas

Aproveitamento do exercício pedagógico 800 horas

Total 3236 horas

Fonte: CAMGRASE (2000, p. 677). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

Figura 8 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2001 (7º período)

7º PERÍODO

Área do Conhecimento	Sub-áreas do conhecimento Programas de aprendizagem	Teórico-Práticas	Práticas	Estágio	N.º de horas	N.º de semanas
2- Contexto do Exercício Profissional	Perspectiva de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social.	200	200	400*		
SUB TOTAL		200	200	400		
TOTAL GERAL			800 horas			

O 7º período destina-se aos alunos que ingressaram com escolaridade de ensino médio completo sem a Habilitação de Magistério e sem experiência pedagógica.

*Será possibilitado a estes alunos a antecipação de até 50% da carga horária total de estágio deste período (400 horas), a partir do 5º período do curso.

Fonte: CAMGRASE (2000, p. 678). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

As figuras 5, 6, 7 e 8 apresentam a organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental com as alterações supracitadas. Nelas foram elencados períodos, áreas e sub-áreas do conhecimento e carga horária do curso. Mantidas as áreas do conhecimento (Contexto Histórico e Sócio-Cultural de Atuação Docente em Processo de Formação, Contexto da Educação Básica e Contexto do Exercício Profissional), elas foram subdivididas nas seguintes sub-áreas (programas de aprendizagem): Fundamentação Sócio-Política e Antropológica da Educação; Fundamentação Histórica, Filosófica e Ética da Educação; Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino; Linguagem e Produção de Textos na Prática Docente; Fundamentos Bio-Psicológicos do Processo Pedagógico; Planejamento e Avaliação da Ação Docente; Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica; Educação Infantil; Educação Especial; Psicopedagogia; A Pesquisa e a Prática Educativa na Educação Infantil; Introdução às Tecnologias Educacionais; Ensino Fundamental – Séries Iniciais Conhecimentos e Metodologias; Educação Inclusiva; Problemas de Aprendizagem; A Pesquisa e Prática Educativa no Ensino Fundamental; Ensino-Aprendizagem e os Meios Tecnológicos; Ensino Fundamental – Séries Iniciais – Arte Educação; Ensino Fundamental – Séries Iniciais – Educação Física fundamenta na Arte; Psicopedagogia e Problemas de Aprendizagem no Ensino Fundamental; Estratégias Interdisciplinares na Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Estudo Independente: Ensino, Pesquisa e Extensão; Organização do Trabalho de Conclusão de Curso; Projeto Pedagógico e Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Projeto Comunitário; Ensino Religioso; Produção do Conhecimento: Trabalho de Conclusão de Curso; Perspectiva de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social. A carga horária contemplou o total de 3.225 horas.

Essa mesma organização curricular também foi adotada para os alunos ingressantes em 2002, com pequenas alterações apenas no 2º período do curso, referentes à redistribuição de carga horária entre atividades teórico-práticas, práticas e estágios nos programas de aprendizagem: Fundamentos Bio-Psicológicos do Processo Pedagógico, Planejamento e Avaliação da Ação Docente e Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica, como pode ser visto na figura 9:

Figura 9 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes em 2002 (2º período)

2.º PERÍODO	
Programas de Aprendizagem	HORAS
Fundamentos Bio-Psicológicos do Processo Pedagógico	180
Fundamentos Bio-Psicológico do Processo Pedagógico –Estágio	30
Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica	45
Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica-Estágio	15
Planejamento e Avaliação da Ação Docente	105
Planejamento e Avaliação da Ação Docente- Estágio	30
TOTAL	405

Fonte: PUCPR (2002, p. 41). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

Aos 16 dias do mês de junho de 2003, a Pró-Reitoria Acadêmica encaminhou à CAMGRASE outra proposta do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) para alteração da organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a adequar o currículo às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior – Resolução n.º 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução n.º 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Visto que a proposta estava de acordo com as normas legais vigentes, foi aprovada por meio da Resolução n.º 42/2003 – CONSUN, passando a vigorar a partir do 2º semestre de 2003, como segue nas figuras abaixo:

Figura 10 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (1º período)

**CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
- INGRESSANTES NO 1.º SEMESTRE DE 2003 -**

1.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Fundamentação Sócio-Política e Antropológica da Educação	2	0	2	36
Fundamentação Histórica, Filosófica e Ética da Educação	4	0	4	72
Fundamentação Bio-Psicológica do Processo Pedagógico	4	0	4	72
Fundamentos Históricos da Arte – Educação	2	0	2	36
Pesquisa da Prática nos Fundamentos da Educação	0	2	1	36
Linguagem e Produção de Textos na Prática Docente	4	0	4	72
Investigação da Prática Pedagógica	0	3	2	54
Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica	4	0	4	72
TOTAL	20	5	23	450

Fonte: CONSUN (2003, p. 166). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 11 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (2º e 3º períodos)

2.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Educação Infantil (Epistemologia Genética e Fundamentos Históricos e Culturais)	4	0	4	72
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino	4	0	4	72
Didática da Alfabetização	2	0	2	36
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica	4	0	4	72
Referenciais Curriculares da Educação Infantil	2	0	2	36
Psicomotricidade	2	2	3	72
Pesquisa da Prática Pedagógica (Organização dos Projetos de Pesquisa)	2	1	3	54
Estágio Supervisionado em Classes de Alfabetização	0	4	2	72
Atividades Acadêmico – Científico – Culturais	-	-	1	36
TOTAL	20	7	25	522

3.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicopedagogia	4	0	4	72
Educação Infantil – 0 a 6 anos: Conhecimento e Metodologias	4	0	4	72
Educação Especial e Inclusiva	4	0	4	72
Organização do Centro de Educação Infantil	2	0	2	36
As Mídias Interativas Aplicadas à Educação Infantil	2	0	2	36
A Pesquisa e a Prática Educativa na Educação Infantil	2	2	3	72
Processos do Conhecer	2	0	2	36
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	0	3	2	54
Atividades Acadêmico – Científico – Culturais	-	-	1	20
TOTAL	20	5	24	470

Fonte: CONSUN (2003, p. 167). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 12 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (4º período)

4.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo - Conhecimentos e Metodologias	8	0	8	144
Parâmetros Curriculares Nacionais – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	2	0	2	36
A Pesquisa e a Prática Educativa no Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	2	2	3	72
As Mídias Interativas Aplicadas ao Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	0	2	1	36
Ética	2	0	2	36
Filosofia	2	0	2	36
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	0	5	3	90
Atividades Acadêmico–Científico–Culturais	-	-	2	72
TOTAL	16	9	23	522

Fonte: CONSUN (2003, p. 167). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 13 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 1º semestre de 2003 (5 e 6º períodos)

5.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem				
	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Ensino Fundamental – 3.ª e 4.ª séries ou 2.º Ciclo –				
Conhecimentos e Metodologias	8	0	8	144
Parâmetros Curriculares Nacionais – 3.ª e 4.ª séries ou 2.º Ciclo	4	0	4	72
Psicopedagogia e Problemas de Aprendizagem no Ensino Fundamental	4	0	4	72
A Pesquisa e a Prática Educativa no Ensino Fundamental – 3.ª e 4.ª séries ou 2.º Ciclo	2	2	3	72
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Estágio Supervisionado – 3.ª e 4.ª Séries ou 2.º Ciclo	0	5	3	90
Projeto Comunitário	0	0	1	36
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	-	-	1	36
TOTAL	20	7	26	558

6.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem				
	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Ensino Religioso – Legislação e Metodologia	2	0	2	36
Educação de Jovens e Adultos (Conhecimentos e Metodologias)	2	2	3	72
Processos das Relações Humanas	2	0	2	36
Organização e Planejamento de Trabalho de Conclusão de Curso	4	0	4	72
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	2	72
Laboratório de Recursos para a Aprendizagem	2	3	4	90
Intervenção na Prática Pedagógica Educação Infantil ou Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado)	0	4	2	72
Estágio Supervisionado (Educação de Jovens e Adultos)	0	4	2	72
Atividades Acadêmico – Científico - Culturais	-	-	1	36
TOTAL	12	13	22	558

TOTAL GERAL: 3.080 HORAS
143 CRÉDITOS

Fonte: CONSUN (2003, p. 168). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 14 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (1º período)

**CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
- INGRESSANTES A PARTIR DO 2.º SEMESTRE DE 2003 -**

1.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem				
	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Fundamentação Sócio-Política e Antropológica da Educação	2	0	2	36
Fundamentos da Educação	4	0	4	72
Fundamentação Bio-Psicológica do Processo Pedagógico	6	0	6	108
Fundamentos Históricos da Arte – Educação	2	0	2	36
Pesquisa da Prática nos Fundamentos da Educação	0	2	1	36
Linguagem e Produção de Textos na Prática Docente	4	0	4	72
Investigação da Prática Pedagógica	0	3	2	54
Processos do Conhecer	2	0	2	36
TOTAL	20	5	23	450

Fonte: CONSUN (2003, p. 168). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 15 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (2 e 3º períodos)

2.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Educação Infantil (Epistemologia Genética e Fundamentos Históricos e Culturais)	4	0	4	72
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino	4	0	4	72
Didática da Alfabetização	2	0	2	36
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica	4	0	4	72
Referenciais Curriculares da Educação Infantil	2	0	2	36
Psicomotricidade	2	2	3	72
Pesquisa da Prática Pedagógica (Organização dos Projetos de Pesquisa)	2	1	3	54
Estágio Supervisionado em Classes de Alfabetização	0	4	2	72
Atividades Acadêmico – Científico – Culturais	-	-	1	36
TOTAL	20	7	25	522

3.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicopedagogia	4	0	4	72
Educação Infantil – 0 a 6 anos: Conhecimento e Metodologias	4	0	4	72
Educação Especial e Inclusiva	4	0	4	72
Organização do Centro de Educação Infantil	2	0	2	36
As Mídias Interativas Aplicadas à Educação Infantil	2	0	2	36
A Pesquisa e a Prática Educativa na Educação Infantil	2	2	3	72
Filosofia	2	0	2	36
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	0	3	2	54
Atividades Acadêmico – Científico – Culturais	-	-	1	20
TOTAL	20	5	24	470

Fonte: CONSUN (2003, p. 169). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 16 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (4º período)

4.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo - Conhecimentos e Metodologias	8	0	8	144
Parâmetros Curriculares Nacionais – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	2	0	2	36
A Pesquisa e a Prática Educativa no Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	2	2	3	72
As Mídias Interativas Aplicadas ao Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	0	2	1	36
Ética	2	0	2	36
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – 1.ª e 2.ª séries ou 1.º Ciclo	0	5	3	90
Atividades Acadêmico–Científico–Culturais	-	-	2	72
TOTAL	14	9	21	486

Fonte: CONSUN (2003, p. 169). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 17 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes no 2º semestre de 2003 (5 e 6º períodos)

5.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem				
Ensino Fundamental – 3.ª e 4.ª séries ou 2.º Ciclo – Conhecimentos e Metodologias	AT	AP	CRÉD.	HORAS
	8	0	8	144
Parâmetros Curriculares Nacionais – 3.ª e 4.ª séries ou 2.º Ciclo	4	0	4	72
Psicopedagogia e Problemas de Aprendizagem no Ensino Fundamental	4	0	4	72
A Pesquisa e a Prática Educativa no Ensino Fundamental – 3.ª e 4.ª séries ou 2.º Ciclo	2	2	3	72
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Estágio Supervisionado – 3.ª e 4.ª Séries ou 2.º Ciclo	0	5	3	90
Projeto Comunitário	0	0	1	36
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	-	-	1	36
TOTAL	20	7	26	558
6.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem				
Ensino Religioso – Legislação e Metodologia	AT	AP	CRÉD.	HORAS
	2	0	2	36
Educação de Jovens e Adultos (Conhecimentos e Metodologias)	2	2	3	72
Processos das Relações Humanas	2	0	2	36
Organização e Planejamento de Trabalho de Conclusão de Curso	4	0	4	72
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	2	72
Laboratório de Recursos para a Aprendizagem	2	3	4	90
Intervenção na Prática Pedagógica Educação Infantil ou Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado)	0	4	2	72
Estágio Supervisionado (Educação de Jovens e Adultos)	0	4	2	72
Atividades Acadêmico - Científico - Culturais	-	-	1	36
TOTAL	12	13	22	558
TOTAL GERAL: 3.044 HORAS				
141 CRÉDITOS				

Fonte: CONSUN (2003, p. 170). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

As figuras 10, 11, 12 e 13 apresentam a organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para os ingressantes no 1º semestre de 2003, onde o curso foi proposto com duração de 6 períodos, 3080 horas e 143 créditos, de acordo com os seguintes programas de aprendizagem: Fundamentação Sócio-Política e Antropológica da Educação; Fundamentação Histórica, Filosófica e Ética da Educação; Fundamentação Bio-Psicológica do Processo Pedagógico; Fundamentos Históricos da Arte – Educação; Pesquisa da Prática nos Fundamentos da Educação; Linguagem e Produção de Textos na Prática Docente; Investigação da Prática Pedagógica; Fundamentos da Pesquisa na Prática Pedagógica; Educação Infantil (Epistemologia Genética e Fundamentos Históricos e Culturais); Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino; Didática da Alfabetização; Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica; Referenciais Curriculares da Educação Infantil; Psicomotricidade; Pesquisa da Prática Pedagógica (Organização dos Projetos de Pesquisa); Estágio Supervisionado em

Classes de Alfabetização; Atividades Acadêmico – Científico – Culturais (do 2º ao 6º período), as quais compreenderam a participação dos estudantes em seminários, simpósios, congressos, cursos de extensão, pesquisas institucionais e que foram cumpridas fora do horário do curso, à escolha do aluno, mas que contaram como horas obrigatórias para a obtenção do diploma; Psicopedagogia; Educação Infantil – 0 a 6 anos: Conhecimentos e Metodologias; Educação Especial e Inclusiva; Organização do Centro de Educação Infantil; As Mídias Interativas Aplicadas à Educação Infantil; A Pesquisa e a Prática Educativa na Educação Infantil; Processos do Conhecer; Estágio Supervisionado na Educação Infantil; Ensino Fundamental – 1ª e 2ª séries ou 1º Ciclo – Conhecimentos e Metodologias; Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª e 2ª séries ou 1º Ciclo; A Pesquisa e a Prática Educativa no Ensino Fundamental – 1ª e 2ª séries ou 1º Ciclo; As Mídias Interativas Aplicadas ao Ensino Fundamental – 1ª e 2ª séries ou 1º Ciclo; Ética; Filosofia; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – 1ª e 2ª séries ou 1º Ciclo; Ensino Fundamental – 3ª e 4ª séries ou 2º Ciclo – Conhecimentos e Metodologias; Parâmetros Curriculares Nacionais – 3ª e 4ª séries ou 2º Ciclo; Psicopedagogia e Problemas de Aprendizagem no Ensino Fundamental; A Pesquisa e a Prática Educativa no Ensino Fundamental – 3ª e 4ª séries ou 2º Ciclo; Cultura Religiosa; Estágio Supervisionado – 3ª e 4ª séries ou 2º Ciclo; Projeto Comunitário; Ensino Religioso – Legislação e Metodologia; Educação de Jovens e Adultos (Conhecimentos e Metodologias); Processos das Relações Humanas; Organização e Planejamento de Trabalho de Conclusão de Curso; Trabalho de Conclusão de Curso; Laboratório de Recursos para a Aprendizagem; Intervenção na Prática Pedagógica Educação Infantil ou Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado); Estágio Supervisionado (Educação de Jovens e Adultos).

As figuras 14, 15, 16 e 17 apresentam a organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para os ingressantes no 2º semestre de 2003, onde o curso também foi proposto com duração de 6 períodos, mas com pequenas alterações: a carga horária total de 3080 horas diminuiu para 3044 horas; os 143 créditos foram reduzidos para 141; no 1º período, o programa de aprendizagem Fundamentação Histórica, Filosófica e Ética da Educação foi substituído por Fundamentos da Educação e o programa de aprendizagem Fundamentos da Pesquisa na Prática

Pedagógica foi substituído por Processos do Conhecer; o programa de aprendizagem Filosofia foi antecipado do 4º para o 3º período.

Em 14 de outubro de 2003, por decorrência da anualização do sistema de avaliação, de acordo com a proposta da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e do disposto na Resolução n.º 02/2002 – CNE/MEC, de 19 de fevereiro de 2002, foi aprovada a reorganização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a qual foi implantada para os alunos ingressantes a partir do ano letivo de 2004, como segue:

Figura 18 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes a partir de 2004 (1º período)

CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2004 -				
1.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Fundamentos da Educação I	4	0	4	72
Linguagem e Produção de Textos I	2	0	2	36
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica I	2	0	2	36
Fundamentos da Educação Infantil I	4	0	4	72
Psicomotricidade I	2	0	2	36
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino I	2	0	2	36
Didática da Alfabetização I	2	0	2	36
Processos do Conhecer	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica I	0	5	3	90
TOTAL	20	5	23	450

Fonte: CONSUN (2003b, p. 306). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 19 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes a partir de 2004 (2º período)

2.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Fundamentos da Educação II	4	0	4	72
Linguagem e Produção de Textos II	2	0	2	36
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica II	2	0	2	36
Fundamentos da Educação Infantil II	4	0	4	72
Psicomotricidade II	2	0	2	36
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino II	2	0	2	36
Didática da Alfabetização II	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica II	0	3	2	54
Filosofia	2	0	2	36
Estágio Supervisionado I	0	4	2	72
TOTAL	20	7	24	486

Fonte: CONSUN (2003b, p. 307). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 20 – Organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para ingressantes a partir de 2004 (3º, 4º, 5º e 6º períodos)

3.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicopedagogia e Dificuldade de Aprendizagem I	4	0	4	72
Conhecimentos e Metodologias I	4	0	4	72
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação I	4	0	4	72
Mídias Interativas I	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica III	2	2	3	72
Diretrizes Curriculares I	2	0	2	36
Estágio Supervisionado II	0	4	2	72
TOTAL	20	6	23	468
4.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicopedagogia e Dificuldade de Aprendizagem II	4	0	4	72
Conhecimentos e Metodologias II	4	0	4	72
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação II	4	0	4	72
Mídias Interativas II	0	2	1	36
Pesquisa da Prática Pedagógica IV	2	2	3	72
Diretrizes Curriculares II	2	0	2	36
Ética	2	0	2	36
Estágio Supervisionado III	0	4	3	72
TOTAL	18	8	23	468
5.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Conhecimentos e Metodologias III	8	2	9	180
Educação Especial e Inclusiva I	2	0	2	36
Processo das Relações Humanas I	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica V	2	2	3	72
Projeto Comunitário	0	0	1	36
Estágio Supervisionado IV	0	5	3	90
TOTAL	14	9	20	450
6.º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Conhecimentos e Metodologias IV	8	2	9	180
Educação Especial e Inclusiva II	2	0	2	36
Processo das Relações Humanas II	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica VI	0	4	2	72
Ensino Religioso (Legislação e Metodologia)	2	0	2	36
Relatório e Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso	0	4	2	72
Estágio Supervisionado V	0	6	3	108
TOTAL	14	16	22	540
* Atividades Acadêmico – Científico – Culturais				200

Fonte: CONSUN (2003b, p. 307). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Nessa reorganização curricular, aprovada pela Resolução n.º 79/2003 – CONSUN, o total de horas do curso aumentou de 3044 para 3062, o número de créditos foi reduzido de 141 para 135 e, conforme ilustrado nas figuras 18, 19 e 20, os 6 períodos contemplaram os programas de aprendizagem: Fundamentos da Educação I; Linguagem e Produção de Textos I; Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica I; Fundamentos da Educação Infantil I; Psicomotricidade I; Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino I; Didática da Alfabetização I;

Processos do Conhecer; Pesquisa da Prática Pedagógica I; Fundamentos da Educação II; Linguagem e Produção de Textos II; Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica II; Fundamentos da Educação Infantil II; Psicomotricidade II; Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino II; Didática da Alfabetização II; Pesquisa da Prática Pedagógica II; Filosofia; Estágio Supervisionado I; Psicopedagogia e Dificuldades de Aprendizagem I; Conhecimentos e Metodologias I; Cultura Religiosa; Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação I; Mídias Interativas I; Pesquisa da Prática Pedagógica III; Diretrizes Curriculares I; Estágio Supervisionado II; Psicopedagogia e Dificuldades de Aprendizagem II; Conhecimentos e Metodologias II; Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação II; Mídias Interativas II; Pesquisa da Prática Pedagógica IV; Diretrizes Curriculares II; Ética; Estágio Supervisionado III; Conhecimentos e Metodologias III; Educação Especial e Inclusiva I; Processos das Relações Humanas I; Pesquisa da Prática Pedagógica V; Projeto Comunitário; Estágio Supervisionado IV; Conhecimentos e Metodologias IV; Educação Especial e Inclusiva II; Processos das Relações Humanas II; Pesquisa da Prática Pedagógica VI; Projeto Comunitário; Ensino Religioso (Legislação e Metodologia); Relatório e Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso; Estágio Supervisionado V; Atividades Acadêmico – Científico – Culturais.

Por meio da Resolução n.º 77/2006 – CONSUN, 21 de julho de 2006, foram aprovadas as diretrizes orientadoras para a modulação dos grupos para aulas teóricas, aulas práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalho de conclusão de curso, adotadas pelo Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH)/Campus Curitiba, que seriam implantadas no início do 2º semestre de 2006, para os ingressantes a partir de 2003. Como pode ser observado nas figuras adiante, a fixação do número de alunos para cada professor foi decorrente da necessidade de racionalização da carga horária docente, “considerando as peculiaridades dos cursos expressas no projeto pedagógico específico e as diretrizes curriculares nacionais expedidas pelo Ministério da Educação para cada curso de graduação” (CAMGRAD, 2006, p. 401). Nesse estabelecimento modular, foi considerada “a capacidade das instalações físicas dos

laboratórios [...] e o número de equipamentos disponíveis utilizados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (CAMGRAD, 2006, p. 401).

Figura 21 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba, referência para atualização: currículo 2006 (1º, 2º, 3º e 4º períodos)

1.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT 2006	MP 2006
Fundamentos da Educação I	4	0	4	72	60	0
Linguagem e Produção de Textos I	2	0	2	36	60	0
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica I	2	0	2	36	60	0
Fundamentos da Educação Infantil I	4	0	4	72	60	0
Psicomotricidade I	2	0	2	36	60	0
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino I	2	0	2	36	60	0
Didática da Alfabetização I	2	0	2	36	60	0
Processos do Conhecer	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica I	0	5	3	90	0	30
TOTAL	20	5	23	450		

2.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT 2006	MP 2006
Fundamentos da Educação II	4	0	4	72	60	0
Linguagem e Produção de Textos II	2	0	2	36	60	0
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica II	2	0	2	36	60	0
Fundamentos da Educação Infantil II	4	0	4	72	60	0
Psicomotricidade II	2	0	2	36	60	0
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino II	2	0	2	36	60	0
Didática da Alfabetização II	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica II	0	3	2	54	0	30
Filosofia	2	0	2	36	60	0
Estágio Supervisionado I	0	4	2	72	0	15
TOTAL	20	7	24	486		

3.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT 2006	MP 2006
Psicopedagogia e Dificuldade de Aprendizagem I	4	0	4	72	60	0
Conhecimentos e Metodologias I	4	0	4	72	60	0
Cultura Religiosa	2	0	2	36	60	0
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação I	4	0	4	72	60	0
Mídias Interativas I	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica III	2	2	3	72	60	30
Diretrizes Curriculares I	2	0	2	36	60	0
Estágio Supervisionado II	0	4	2	72	0	15
TOTAL	20	6	23	468		

4.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT 2006	MP 2006
Psicopedagogia e Dificuldade de Aprendizagem II	4	0	4	72	60	0
Conhecimentos e Metodologias II	4	0	4	72	60	0
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação II	4	0	4	72	60	0
Mídias Interativas II	0	2	1	36	0	60
Pesquisa da Prática Pedagógica IV	2	2	3	72	60	30
Diretrizes Curriculares II	2	0	2	36	60	0
Ética	2	0	2	36	60	0
Estágio Supervisionado III	0	4	3	72	0	15
TOTAL	18	8	23	468		

Fonte: CONSUN (2006b, p. 393). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 22 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba, referência para atualização: currículo 2006 (5º e 6º períodos)

5.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT 2006	MP 2006
Conhecimentos e Metodologias III	8	2	9	180	60	30
Educação Especial e Inclusiva I	2	0	2	36	60	0
Processo das Relações Humanas I	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica V	2	2	3	72	60	30
Projeto Comunitário	0	0	1	36	0	0
Estágio Supervisionado IV	0	5	3	90	0	15
TOTAL	14	9	20	450		

6.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT 2006	MP 2006
Conhecimentos e Metodologias IV	8	2	9	180	60	30
Educação Especial e Inclusiva II	2	0	2	36	60	0
Processo das Relações Humanas II	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica VI	0	4	2	72	0	30
Ensino Religioso (Legislação e Metodologia)	2	0	2	36	60	0
Relatório e Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso	0	4	2	72	0	30
Estágio Supervisionado V	0	6	3	108	0	15
TOTAL	14	16	22	540		

* Atividades Acadêmico – Científico – Culturais				200
---	--	--	--	------------

* As horas relativas às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais compreenderão a participação dos estudantes em Seminários, Simpósios, Congressos, Cursos de Extensão, Pesquisas Institucionais e serão cumpridas fora do horário do curso, à escolha do aluno, mas contarão como horas obrigatórias para obtenção do Diploma do CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**TOTAL GERAL: 3.062 HORAS-AULA
135 CRÉDITOS**

Fonte: CONSUN (2006b, p. 394). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Esse quadro demonstrativo apresentou módulos teóricos e práticos, mantendo os mesmos programas de aprendizagem, o total geral de 3062 horas-aula e 135 créditos. De acordo com o setor competente da Pró-Reitoria de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação,

[...] a experiência acumulada durante o período de implantação do projeto pedagógico institucional facultou o reestudo da modulação dos programas de aprendizagem, em especial no que se refere às aulas práticas, sem prejuízo da qualidade alcançada no processo de ensino e de aprendizagem nos cursos de graduação.

Por outro lado, [...] [possibilitou] uma melhor adequação da carga horária estabelecida para os cursos à previsão orçamentária institucional, maximizando o tempo trabalhado e os conteúdos previstos nas diferentes áreas (CAMGRAD, 2006, p. 401).

No entanto, aos 7 dias do mês de novembro de 2006, a Resolução n.º 131/2006 – CONSUN, aprovou a alteração da Resolução n.º 77/2006 – CONSUN.

As figuras 23 e 24 ilustram a versão definitiva do quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do curso:

Figura 23 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba (1º, 2º, 3º e 4º períodos)

1.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT	MP
Fundamentos da Educação I	4	0	4	72	60	0
Linguagem e Produção de Textos I	2	0	2	36	60	0
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica I	2	0	2	36	60	0
Fundamentos da Educação Infantil I	4	0	4	72	60	0
Psicomotricidade I	2	0	2	36	60	0
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino I	2	0	2	36	60	0
Didática da Alfabetização I	2	0	2	36	60	0
Processos do Conhecer	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica I	0	5	3	90	0	60
TOTAL	20	5	23	450		

2.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT	MP
Fundamentos da Educação II	4	0	4	72	60	0
Linguagem e Produção de Textos II	2	0	2	36	60	0
Planejamento e Avaliação da Ação Pedagógica II	2	0	2	36	60	0
Fundamentos da Educação Infantil II	4	0	4	72	60	0
Psicomotricidade II	2	0	2	36	60	0
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino II	2	0	2	36	60	0
Didática da Alfabetização II	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica II	0	3	2	54	0	60
Filosofia	2	0	2	36	60	0
Estágio Supervisionado I	0	4	2	72	0	30
TOTAL	20	7	24	486		

3.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT	MP
Psicopedagogia e Dificuldade de Aprendizagem I	4	0	4	72	60	0
Conhecimentos e Metodologias I	4	0	4	72	60	0
Cultura Religiosa	2	0	2	36	60	0
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação I	4	0	4	72	60	0
Mídias Interativas I	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica III	2	2	3	72	60	60
Diretrizes Curriculares I	2	0	2	36	60	0
Estágio Supervisionado II	0	4	2	72	0	30
TOTAL	20	6	23	468		

4.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS	MT	MP
Psicopedagogia e Dificuldade de Aprendizagem II	4	0	4	72	60	0
Conhecimentos e Metodologias II	4	0	4	72	60	0
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação II	4	0	4	72	60	0
Mídias Interativas II	0	2	1	36	0	60
Pesquisa da Prática Pedagógica IV	2	2	3	72	60	60
Diretrizes Curriculares II	2	0	2	36	60	0
Ética	2	0	2	36	60	0
Estágio Supervisionado III	0	4	3	72	0	30
TOTAL	18	8	23	468		

Fonte: CONSUN (2006c, p. 569). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Figura 24 – Quadro demonstrativo de módulos teóricos e práticos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba (5º e 6º períodos)

5.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÊD.	HORAS	MT	MP
Conhecimentos e Metodologias III	8	2	9	180	60	60
Educação Especial e Inclusiva I	2	0	2	36	60	0
Processo das Relações Humanas I	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica V	2	2	3	72	60	60
Projeto Comunitário	0	0	1	36	0	0
Estágio Supervisionado IV	0	5	3	90	0	30
TOTAL	14	9	20	450		

6.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÊD.	HORAS	MT	MP
Conhecimentos e Metodologias IV	8	2	9	180	60	60
Educação Especial e Inclusiva II	2	0	2	36	60	0
Processo das Relações Humanas II	2	0	2	36	60	0
Pesquisa da Prática Pedagógica VI	0	4	2	72	0	60
Ensino Religioso (Legislação e Metodologia)	2	0	2	36	60	0
Relatório e Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso	0	4	2	72	0	30
Estágio Supervisionado V	0	6	3	108	0	30
TOTAL	14	16	22	540		

* Atividades Acadêmico – Científico – Culturais	0	0	0	200
---	---	---	---	-----

* As horas relativas às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais compreenderão a participação dos estudantes em Seminários, Simpósios, Congressos, Cursos de Extensão, Pesquisas Institucionais e serão cumpridas fora do horário do curso, à escolha do aluno. Contarão como horas obrigatórias para obtenção do Diploma do CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**TOTAL GERAL: 3.062 HORAS-AULA
135 CRÉDITOS**

Fonte: CONSUN (2006c, p. 570). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Por orientação da Pró-Reitoria de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e após revisão realizada pelo setor competente, “ficou estabelecida que a modulação para as licenciaturas seria de 60 [...] alunos nas aulas práticas e 30 [...] nos estágios supervisionados” (CAMGRAD, 2006b, p. 481).

3.3.2 Organização didática

O Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi organizado em semestres letivos, denominados como períodos. O currículo pleno englobava o total de programas de aprendizagem que integravam o curso. Para concluí-lo, o aluno precisava “cumprir todos os programas de aprendizagem [...], com as cargas horárias respectivas, nos prazos estabelecidos” (PUCPR, 2000, p. 9).

Durante o funcionamento do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2000-2008), as normas do sistema de avaliação e promoção da Pontifícia Universidade Católica do Paraná foram adaptadas, conforme as disposições das resoluções do CONSUN: a Resolução n.º 12/2000 – CONSUN, entrou em vigor aos 14 dias do mês de janeiro de 2000; a Resolução n.º 73/2001 – CONSUN, a partir do ano 2002; a Resolução n.º 60/2002 – CONSUN, a partir do ano 2003; a Resolução n.º 156/2003 – CONSUN, a partir do ano 2004; a Resolução n.º 06/2006 – CONSUN, apresentou proposta de alteração dos Artigos 14, 15, 18 e 19 da Resolução n.º 156/2003 e foi aprovada em 20 de fevereiro de 2006. Ao longo desse processo, a avaliação da aprendizagem, de caráter formativo, foi conceituada como “um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento de aptidões/competências que expressam a aprendizagem do aluno” (CONSUN, 2006, p. 1) e as resoluções supracitadas determinavam que os procedimentos de avaliação deveriam “ser coerentes com as aptidões/competências a serem desenvolvidas, a metodologia adotada e os temas de estudo, devendo estar indicados nos programas de aprendizagem” (CONSUN, 2006, p. 1).

Aos 17 dias do mês de dezembro de 2004, entrou em vigor a Resolução n.º 113/2004 – CONSUN, que regulamentava a estrutura, a organização e o funcionamento da monitoria na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, inclusive no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, considerando os seguintes objetivos:

- incrementar a ação educacional, valorizando a formação ético-cristã, humanística e técnico-científica, a solidariedade, e o sentido de liberdade com responsabilidade;
- despertar nos alunos a vocação para o magistério;
- aprimorar as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão;
- proporcionar maior participação dos alunos nas atividades docentes e de aprendizagem dos colegas (PUCPR, 2005, p. 18).

O aluno matriculado no 1º período do curso somente podia requerer trancamento de matrícula, após ter “obtido registro acadêmico de frequência e avaliação no mínimo em um programa de aprendizagem” (PUCPR, 2000, p. 9). Uma vez deferida a solicitação de trancamento, o aluno tinha o prazo de “até 2 (dois) semestres letivos para requerer reabertura de matrícula, em época prevista

no Calendário Acadêmico” (PUCPR, 2000, p. 9). Os pedidos de reabertura de matrícula eram recebidos no protocolo do centro universitário e deferidos desde que houvesse vagas.

Segundo o Guia Acadêmico (PUCPR, 2000), o aluno estava sujeito a perder o direito à vaga ao deixar de regularizar, formalmente, o seu afastamento; deixar de efetuar a matrícula no período regulamentar; solicitar o cancelamento de matrícula; ter sofrido penalidade que implicasse em seu desligamento. Tratamento especial, em regime de exceção, era concedido:

- a) a portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas que determinam distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados e especificados no Decreto-Lei n.º 1044/69, mediante laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional, anexado a requerimento protocolado no prazo máximo de 8 (oito) dias úteis após o ocorrido;
- b) à gestante, a partir do oitavo mês de gestação, nos termos da Lei n.º 6202/75. As estudantes enquadradas nesta Lei ficarão assistidas pelo regime de exercícios domiciliares e terão assegurado o direito aos exames finais (PUCPR, 2000, p. 10).

O aluno que havia estudado em outros estabelecimentos de ensino superior podia requerer ao Decano, nos prazos previstos no calendário acadêmico, aproveitamento de disciplinas, desde que houvesse equivalência quanto aos temas e carga horária dos programas de aprendizagem do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O aluno precisava frequentar as aulas do programa de aprendizagem, enquanto aguardava o despacho de seu pedido de aproveitamento.

De acordo com o regimento geral da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, aos membros do corpo discente, individual e coletivamente, conforme o caso, eram previstos os seguintes direitos e deveres:

- I – participar ativamente do processo ensino-aprendizagem nos cursos em que estejam matriculados;
- II – receber atendimento por parte da Administração a suas solicitações legais e regulamentares, desde que viáveis e compatíveis com as finalidades da Universidade;
- III – candidatar-se ao exercício de Monitoria, na forma estabelecida;
- IV – pleitear bolsa de estudo, de acordo com os critérios da instituição;
- V – participar, com direito a voz e voto, das reuniões dos órgãos colegiados acadêmicos da Universidade, por meio de representação constituída na forma prevista na legislação vigente e disciplinada no Regimento Geral;

- VI – promover, devidamente autorizados pelo órgão competente, atividades ligadas aos interesses da vida universitária;
- VII – colaborar para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem na Universidade;
- VIII – organizar-se em associações, agremiações e diretórios, na forma da lei;
- IX – recorrer das decisões dos órgãos administrativos para as instâncias superiores em assunto de seu interesse;
- X – estar consciente e respeitar o caráter católico da PUCPR, sua identidade e filosofia educacional;
- XI – atender aos dispositivos regulamentares, no que respeite à organização didático-científica, especialmente à freqüência às aulas e à execução dos trabalhos e programas e ao pagamento das taxas escolares;
- XII – subordinar-se ao regime disciplinar instituído neste Regimento Geral;
- XIII – contribuir, na esfera de sua ação, para que o prestígio da Universidade seja sempre crescente e para que se respeitem as suas finalidades religiosas, culturais e humanas;
- XIV – comparecer e prestigiar os atos solenes da Universidade;
- XV – respeitar o patrimônio material da Universidade e zelar pela sua conservação;
- XVI – abster-se de atos que possam gerar perturbação da ordem, ofensa aos bons costumes, desrespeito aos professores, aos colegas, aos funcionários e às autoridades universitárias (PUCPR, 2000, p. 11).

Naquela época, a Pontifícia Universidade Católica estruturava-se em “Unidades Universitárias, que [...] [coordenavam] atividades de ensino, pesquisa e extensão, denominadas Centros, Institutos e Órgãos Suplementares, distribuídas nos *campi*” (PUCPR, 2000, p. 12). No Campus São José dos Pinhais, o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental esteve vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

3.4 EXTINÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Por meio do Parecer n.º 11/2008 – CAMGRAD, de 13 de fevereiro de 2008, a CAMGRAD aprovou o encaminhamento ao CONSUN da proposta de extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2008.

O referido curso, criado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com o objetivo de atender à solicitação de Secretarias da Educação da região metropolitana de Curitiba, em razão do contido a LDB n.º 9.394/1996 sobre a obrigatoriedade da formação em curso superior dos professores de educação

infantil e séries iniciais do ensino fundamental, destinava-se, portanto, aos professores em exercício. Implantado nos Campus Curitiba e São José dos Pinhais pela Resolução n.º 83/99 – CONSUN, de 21 de dezembro de 1999, com reconhecimento pelas Portarias MEC n.º 1.458, de 4 de maio de 2005, e n.º 1.481, de 3 de maio de 2005, teve suas últimas turmas ingressantes em 2005, com conclusão do curso em 2007.

Conforme dados apresentados na figura 25, “relativos ao concurso vestibular no período compreendido entre 2004 e 2005, fornecidos pela Diretoria de Atenção ao Estudante da Pró-Reitoria Administrativa, Planejamento e Desenvolvimento” (CONSUN, 2008, p. 1) é possível constatar o acentuado decréscimo ocorrido em relação ao número de candidatos inscritos ao Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

Figura 25 – Número de candidatos inscritos no concurso vestibular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no período entre 2004 e 2005

VESTIBULAR DE JANEIRO/2004

Curso Superior de Formação de Professores – Câmpus Curitiba

Vagas ofertadas: 60

Inscritos: 104

VESTIBULAR DE DEZEMBRO/2004

- Curso Superior de Formação de Professores – Câmpus Curitiba

Vagas ofertadas: 60

Inscritos: 58

- Curso Superior de Formação de Professores – Câmpus São José dos Pinhais

Vagas ofertadas: 60

Inscritos: 39

VESTIBULAR COMPLEMENTAR DE JANEIRO/2005

- Curso Superior de Formação de Professores – Câmpus Curitiba

Vagas ofertadas: 60

Inscritos: 05

- Curso Superior de Formação de Professores – Câmpus São José dos Pinhais

Vagas ofertadas: 20

Inscritos: 1

Fonte: CONSUN (2008, p. 1). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura – Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, definiu-se que a formação de professores para estes níveis de ensino deveria segui-las,

[...] conforme consta no artigo 2.º: **‘As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em curso de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.’ Na mesma Resolução, consta ainda que os cursos existentes também podem ser transformados em cursos de pedagogia conforme o Artigo 11: ‘As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados com **Normal Superior** e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia [...] deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo o contido nesta Resolução’ (CONSUN, 2008, p. 2, grifos do autor).

Como a Pontifícia Universidade Católica do Paraná já possuía o curso de Pedagogia e havia feito as alterações para adequar o seu currículo às diretrizes, não havia mais necessidade de manter o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, motivo que levou à sua extinção.

O plenário do CONSUN, considerando que a proposta de extinção do curso supracitado estava de acordo com os preceitos institucionais, aprovou o Parecer n.º 04/2008 – CONSUN, em 25 de março de 2008. Sendo assim, na mesma ocasião, o Irmão Clemente Ivo Juliatto, presidente do CONSUN, por meio da Resolução n.º 24/2008 – CONSUN, aprovou a extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba e São José dos Pinhais, a partir de 2008, revogando as disposições em contrário. A Resolução n.º 24/2008 – CONSUN, pode ser observada a seguir:

Figura 26 – Resolução n.º 24/2008 - CONSUN

 Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Conselho Universitário 50

RESOLUÇÃO N.º 24/2008 - CONSUN

APROVA A EXTINÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CTCH – CÂMPUS CURITIBA E SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, A PARTIR DO CORRENTE ANO.

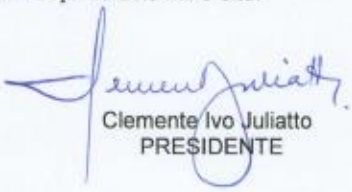
O Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições estatutárias e tendo em vista o Parecer n.º 04/2008 - CONSUN, aprovado na sessão do dia 25 de março de 2008,

RESOLVE:

ARTIGO 1.º - Aprovar a extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Câmpus Curitiba e São José dos Pinhais, a partir do corrente ano.

ARTIGO 2.º - Fixar a vigência desta Resolução a partir da presente data, revogadas as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos vinte e cinco dias do mês de março de dois mil e oito.


Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE

(*) Ver Parecer n.º 04/2008 – CONSUN, p. 08.

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - CEP 80215-901 - Curitiba - Paraná - Brasil
Caixa Postal 17315 - CEP 80242-980 - Tel.: (41) 3271 1515 - Fax: (41) 3271 2360 - www.pucpr.br

Fonte: CONSUN (2008b, p. 50). Acervo do Sistema Pergamum da PUCPR

4 O CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

4.1 SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: UM OLHAR HISTÓRICO

São José dos Pinhais é um dos municípios que compõem a região metropolitana de Curitiba, capital do Paraná. No decorrer do século XIX, ele atingiu considerável crescimento econômico e populacional, integrado à economia paranaense como um todo, pois “nesse período cresceu a diversidade das atividades econômicas. O comércio, a agricultura, a pecuária, a extração e o beneficiamento de erva-mate, a fabricação de tijolos foram algumas das atividades que se destacaram” (SEMPLADE, 2023, p. 14). Outro fator que contribuiu para esse crescimento foi a imigração de europeus à zona rural do município, sobretudo poloneses, italianos e ucranianos, “organizando-se em colônias, onde se dedicavam principalmente da agricultura de subsistência, produzindo excedentes que eram comercializados na região” (SEMPLADE, 2023, p. 14).

No início do século XX, São José dos Pinhais “já contava com vários estabelecimentos comerciais e engenhos de mate. Com o tempo, surgiram também as primeiras indústrias: de madeira, de bebidas, de utensílios de metal, entre outras” (SEMPLADE, 2023, p. 14). A partir da década de 1960, ocorreu expansão do setor industrial paranaense, quando

[...] Ney Braga, assumindo o governo do Estado, teve a preocupação de atender às novas exigências que se apresentavam no que diz respeito à industrialização em conformidade com a política [...] [do Presidente] Juscelino Kubistchek. Era preciso racionalizar a máquina administrativa e dotá-la de eficiência para atender tais exigências. Os recursos do Estado deveriam ser destinados ao financiamento de investimentos públicos no setor de energia elétrica, construção de rodovias e de empreendimentos de incentivo à industrialização (Zem, 2005, p. 5).

O fenômeno da industrialização alterou em parte a imagem do Paraná, o “Estado [...] não era mais uma região meramente agrícola, mas industrial, de serviços, de lazer tipicamente urbano, nos cinemas, teatros e hábitos de consumo diversificados” (Zem, 2005, p. 6). Por consequência dessa política, o município de São José dos Pinhais foi beneficiado com “a ampliação da rede elétrica [...] e pela

construção da BR 277 que liga Curitiba a Paranaguá. Isso possibilitou [...] que indústrias viessem se instalar no Município, que pode então, inserir-se no processo industrial antes concentrado em Curitiba” (Zem, 2005, p. 6).

No período entre 1970 e 1980, a população cresceu de modo acelerado em São José dos Pinhais, devido à intensa “migração rural-urbana que caracterizou o Paraná [...], consequência da expansão da agricultura, principalmente na produção de soja e trigo. Outro fator relevante foi a consolidação de um grande aglomerado urbano em torno de Curitiba” (SEMLADE, 2023, p. 14), ao qual supramencionado município ligou-se fortemente ao longo da década. A partir de então, São José dos Pinhais “foi se libertando do atraso econômico e adentrando em uma nova era. Com o desenvolvimento provocado pela instalação de inúmeras indústrias, diversas pessoas migraram [...] [ao município, e assim, ele] foi se expandindo” (SEMLADE, 2023, p. 14).

Mesmo com expressiva industrialização, os avanços tecnológicos não impediram que as comunidades agrícolas do município continuassem se desenvolvendo. “Ao contrário, permitiram um crescimento em conjunto, profissionalizando os meios de produção da agropecuária e estabelecendo na região o agronegócio, o ramo de atividade mais importante da economia nacional” (SEMLADE, 2023, p. 26).

Por efeito da “explosão demográfica” (Hoerner Júnior, 2006, p. 17) e do expressivo desenvolvimento econômico de São José dos Pinhais, os dirigentes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná decidiram lá implantar o segundo campus da instituição.

4.2 O CAMPUS SÃO JOSÉ PINHAIS

No início da década de 1990, o desejo em expandir o raio de ação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná “estava presente no íntimo da Instituição como elemento prioritário” (Juliatto, 2006, p. 9) e “o caminho para a obtenção dos efetivos sinais de ampliação seria a criação de um segundo campus” (Juliatto, 2006, p. 9).

Nesse ínterim, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná “já estava se tornando uma universidade respeitável e atravessava um período de crescimento”

(Juliatto, 2017, p. 127) e o município de São José dos Pinhais apresentava “elevado índice de desenvolvimento [...] [em] decorrência da expansão industrial, comercial, política e logicamente demográfica da área metropolitana” (Hoerner Júnior, 1998, p. 117). Ao constatar essas condições favoráveis, “a PUCPR pensou em expandir-se também para [...] [São José dos Pinhais]” (Juliatto, 2017, p. 127) e a prefeitura, por sua vez, igualmente demonstrou interesse na presença da instituição em seus domínios políticos, com o objetivo de “proporcionar aos concluintes das escolas locais opção à demanda do nível superior sem que precisassem buscá-la fora do município” (Hoerner Júnior, 1998, p. 117).

Posto isto, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná mostrou-se “receptiva aos anseios [...] do município vizinho” (Hoerner Júnior, 2006, p. 18) e deu “prosseguimento aos contatos com a prefeitura” (Juliatto, 2006, p. 9), conforme registrado no Parecer n.º 37/90 – CONSUN, de autoria do conselheiro-relator João Oleynik, que afirmou o seguinte:

[...] a Universidade vinha cogitando abrir um segundo Campus para atender a uma clientela maior de jovens egressos do Ensino Médio, propiciando-lhes uma formação profissional adequada às necessidades da nossa realidade e, ao mesmo tempo, com características éticas e cristãs inerentes à identidade católica da Instituição. [...] diversos pedidos haviam sido formalizados por municípios paranaenses, como Toledo, por exemplo, pleiteando Ciências Agrárias; Arapongas, oferecendo a Faculdade Católica; Guarapuava, pleiteando cursos na área de agronomia e engenharia de alimentos, isto apenas para citar alguns interesses. [...] Somente agora e após diversos contatos com a Prefeitura de São José dos Pinhais, a Universidade concordou em abrir um segundo campus (Hoerner Júnior, 2006, p. 19, grifos do autor).

A proposta inicial de implantação do campus em São José dos Pinhais, contemplava cursos de Pedagogia, Direito, Administração e Ciências Econômicas. “A justificativa para a abertura dos dois últimos dizia respeito à impossibilidade da PUCPR de abri-los em Curitiba por força do acordo bilateral celebrado entre esta e a FAE [(Faculdade de Administração e Economia)]” (Hoerner Júnior, 2006, p. 19). Na sequência, foram realizadas análises estatísticas a respeito de aspectos econômicos e educacionais do município, que na época

[...] possuía [em torno de] 200 mil habitantes numa superfície de 976 km². Integrava a região metropolitana da Capital e contavam-se 771 indústrias de todos os portes em sua área, além de 1.565 empresas prestadoras de serviços e 2.650 estabelecimentos comerciais. A rede pública de ensino

administrava 84 escolas que atendiam cerca de 34 mil alunos. A rede particular contribuía com 17 escolas que acolhiam 1.165 alunos. Entretanto, com apenas duas escolas particulares de segundo grau, muitos jovens se deslocavam diariamente até Curitiba em busca de preparação mais adequada (Hoerner Júnior, 2006, p. 20).

Esses resultados apresentaram índices de egressos do ensino médio “em condições de freqüentar uma universidade, sem considerar a demanda reprimida daqueles que, pela inexistência de um curso superior [em São José dos Pinhais], não possuíam condições para se deslocar” (Hoerner Júnior, 2006, p. 20). Outro aspecto que chamou a atenção foi a “peculiaridade do município como pólo industrial e comercial, o que estimulou o estudo de possível implantação de cursos como Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Bacharelado em Informática” (Hoerner Júnior, 2006, p. 20).

Diante da necessidade de encontrar um espaço físico que pudesse ser ocupado pela referida unidade universitária, o então prefeito de São José dos Pinhais, Moacir Piovesan, pela Lei n.º 33/90, “autorizou o poder público municipal a ceder o uso [gratuito] de imóvel para o seu funcionamento, o que foi feito, cedidas por meio de concessão por dez anos as instalações da Escola Municipal Atílio Talamini” (Hoerner Júnior, 2006, p. 20), situada na rua 7, n.º 2201, lote A, do conjunto Afonso Pena. No entanto, no mesmo período, fora desativado o “Seminário dos Padres dos Sagrados Corações (Missionários de Nossa Senhora da África ou Padres Brancos) – SSCC – localizado [...] [em terreno de 185.627m²,] [no quilômetro 14, da] BR 376 [, rodovia que liga Curitiba a Joinville]” (Juliatto, 2017, p. 128).

Logo, a Congregação dos Sagrados Corações “interessou-se pela argumentação da PUC e o imóvel acabou sendo cedido, em parte, sob a forma de aluguel” (Hoerner Júnior, 2006, p. 21), “até o momento em que todo o complexo foi adquirido em caráter definitivo [, em 1996]” (Juliatto, 2006, p. 9). Tal entendimento contou com o aval da prefeitura de São José dos Pinhais, “que reconheceu as vantagens que oferecia o antigo seminário e em vista de que nada perderia” (Hoerner Júnior, 2006, p. 21). Embora fosse um ambiente propício à implantação do campus, as instalações não eram adequadas ao funcionamento de cursos universitários, dessarte, o prédio passou por uma reforma provisória para “receber

os primeiros estudantes, [...] [em] 1.700m² dos 7.000m² ali construídos” (Hoerner Júnior, 2006, p. 21).

À vista disso, “o então chamado Campus II, o segundo campus da PUC, em São José dos Pinhais, extensão legítima do já assentado Campus I, de Curitiba” (Hoerner Júnior, 2006, p. 27), teve seu marco inicial em uma terça-feira de carnaval do ano de 1991, como bem esclarece Juliatto (2006):

Alguns podem estranhar a data, um dia feriado, de festa nacional. Mas foi precisamente nesta data que os dirigentes da PUCPR conseguiram fechar o acordo de aluguel dos espaços que iriam acolher os alunos e professores na segunda-feira seguinte, data do começo das atividades acadêmicas” (Juliatto, 2006, p. 9).

Nessa época, “vivia-se no país um momento de expansão do ensino superior. Sentia-se, então, que se tratava de momento favorável para a instalação de novas unidades de educação superior” (Juliatto, 2017, p. 127). Aos poucos, o Campus São José dos Pinhais passou a receber toda sorte de beneficiamento estrutural:

Princípios modernos de arquitetura foram aplicados, bem como de urbanismo e tratamento ambiental.

A antiga mata semibruta transformou-se no bosque ecológico, com suas trilhas a serpear-lhe à sombra das belas e velhas árvores. Algumas áreas internas de mata fatigada passaram a estacionamento de automóveis para alunos e professores. Antigos currais e chiqueiros, depósitos, galinheiros e estrebarias, velhas instalações, enfim, foram remodeladas para tomar forma de construções sólidas para abrigar laboratórios e o que mais são necessários. E a construção básica, original, recebeu melhorias diversas, alterando o ambiente solene e cinzento, afeto ao antigo seminário, em espaços iluminados pelo brilho do sol, apropriados estes aos anseios de uma Universidade.

[...] A antiga e histórica residência perto do portão 2 foi restaurada para servir como a Casa do Empreendedor. A capela virou teatro. Novos espaços acadêmicos e esportivos foram construídos. Os laboratórios foram equipados. Enfim, tudo foi reformado e reaproveitado dentro de critérios de economia e funcionalidade.

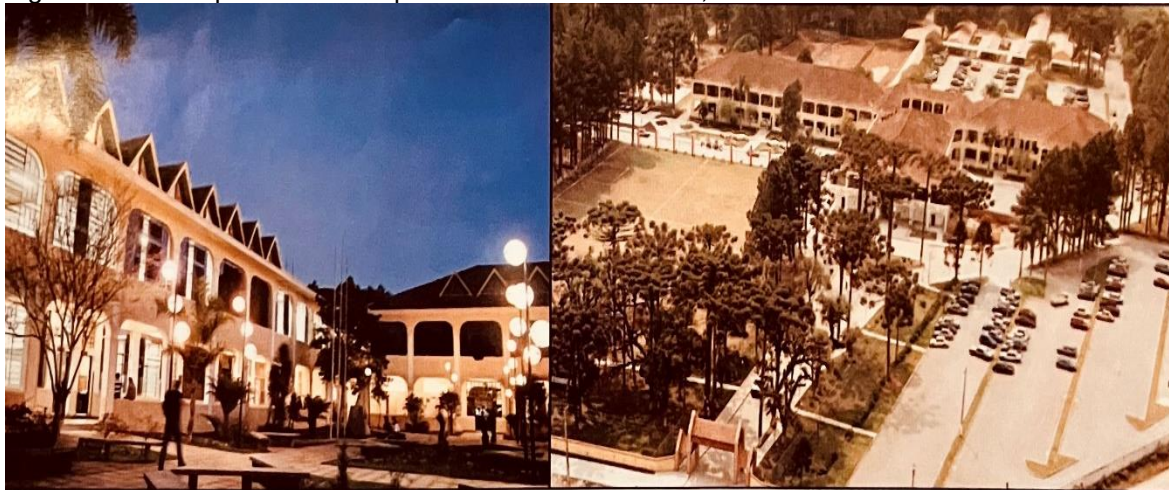
E mais edifícios foram surgindo, acolhendo as muitas tendências intelectuais ansiosas da proximidade e intimidade com o saber (Juliatto, 2006, p. 10).

Em alguns anos, o Campus São José dos Pinhais “tornou-se um dos mais belos campus do Brasil” (Hoerner Júnior, 2006, p. 28), tudo convergiu para que ele tivesse um formato modelar, “resultante das potencialidades da engenharia, dos sabores ambientais e das definições adequadas, tão necessário para o acolhimento

de mentes jovens que confiam na formação segura e honesta oferecida por esta Instituição Católica” (Juliatto, 2006, p. 10).

Alguns setores do Campus São José dos Pinhais (blocos, salas de aula, teatro, portão principal, estacionamentos, bosques, entre outros), podem ser apreciados na figura 27:

Figura 27 – Vista parcial do Campus São José dos Pinhais, em 2002



Fonte: A razão... (2002, p. 7). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

Aquilo que foi implementado em São José dos Pinhais, foi “resultado do empenho articulado de muitas pessoas idealistas, visionárias e lutadoras” (Juliatto, 2006, p. 10), entre elas, Irmão Clemente Ivo Juliatto, Euro Brandão, Ivete Cardoso de Almeida e Leopoldo Scherner, que, valendo-se “da experiência dos anos passados [...] [, coordenou] a implantação do Campus II da PUC [...], uma conquista histórica para a comunidade de seus conterrâneos” (Kuchenbecker, 1999, p. 7). Nessa empreitada não se mediram esforços, e aqueles que desde o início a ela estiveram vinculados, “nunca se intimidaram pelas dificuldades, pelas pedras que encontraram pelo caminho” (Juliatto, 2006, p. 10). Desse modo, o município pôde então contar com a oferta dos cursos de

[...] **Administração e Economia** – inexistentes no campus de Curitiba, em virtude de entendimentos havidos e mantidos com os freis franciscanos que, ministrados esses cursos pela Faculdade de Administração e Economia – FAE, tinham por bom senso evitar a concorrência dentro da mesma cidade – e **Direito e Pedagogia**. O curso de **Informática** seria implantado no ano seguinte.

O curso de **Ciências Contábeis** seria introduzido dois anos depois.

Em 1995 instalou-se no Campus o CCAA, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais, com os cursos de **Medicina Veterinária, Zootecnia e Agronomia**.

[...] **Adquirido o imóvel em 1996**, por compra e venda, após a experiência de uso [...].

Passou a abrigar, pois, os centros de **Ciências Sociais Aplicadas** ([...] com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Bacharelado em Informática e Comércio Exterior) e de **Ciências Agrárias e Ambientais** (cursos de Medicina Veterinária, Agronomia, Zootecnia e Ciências Equinas) (Hoerner Júnior, 2006, p. 28-29, grifos do autor).

Em decorrência da criação do Campus São José dos Pinhais, os “caminhos da educação católica ampliaram-se” (Hoerner Júnior, 2006, p. 43). O referido município da região metropolitana de Curitiba, abrigou o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e o Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA), os quais tinham como principal objetivo: “desenvolver uma verdadeira escola de negócios dentro de modernos conceitos educacionais” (Hoerner Júnior, 2006, p. 43).

Apesar de tudo, ao longo da década de 2010, constatou-se que o ingresso de alunos foi reduzindo e que a maioria dos discentes não residiam no município, portanto os cursos ofertados no Campus São José dos Pinhais foram, gradativamente, sendo desativados, até o fechamento definitivo dessa unidade universitária.

4.3 A PARCERIA ENTRE PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E PUCPR

A Resolução n.º 06/1990, de 6 de novembro de 1990, “autorizou o funcionamento do Curso de Pedagogia [no Campus São José dos Pinhais] e homologou 70 vagas para o turno da manhã. A oferta dessas [...] vagas visou a atender a uma solicitação da Secretaria [Municipal] da Educação” (Hoerner Júnior, 2006, p. 70). Em 1994, “formaram-se as vinte primeiras pedagogas do Curso implantado em 1991. Em 1995, mais oito pedagogas” (Hoerner Júnior, 2006, p. 72). Destarte, o campus supracitado deixou de ofertar vagas para o curso de Pedagogia por alguns anos.

Todavia, as atividades do curso foram reativadas, aos 19 dias do mês de janeiro de 1999, quando a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, na gestão de Luiz Carlos Setim, e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mantida pela Sociedade Paranaense de Cultura, firmaram “convênio de cooperação técnica e

financeira para viabilizar a participação de servidores municipais em curso de graduação em Pedagogia, para habilitação em Magistério de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental” (CONSUN, 1999, p. 334), em conformidade com o estatuto e o regimento geral da instituição de ensino superior:

O estatuto da PUCPR, em seu artigo 12, inciso XVII, estabelece que é atribuição do CONSUN, *‘autorizar o Reitor a celebrar convênios com entidades públicas ou privadas, com a participação da Entidade Mantenedora’*, e o Regimento Geral da PUCPR, no seu artigo 4.^o, § 2.^o, prevê que *‘Em caso de premente urgência, o Presidente de qualquer órgão de deliberação poderá aprovar matéria de competência do órgão, ‘ad referendum’ do respectivo colegiado, que a apreciará na sessão subsequente’* (CONSUN, 1999, p. 334, grifos do autor).

Sendo assim, a celebração desse convênio, foi aprovada e autorizada pelo CONSUN, em caráter de urgência, devido “a necessidade de realização do teste seletivo de ingresso, que foi efetivado antes do início das aulas” (CONSUN, 1999, p. 334).

A figura abaixo ilustra a cerimônia de assinatura do termo de cooperação técnica e financeira entre a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Figura 28 – Cerimônia de assinatura do termo de cooperação técnica e financeira entre a Prefeitura de São José dos Pinhais e a PUCPR, em 19 de janeiro de 1999



Fonte: Acordo... (1999, p. 10). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

Ao visualizar a figura 28, no sentido da esquerda para a direita, nota-se a presença de Rafael Mendes dos Santos (Vice-Presidente da Sociedade Paranaense de Cultura), Irmão Clemente Ivo Juliatto (Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná), Luiz Carlos Setim (Prefeito de São José dos

Pinhais), Neide Maria Ferraz Setim (Secretária Municipal de Educação de São José dos Pinhais) e Imar Augusto (Presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal de São José dos Pinhais).

Na sessão do dia 29 de março do mesmo ano, o CONSUN analisou a solicitação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, encaminhada pela Pró-Reitoria Acadêmica e relatada pelo conselheiro-relator Bortolo Valle, referente a aprovação do currículo pleno do curso de Pedagogia, no Campus São José dos Pinhais, a partir do ano letivo de 1999. A proposta do curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Magistério de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental respeitava as exigências do currículo mínimo em vigor – Resolução n.º 02, de 12 de maio de 1969, com uma estrutura curricular considerada inovadora na época, tendo a organização e sequenciação dos conteúdos centrados em “três núcleos de conhecimentos, correspondentes aos três anos de duração do curso, exceto no que diz respeito ao núcleo ‘Articulação Teoria-Prática na Ação Docente’ que perpassa todo o desenvolvimento do Curso” (CONSUN, 1999b, p. 335). Tais núcleos estavam articulados em torno de um eixo norteador, denominado “O resgate do sentido da Infância” (CONSUN, 1999b, p. 335) e os conteúdos de cada núcleo foram organizados em blocos teóricos, teórico-prático e de estágio curricular, com ênfase na abordagem interdisciplinar e na pesquisa aplicada à prática docente e dos alunos em curso. O curso foi proposto com um total de 2805 horas e contemplava tópicos essenciais da proposta preliminar das Diretrizes Curriculares. E quanto ao sistema de aprovação dos alunos, a operacionalização da proposta era adequar-se às exigências da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Em razão da “urgência da matéria, o Currículo do Curso de Pedagogia [também] foi aprovado ‘*ad referendum*’ do CONSUN, com amparo no Artigo 4.º, § 2.º do Regimento Geral da PUCPR” (CONSUN, 1999b, p. 335). Por conseguinte, o presidente do CONSUN, Irmão Clemente Ivo Juliatto, no uso de suas atribuições estatutárias, homologou a aprovação da Resolução n.º 11/99 – CONSUN, como pode ser visto na figura 29:

Figura 29 – Resolução n.º 11/99 – CONSUN



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Gabinete do Reitor

29

RESOLUÇÃO N.º 11/99 - CONSUN

HOMOLOGA A APROVAÇÃO “AD REFERENDUM” DO CONSUN, DO CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE PEDAGOGIA A SER OFERTADO NO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. (*)

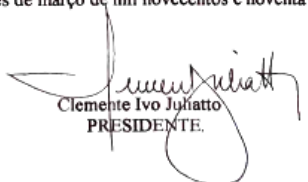
O Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições estatutárias, e tendo em vista o Parecer n.º 11/99 – CONSUN, relatado na sessão do dia 29 de março de 1999,

RESOLVE:

ARTIGO 1.º - Homologar a aprovação “*ad referendum*” do CONSUN da Resolução n.º 02/99 – CONSUN, que trata do currículo pleno do Curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Magistério de 1.ª a 4.ª série do Ensino Fundamental, a ser ofertado no Campus São José dos Pinhais.

ARTIGO 2.º - Fixar a vigência desta Resolução a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos vinte e nove dias do mês de março de mil novecentos e noventa e nove.


Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE.

(*) Ver Parecer nº 11/99 – CONSUN, pág. 335.

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - CEP 80215-901 - Cx. Postal 16.210 - CEP 81611-970
<http://www.pucpr.br> - Telefone: (041) 330-1505 - Fax (041) 330-1726 - Curitiba - Paraná - Brasil

Fonte: CONSUN (1999c, p. 29). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

Cabe ressaltar que, “a partir do ano de 2000, o Curso de Pedagogia [, ofertado no Campus São José dos Pinhais,] foi substituído pelo Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (Hoerner Júnior, 2006, p. 72), sendo mantido o convênio de cooperação técnica e financeira entre a prefeitura do município e a instituição de ensino superior, denominado como Programa Professor Municipal na Universidade.

4.4 O PERFIL DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MINISTRADO NO CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Aos 22 dias do mês de janeiro do ano 2000, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná promoveu o primeiro processo seletivo para ingresso de 140 alunos no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado no Campus São José dos Pinhais. Ele foi destinado a professores de educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental, possuidores de diploma de curso de magistério em nível médio, no exercício de sua função. A Coordenadoria do Concurso Vestibular foi “responsável [tanto] pelo planejamento, organização e execução [do processo seletivo como] pela [...] inscrição e aplicação das provas” (PUCPR, 2000, p. 26) com questões dissertativas sobre a prática pedagógica do professor em relação ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais foram realizadas no próprio campus. O resultado foi divulgado em 1º de fevereiro de 2000, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 30 – Evento realizado pela Prefeitura de São José dos Pinhais, em 1º de fevereiro de 2000, para divulgação dos nomes dos aprovados no processo seletivo do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela PUCPR, no Campus São José dos Pinhais



Fonte: Calouras... (2000, p. 429). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

A figura 30 apresenta o evento organizado pela Prefeitura de São José dos Pinhais para o anúncio da relação com os nomes dos aprovados no processo seletivo do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela PUCPR, no Campus São José dos Pinhais. A festa foi realizada na sede da prefeitura e contou com a presença de representantes da gestão municipal, banda musical, professores candidatos às vagas e seus familiares, em um clima de descontração, ansiedade e expectativa. Após a divulgação do resultado, os professores aprovados deram prosseguimento às comemorações em um desfile pelas ruas do centro de São José dos Pinhais, como mostra a figura 31:

Figura 31 – Desfile realizado em 1º de fevereiro de 2000 pelos aprovados no processo seletivo do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela PUCPR, no Campus São José dos Pinhais



Fonte: Festa... (2000, p. 222). Acervo do Centro de Memória da PUCPR

O Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado no Campus São José dos Pinhais, teve início em 21 de fevereiro de 2000, com o objetivo de “graduar os docentes da Rede Pública Municipal” (Hoerner Júnior, 2006, p. 72). Ele dispôs da mesma estrutura de apoio que os demais cursos ofertados pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, “pois pode contar com a Biblioteca Central e a setorial, videoteca, anfiteatro, complexo esportivo, recursos da tecnologia da informação, salas de projeção e coordenação de educação a distância” (Hoerner Júnior, 2006, p. 73). Sua organização curricular e sua organização didática foram apresentadas, detalhadamente, no capítulo anterior.

A postura ética estava ligada à finalidade do curso, ou seja, ao “desenvolvimento social e humano. Esse desenvolvimento [...] [permitiu] a superação das desigualdades sociais, profissionais e pessoais” (Hoerner Júnior, 2006, p. 74). A formação desses valores aconteceu “por meio dos conteúdos e da participação em projetos comunitários de cunho social, garantindo a qualidade e a possibilidade de formação integral do professor educador” (Hoerner Júnior, 2006, p. 74).

A direção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Campus São José dos Pinhais, foi designada à Professora Elisa Machado Matheussi e o corpo docente era constituído por “doutores, mestres e especialistas em contínua formação, que [...] [participavam] de programas de pesquisa e produção do conhecimento no processo pedagógico” (Hoerner Júnior, 2006, p. 73-74). Entre os professores vinculados a esse processo de formação pedagógica, foi possível elencar:

Maria Lúcia Bassa Zem, Maribel Manfrin Rohden, Nara Regina P. Becker, Mirian Célia Castellain [Guebert], Tania Mara Fantinato, Rosani K. da Cunha, Guilherme Augusto Soares da Silva, Luciana Rocha de Lucca Dalla Valle, Elisa Machado Matheussi, Deize Link, Sandra Maria Babi, Mariano Stacieski, Regiane B. Bergamo, [Sirley Terezinha Filipak] e Maria Lourdes Della Coletta (Hoerner Júnior, 2006, p. 74-75).

O levantamento de dados apresentado no quadro 6 demonstra o número de matrículas, evasão e alunos graduados no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado no Campus São José dos Pinhais, no período de 2000 a 2005:

Quadro 6 – Número de matrículas, evasão e alunos graduados no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado no Campus São José dos Pinhais (2000-2005)

Período	N.º de matrículas	Evasão (%)	N.º de graduados
2000	110	-	-
2001 (1º Semestre)	167	3,6%	-
2001 (2º Semestre)	161	3,1%	-
2002 (1º Semestre)	240	2,1%	-
2002 (2º Semestre)	272	4,0%	100
2003 (1º Semestre)	225	7,1%	-
2003 (2º Semestre)	207	7,7%	59
2004 (1º Semestre)	128	7,8%	-
2004 (2º Semestre)	128	0,8%	89
2005 (1º Semestre)	66	6,1%	2
2005 (2º Semestre)	56	5,4%	32

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos Relatórios Anuais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR, 2000b; PUCPR, 2001; PUCPR, 2002b; PUCPR, 2003; PUCPR, 2004; PUCPR, 2005b), consultados no acervo do Centro de Memória da PUCPR (2023).

Ao observar esses dados, percebe-se que entre os anos de 2000 e 2003 houve significativo número de matrículas e baixo índice de evasão no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado no Campus São José dos Pinhais, não obstante, durante o período de 2004 a 2005, ocorreu decréscimo em relação ao número de matrículas e aumento nos percentuais de evasão.

Esses resultados contribuíram para que os alunos remanescentes fossem transferidos ao Campus Curitiba e o curso fosse desativado no segundo campus da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Com base nas informações fornecidas em entrevistas realizadas com docentes e egressos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi possível perceber alguns

detalhes sobre a transferência dos estudantes do Campus São José dos Pinhais para o Campus Curitiba.

Esse processo de transferência foi considerado com doloroso tanto para os estudantes quanto para os professores. A mudança representou uma perda de identidade e afetou a relação próxima entre alunos e equipe docente. O fechamento gradual do Campus São José dos Pinhais também teve um impacto negativo na comunidade local, uma vez que a presença da Pontifícia Universidade Católica do Paraná era valorizada e contribuía para o desenvolvimento educacional e social da região.

Os estudantes transferidos de São José dos Pinhais para Curitiba tiveram que se adaptar a um novo ambiente e enfrentar dificuldades emocionais, mesmo tendo sido bem acolhidos. A perda da familiaridade e do senso de pertencimento ao antigo campus contribuiu para a sensação de desamparo e tristeza durante o processo de transição.

Diversos fatores foram identificados como causas para a diminuição gradual do número de estudantes no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado em São José dos Pinhais, entre eles, o fim do convênio com a prefeitura, que sustentava parte do curso; a mudança na legislação; o surgimento e popularização da educação a distância, que oferecia uma alternativa mais acessível e flexível em termos de horários e custos; a percepção de que cursos normais superiores eram limitados em termos de possibilidades de atuação profissional, em comparação com o curso de Pedagogia, que oferecia uma formação mais ampla e valorizada no mercado de trabalho.

Apesar disso, as competências adquiridas pelos egressos Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental “certamente passam pelo domínio consistente do fenômeno e da prática educativa que se dão no âmbito da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (Hoerner Júnior, 2006, p. 73), conforme abordadas no capítulo seguinte.

5 O CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Este capítulo apresenta a sistematização dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pessoas que testemunharam e/ou participaram da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus São José dos Pinhais, no período de 2000 a 2008. Entre os participantes da pesquisa estão: 5 docentes e 5 egressos.

As entrevistas foram realizadas com apoio nos procedimentos da história oral (Alberti, 2014). Houve cuidado com o anonimato dos entrevistados e nesse sentido foram utilizadas abreviaturas para citá-los durante a pesquisa, conforme pode ser observado no quadro 7, apresentado logo abaixo:

Quadro 7 - Demonstrativo de participantes da pesquisa.

Participantes da pesquisa	Número de participantes	Abreviaturas utilizadas para citar os participantes
Docentes	5	D1 D2 D3 D4 D5
Egressos	5	E1 E2 E3 E4 E5

Fonte: Dados organizados pela autora, 2024.

Os dados produzidos foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977). Ao considerar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a prática docentes dos egressos do Campus São José dos Pinhais, foram pré-

definidas 3 categorias para fazer a triangulação de dados: Percepções dos docentes; Percepções dos egressos; Contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessas categorias foram estabelecidas as subcategorias que contextualizaram a pesquisa, conforme elencadas a seguir.

Advindas da categoria Percepções dos docentes, surgiram 4 subcategorias: Estruturação do curso; Reflexões sobre a nomenclatura do curso; Reflexões sobre as trajetórias docentes; Perfil dos estudantes. Da categoria Percepções dos egressos, afloraram 5 subcategorias: Contexto pessoal e profissional; Motivações à profissão docente; Ingresso na rede municipal de ensino; Formação continuada em nível superior; Reflexões sobre as trajetórias dos egressos. E da categoria Contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, despontaram 2 subcategorias: Contribuições à prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais); Reflexos na educação do município de São José dos Pinhais.

A partir desse processo de categorização e subcategorização, foi possível analisar o conteúdo das entrevistas.

5.1 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES

Esta categoria abrange os principais temas apresentados pelos 5 docentes entrevistados, permitindo análises sobre suas experiências relacionadas ao Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado na Pontifícia Universidade Católica o Paraná, no Campus São José dos Pinhais.

5.1.1 Estruturação do curso

Nesta subcategoria buscou-se compreender o envolvimento dos docentes na estruturação do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Foi possível identificar os principais temas abordados em relação à participação deles no projeto pedagógico, incluindo aspectos como: reuniões, seleção de docentes, grade curricular e funcionamento,

considerando-se que a construção e adaptação do projeto pedagógico em cursos de formação de professores no ensino superior é um processo fundamental para garantir a qualidade e relevância da formação oferecida.

Durante as entrevistas, os participantes afirmaram que não participaram da elaboração inicial do projeto pedagógico, pois passaram a atuar no curso quando ele já estava em funcionamento. Eles participaram apenas de atualizações e adaptações posteriores. As respostas indicaram que esse processo de atualização e adaptação do projeto pedagógico foi contínuo, os docentes participaram de reuniões periódicas para fazer os ajustes necessários.

Os entrevistados mencionaram que havia um envolvimento coletivo na tomada de decisões, as reuniões eram oportunidades para discutir e planejar as atividades, em conjunto com a coordenação do curso, como coloca D1 (2024):

Todos os professores participavam das reuniões, tudo era decidido coletivamente, isso foi uma coisa que eu aprendi muito na PUC, em especial em São José dos Pinhais, tudo o que foi pensado para o curso, foi pensado com os professores, eu acho que isso foi uma coisa bem legal, [...] deu um diferencial para o curso (D1, 2024).

A participação dos docentes na atualização e adaptação do projeto pedagógico foi crucial para garantir a representatividade e legitimidade das decisões tomadas. Segundo Libâneo (2002), o projeto pedagógico deve refletir os princípios e valores da instituição e dos docentes envolvidos, promovendo uma visão compartilhada de educação. Nesse sentido, a participação coletiva dos professores foi essencial para garantir a coerência e alinhamento entre os objetivos do curso e as práticas pedagógicas adotadas. Os relatos destacaram a liberdade e autonomia que os docentes tinham para moldar o curso, de acordo com as necessidades identificadas ao longo do processo, com base nos resultados obtidos com os estudantes. A respeito disso, D2 (2024) esclarece:

A gente [...] estava o tempo inteiro se reunindo e isso é bem verdade mesmo, porque a gente foi fazendo o curso, ele foi acontecendo, também era inédito para nós, ele foi sendo moldado e remoldado [a partir] dos resultados que a gente tinha dos alunos: 'Olha, isso está funcionando... Isso não está'. Foi uma experiência interessante de crescimento, a gente teve essa liberdade de compor esse curso, de acordo com a necessidade que a gente entendia (D2, 2024).

Perrenoud (2000) ressalta a importância de adaptar constantemente as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos estudantes e as demandas do contexto educacional. À vista disso, a flexibilidade e autonomia na organização do curso foram aspectos valorizados no processo de construção do projeto pedagógico, isso permitiu aos docentes ajustar o currículo e as estratégias de ensino para atender às demandas emergentes da prática docente.

O compartilhamento de responsabilidades na execução do curso também foi mencionado, disciplinas eram divididas entre múltiplos professores, exigindo reuniões para planejar as atividades a serem desenvolvidas. De acordo com D3 (2024):

Como o curso era modular, a cada módulo que ia se iniciando, existia então uma reunião com os professores que iam atuar nas disciplinas daquele módulo, para poder planejar o que iria acontecer. Como eram muitos professores, porque eram disciplinas concentradas, então uma mesma disciplina, às vezes, era dividida por 3 professores, até 4, dependendo da extensão [...], então [...], a disciplina tinha esse compartilhamento. A gente tinha uma reunião com a coordenação e depois planejava o que seria executado, obviamente, com base no projeto que já existia (D3, 2024).

Esse compartilhamento de responsabilidades entre os docentes promoveu uma cultura de colaboração e trabalho em equipe. Nesse contexto, destaca-se a importância de espaços de discussão e planejamento coletivo, nos quais eles puderam compartilhar experiências, trocar ideias e tomar decisões conjuntas em relação ao curso. Tal abordagem colaborativa fortaleceu o vínculo entre os docentes e promoveu uma maior integração entre teoria e prática na formação de professores.

5.1.2 Reflexões sobre a nomenclatura do curso

A nomenclatura de um curso desempenha papel fundamental na definição de sua identidade e na comunicação de seus objetivos e ênfases. Esta subcategoria reflete sobre a nomenclatura diferenciada aplicada ao curso normal superior que foi ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período de 2000 a 2008, explorando aspectos como a legislação educacional, as

diretrizes curriculares, a identidade institucional e a percepção dos envolvidos no processo.

As entrevistas evidenciaram que empregar uma nomenclatura diferenciada ao curso em questão foi uma escolha da referida instituição, que optou por denominá-lo como Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha foi realizada para diferenciá-lo de outros cursos existentes na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e destacar sua ênfase na formação de professores, especialmente em comparação com o curso de Pedagogia. A respeito disso, D1 (2024) afirma que:

Foi uma escolha da universidade e a diretriz que a gente tinha era a própria LDB [...]. O curso saiu como um convênio com a prefeitura municipal de São José dos Pinhais, seguidamente da aprovação da LDB de 1996, dizendo que todos os professores que estavam em serviço precisavam ter o curso superior. E aí, a PUC fez um convênio com a prefeitura, onde criou o curso aqui em São José dos Pinhais. A nomenclatura foi por escolha da universidade mesmo, que na época fez vários cursos com nomes diferentes, por exemplo: Curso de Formação de Gestores do Trânsito, [...] que formava as pessoas de autoescola e era um curso superior; o Curso de Formação de Professores; tinha outros cursos, com nomes muito compridos, que eram cursos técnicos e que qualificavam grupos muito específicos, foi o que aconteceu em São José dos Pinhais também (D1, 2024).

De acordo com a legislação educacional brasileira, em especial a LDB n.º 9.394/1996, foi estabelecida a necessidade de formação superior para professores atuantes na educação básica. Por conseguinte, as instituições de ensino superior passaram a ser responsáveis por oferecer cursos de formação de professores para atender aos requisitos legais e às diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos competentes. A escolha da nomenclatura do curso pode refletir não apenas essas diretrizes legais, mas também as aspirações e expectativas da instituição em relação à formação dos futuros professores.

Segundo os docentes entrevistados, a designação de Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi determinante para evitar confusões com outras formações educacionais disponíveis e foi uma maneira de demarcar o curso como voltado especificamente à formação docente, conforme explica D2 (2024):

A ideia era realmente destacar a formação superior de professores e [...] também diferenciá-lo do curso de Pedagogia. Ele era um curso totalmente voltado para a docência [...]. A ideia era essa, era a diferenciação entre o curso de Pedagogia - que também formava gestores e técnicos - e o curso que formava só professores e era destinado à uma camada de professores, no caso de São José dos Pinhais. Embora ele não fosse só fechado para aquele público, ele era destinado a um público que já era professor, que já atuava e que não tinha uma formação superior, ele foi um curso bem [...] moldado para esse público (D2, 2024).

Sendo assim, a supracitada nomenclatura foi adotada a partir da criatividade e inovação dos idealizadores e gestores do curso, como estratégia para transmitir uma mensagem clara sobre a identidade e os objetivos inovadores do curso: formar professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

5.1.3 Reflexões sobre as trajetórias docentes

O Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental desempenhou papel fundamental na preparação de profissionais da educação básica. Não obstante, pouco se sabe sobre as trajetórias profissionais e experiências dos docentes que atuaram nesse curso, portanto, essa subcategoria busca preencher essa lacuna.

Por meio de entrevistas com docentes que atuaram no referido curso, foram exploradas diversas facetas desse contexto educacional, incluindo o ingresso no curso, as disciplinas ministradas, o acompanhamento de estágios, a rotina pessoal e profissional, a formação continuada dos docentes, o perfil dos estudantes, os desafios enfrentados e o processo de extinção do curso. A análise revelou informações valiosas sobre a natureza multifacetada do trabalho docente nesse contexto específico.

O ingresso dos docentes entrevistados ocorreu de diferentes maneiras, 2 deles foram recrutados diretamente pela instituição de ensino, pois já atuavam nela, enquanto outros 3 foram indicados ou convidados para lecionar com base em sua experiência profissional anterior. Os diferentes caminhos de ingresso refletiram a diversidade de trajetórias profissionais dos docentes nesse contexto.

D1 (2024), em seu depoimento, revelou que nunca havia imaginado atuar como professora do ensino superior e que seu ingresso na Pontifícia Universidade Católica do Paraná ocorreu de maneira inusitada, aos 27 anos de idade:

Tinha um curso de Educação Física [no Campus São José dos Pinhais], onde tinha uma academia, então comecei a fazer atividade física [...] e conheci o pessoal da PUC. Em um certo dia, eu estava lá na bicicleta e um dos professores [...] falou para mim assim: 'Ah, se eu não me engano, estão precisando de professor de Educação Especial [...], vai lá e converse com a coordenadora' [...]. Então, eu liguei para a Professora Elisa [Matheussi], que estava no Campus, e ela perguntou: 'Quanto tempo você leva para chegar aqui?', eu falei: 'Uns 10 minutos, porque eu moro aqui do lado'. Aí, eu só tomei um banho, peguei meu currículo, que naquela época, a gente não tinha nada digital (risos), nem sabia o que era Currículo Lattes (risos), peguei a minha pasta, com as coisas que eu fiz e fui lá, comecei a conversar e ela perguntou: 'Você pode dar uma aula para os alunos?', daí eu questioneei: 'Sobre o que?' e ela falou: 'Sobre o que você quiser!'. Na sequência, ela reuniu as turmas e me colocou em um auditório para eu falar para os alunos sobre adaptação curricular. Depois disso, ela falou: 'Está contratada, pode começar com o módulo de Educação Especial'. Só que na época, eu não sabia nada do funcionamento da universidade. Na época, a PUC contratava para o módulo, então ela me deu uma ementa e as competências que eu tinha que desenvolver com os alunos. Eu fui estudar e preparar as aulas, aí cheguei lá, com aquelas turmas enormes, com 70 alunos em sala, [inclusive] muitas colegas que trabalhavam comigo [em uma instituição de Educação Especial], outras que foram minhas colegas do magistério, minhas vizinhas (risos), pois eu morava em São José dos Pinhais, conhecia muitas pessoas, então, foi muito bom (D1, 2024).

Nas palavras de D2 (2024), foi possível perceber o orgulho e a emoção que ela sentiu ao ser convidada para lecionar no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Campus São José dos Pinhais: "Eu sou filha da PUC (expressão de emoção), mas eu só fui aluna, toda minha formação foi feita lá, e quando eu fui convidada a trabalhar com a docência, que orgulho, eu entrei direto nesse curso, eu fui chamada para esse curso" (D2, 2024).

D4 (2024) relatou que tinha acabado de se aposentar pela prefeitura de Curitiba quando soube que a Pontifícia Universidade Católica do Paraná estava contratando docentes para o Campus São José dos Pinhais:

Eu tive uma carreira na prefeitura de Curitiba, eu fui diretora de escola pública por 12 anos [...]. Eu entrei muito cedo na prefeitura e me aposentei muito cedo, aí eu falei: 'Eu não vou parar, não'. Então, estava começando o curso em São José dos Pinhais e daí uma professora da prefeitura me falou: 'Eles estão precisando de professores, ligue para Professora Elisa

[Matheussi]'. Por coincidência, eu e a Elisa fizemos faculdade juntas, na PUC, e daí cada uma seguiu o seu caminho. Quando eu liguei, ela falou: '[...] Venha aqui e converse comigo, [...] nós estamos iniciando o curso aqui em São José dos Pinhais'. [...] Daí, como tinha que ter o reconhecimento do curso, precisavam ter professores contratados, [então,] fui contratada como professora ali do curso, mas eu, experiência a nível universitário, eu não tinha nenhuma, comecei ali (D4, 2024).

De acordo com Freire (1996), o ingresso em cursos de formação de professores muitas vezes está relacionado à sua experiência prévia na educação básica e ao reconhecimento de suas habilidades e conhecimentos por parte das instituições de ensino superior. No entanto, também é comum que docentes sem experiência anterior na área sejam recrutados com base em suas qualificações acadêmicas e potencial de contribuição para o curso.

As disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados abrangeram uma variedade de áreas, incluindo fundamentos da educação, metodologias de ensino, educação especial, educação e tecnologia, legislação educacional e estágio supervisionado. Essa diversidade refletiu a necessidade de buscar estratégias eficazes de desenvolvimento profissional para enfrentar uma gama de desafios e responsabilidades no exercício da profissão docente, como destaca D5 (2024):

Foram anos trabalhando lá [no Campus São José dos Pinhais], todo semestre você tinha alguma surpresa, sempre uma disciplina diferente que você tinha que estudar para poder dar conta [...]. Então, era aquilo que eles achavam que você tinha condições de atender. Daí, eles te davam, se você não tinha (risos), você tinha que correr atrás (risos), que era o que a gente fazia (D5, 2024).

O acompanhamento de estágios supervisionados foi uma das responsabilidades mais significativas na trajetória dos docentes do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, envolvia visitas às escolas onde os estudantes estagiavam, observações das práticas de ensino e orientações para o desenvolvimento profissional.

A disciplina de estágio supervisionado desempenhou um papel fundamental na integração entre teoria e prática, permitindo que os estudantes aplicassem os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Nas entrevistas, destacam-se desafios e aspectos positivos dessa prática, como a necessidade de adaptação a diferentes

realidades escolares e o enriquecimento da experiência pessoal e profissional, segundo D2 (2024):

O estágio era, talvez, o maior desafio, mas era a parte mais legal. Eu sempre brinco que a melhor parte de ser professor é ser. A gente conhecia os alunos dentro da nossa realidade da universidade e a gente estar lá no estágio, muitas vezes no local onde os alunos trabalhavam, era o momento de conhecer os alunos no espaço deles. Isso também fez muito bem para nós. [...] Nesse caso, em especial, do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a gente passeou bastante (risos), porque cada estágio era em um lugar diferente, o que me valeu conhecer São José dos Pinhais e arredores (risos), foi uma experiência muito rica, de conhecê-los, vê-los atuando e, de uma certa forma, ver que a universidade estava fazendo a diferença na vida daquelas pessoas e isso foi muito bom (D2, 2024).

Para D3 (2024), o fato mais marcante no decorrer do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi transitar pelas escolas supervisionando estágios:

Para mim, isso foi uma coisa muito significativa. Você ver, por exemplo, as pessoas que se importavam, que se preocupavam em como te receber. De repente, em uma escola você tinha a diretora e mais 4 ou 5 professores fazendo estágio e a preocupação não era de enfeitar a escola, mas de prepará-la para te receber, você era recebido, vamos dizer assim, como professor formador. [...] Era muito interessante, parecia uma visita especial [...]. Então, eles se organizavam para que você pudesse ver o que estavam fazendo. Se você ficasse um tempo a mais em uma sala ou na outra, eles ficavam perguntando por que teve essa diferença e tudo mais [...]. E a preocupação deles com os estágios, isso era muito interessante, porque mesmo atuando e podendo fazer o estágio dentro do ambiente de trabalho, que era uma coisa possível naquele momento, eles se engajavam muito, eles se responsabilizavam, não faziam qualquer coisa, eles sempre estavam preocupados (D3, 2024).

No acompanhamento de estágios, os docentes tiveram oportunidade de conhecer de perto a realidade das escolas e as necessidades dos estudantes, fato que proporcionou experiências enriquecedoras de aprendizagem. Conforme D1 (2024),

[...] os alunos não tinham essa vivência de fazer um planejamento na universidade, ter um assessoramento dos professores que iam até as escolas para acompanhar, voltar para a universidade para refletir aquela prática em sala de aula, fazer alguns ajustes, depois retornar para a escola. Isso fez com que o curso fosse se qualificando, porque a gente foi percebendo na prática o que precisava melhorar na teoria, isso fez com que a gente pensasse cada vez melhor o curso (D1, 2024).

Os estudantes foram descritos como responsáveis e comprometidos com seu desenvolvimento profissional durante os estágios, apesar de algumas resistências iniciais, mencionadas por D4 (2024):

Os estágios, claro, não eram fáceis, a gente acompanhava muito de perto. Houve algumas resistências, porque alguns alunos achavam que pelo fato de já serem professores, que não precisavam fazer estágio. Então, eu dizia que era o momento de aprender uma forma diferente e que a gente estava ali, não para ficar julgando, mas para ajudá-los a melhorar a forma de trabalhar em sala de aula. [...] Como sempre, alguns não entendiam, achavam que não dava e tal, mas a grande maioria dizia o quanto os estágios ajudavam a mudar a forma de trabalhar em sala de aula. Eu acho que contribuiu demais. Eu acho que os estágios foram fundamentais para a vida deles, eu sempre falo que, por mim, já começavam a fazer estágio desde o primeiro ano, porque é no estágio que a gente aprende, porque é lá que você pode errar e aprender (D4, 2024).

A rotina pessoal e profissional dos entrevistados foi marcada por intensidade, variedade e longos deslocamentos entre Curitiba e São José dos Pinhais. Isso incluiu aulas ministradas em diferentes horários e locais, participação em reuniões e atividades administrativas, acompanhamento de estágios supervisionados e engajamento em atividades de pesquisa e extensão. D1 (2004) considera que era uma rotina vigorosa:

A gente andava muito no trânsito, porque atendia os estágios. Eu acabei conhecendo lugares que eu nunca imaginei estar, em especial a zona rural e a serra, porque os alunos vinham de todos os lugares. A gente tinha alunos de Tijucas do Sul, Agudos do Sul, Uberaba, Boqueirão, etc, que vinham fazer o curso [no Campus São José dos Pinhais] e a gente acaba atendendo estágios nas localidades onde elas atuavam. A nossa rotina era intensa, nesse sentido, e claro, que a gente [também] tinha uma rotina de trabalho interno na universidade, momentos de estudo, momentos de organização de planejamento integrado, os estágios sempre muito articulados, então a gente tinha muitas reuniões com os colegas, sobre como acompanhar, fazer a devolutiva, fazer a leitura dos relatórios, fazer a orientação de TCC, todo mundo junto, os professores trabalhavam muito juntos. Eu acho que isso era muito legal, isso é uma coisa que eu sinto falta, porque a própria organização da universidade foi se modificando. [...] Então, aquele momento de discussão, de aprender com os colegas, hoje, a gente não tem mais e na época era muito bom (D1, 2024).

Destacam-se ainda, os desafios de conciliar diferentes atividades profissionais, ministradas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e/ou outras instituições de ensino, com compromissos pessoais, como é possível perceber no relato de D4 (2024):

Eu tinha que ir de Curitiba para São José dos Pinhais todos os dias. Eu tinha aulas pela manhã, tinha aulas à noite e os estágios à tarde. Eu acompanhava os estágios também. Então, era uma rotina assim: manhã, tarde e noite. As aulas terminavam lá pelas 22h45min. Esses dias atrás, eu estava comentando: 'Nossa! Eu era corajosa, voltava de lá quase às 23h, sozinha até Curitiba'. [...] Eu trabalhava de segunda a sexta na PUC e sábado e domingo ainda dava aula de pós-graduação [em outra instituição], essa era a minha rotina pessoal (risos), uma loucura (D4, 2024).

A rotina pujante exigiu uma boa dose de habilidade de gerenciamento de tempo por parte dos docentes para conciliar todas as responsabilidades e demandava organização. A respeito disso, D3 (2024) comenta:

Tanto eu como outros vários professores do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, atuavam tanto no Campus São José dos Pinhais como também no Campus Curitiba, era o mesmo curso, tinha duas coordenações, mas trabalhavam de uma forma integrada [...]. Houve momentos tensos, porque eu dava as duas primeiras aulas em São José dos Pinhais e durante o momento do intervalo eu tinha que correr para Curitiba, então era bem tenso. Eu fazia também a supervisão de estágio, e como esse curso tinha como foco muito específico, não na sua integralidade, mas muito comum, professores de prefeituras da região metropolitana, [...] então, a gente fazia supervisão de estágio no contexto de atuação, porque os estudantes já eram professores, mas não tinham curso superior. Havia dias de uma correria bem intensa, em que eu ia fazer a supervisão de estágio da região de São José dos Pinhais para frente, até Tijucas do Sul, então eu saía de manhã e voltava só à tarde, porque eu andava pelas escolas [...]. Em relação às disciplinas de sala de aula, como eu falei: 'Nessa correria', tinha uma coisa muito interessante, eu atuava na mesma disciplina tanto em uma localidade como na outra, mas não era a mesma coisa, então eu acho que isso foi bem interessante nesse sentido (D3, 2024).

D5 (2024) destaca ainda, a necessidade de ajustes na programação para garantir segurança e eficácia no trabalho:

Às vezes, a gente tinha que sair antes, porque muitos alunos tinham apenas uma opção de ônibus e tinham que pegá-lo para ir embora. Coincidiu, durante um ano, 2 semestres, o fato de eu dar aula [no Campus São José dos Pinhais] até às 20h30min e ter que estar no Campus Curitiba às 20h45min. Eu sei que eu saía sempre uns 5 minutos antes, [...] para poder chegar em cima da hora, faltando 2 ou 3 minutos para assinar o ponto e ir para a sala de aula. [...] Eu acho que esse foi o ano mais marcante que teve. Depois, eles viram que não dava certo, porque era realmente perigoso, daí contornaram toda essa situação. Casa (risos), ah... casa era para dormir (risos), a gente chegava e dormia, acordava e ia trabalhar (risos), era aquela roda viva (D5, 2024).

Quanto às diferentes abordagens e estratégias utilizadas na formação dos docentes que lecionaram no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, D1 (2024) descreve experiências de formação continuada que envolveram imersões:

Nos anos 2000, houve uma mudança do projeto pedagógico da universidade inteira, para trabalhar com competências e habilidades, enfim, a gente tinha os programas de aprendizagem, então, nós tínhamos as formações continuadas com uma equipe de professores da pró-reitoria e com um grupo de assessores que vinha para dar os cursos. Nós tínhamos um serviço de formação de professores na PUC, chamado PUC Identidade, que eu achava a melhor parte, era uma delícia! Nós íamos para um hotel, normalmente em Blumenau ou Brusque, e nós ficávamos uma semana ou 3 dias em imersão, com colegas que a gente não conhecia, aquilo era muito rico, então a gente conhecia professores da universidade inteira, trabalhando com a mesma concepção, formando os princípios, a concepção de educação que a universidade queria desenvolver, isso foi muito legal. A gente também tinha formações na Fazenda Gralha Azul, da PUC, na Fazenda Rio Grande, em momentos de imersão. Eu acho que essas foram as formações que mais me marcaram na época. Claro, tinha um cursinho aqui, um evento lá, mas esses cursos de imersão que a gente tinha, eu acho que foram os principais (D1, 2024).

Essas imersões proporcionaram oportunidades para os docentes se envolverem em uma formação intensiva, compartilhando experiências com colegas de diferentes áreas e desenvolvendo uma compreensão comum sobre os princípios e concepções educacionais da universidade. Freire (1996), enfatiza que essa formação contínua é essencial para atualização e aprimoramento profissional dos professores universitários.

Segundo D2 (2024), além de formações específicas oferecidas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a diversidade de abordagens na formação continuada dos docentes incluía participações em eventos externos, como congressos e palestras, e discussões em equipe. Essa abordagem flexível permitiu aos docentes adaptarem a formação às suas necessidades e interesses, além de promover uma visão mais ampla e contextualizada da prática docente. Isso reflete o pensamento de Tardif (2002), que afirma que programas de desenvolvimento profissional contínuo, como workshops, seminários e cursos de especialização, permitem aos docentes atualizarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

D4 (2024) enfatiza a importância da colaboração entre os docentes que compartilharam experiências e conhecimentos para enriquecer o processo formativo:

A gente participava muito, tinha as semanas acadêmicas, a gente tinha muitas palestras, muito conteúdo que contribuía para a nossa formação. Nós tínhamos reuniões periódicas para isso, não só reuniões administrativas, mas reuniões em grupos de pesquisa, que contribuía bastante, e cursos que a gente participava também. Até hoje, tem ainda aquele EDUCERE, que começou quase na nossa época. Então, era muita reunião, muita palestra, muita pesquisa, muita leitura. Isso contribuiu realmente para que a gente pudesse também melhorar a nossa formação profissional (D4, 2024).

A diversidade de vivências dos docentes, provenientes de diferentes contextos educacionais, contribuiu para uma compreensão mais abrangente e inclusiva das práticas pedagógicas.

Durante as entrevistas, os participantes também puderam relatar complexidades e demandas da carreira docente no contexto do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, salientando a importância da atualização contínua em um ambiente acadêmico em constante evolução, especialmente em relação à rápida mudança de tecnologias e metodologias de ensino, e da abordagem reflexiva para enfrentar os desafios emergentes na área da educação e adaptar-se às novas demandas e ferramentas pedagógicas. Segundo Nóvoa (1995), o equilíbrio entre formação inicial e continuada é um desafio enfrentado na preparação dos professores universitários. Enquanto a formação inicial fornece as bases teóricas e práticas necessárias, a formação continuada é essencial para atualização e aprimoramento ao longo da carreira.

Em relação aos desafios enfrentados ao ministrar as aulas no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o qual era destinado a professores em exercício, os docentes muitas vezes se depararam com a necessidade de desconstruir práticas pedagógicas pré-estabelecidas e promover reflexões críticas sobre métodos de ensino tradicionais.

Em consonância com Freire (1996), o qual enfatiza que a educação baseada na transmissão unidirecional de conhecimento, deve ser substituída por uma abordagem mais participativa e dialógica, que valorize a experiência e o conhecimento prévio dos estudantes, os docentes que atuaram nesse curso respeitaram a prática profissional dos estudantes, ao mesmo tempo em que os desafiaram a explorar novas abordagens pedagógicas.

Apesar dos desafios enfrentados, os entrevistados relataram que as suas experiências docentes foram extremamente enriquecedoras e gratificantes, ofereceram oportunidades de desenvolver competências pedagógicas essenciais, como planejamento de aulas, elaboração de atividades e avaliação do ensino e da aprendizagem, além de promover formação de qualidade para os estudantes. Como coloca Imbernón (2009), o contexto universitário proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes experimentar e refletir sobre diferentes abordagens e estratégias de ensino.

5.1.4 Perfil dos estudantes

Em relação ao perfil dos estudantes que frequentaram o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Campus São José dos Pinhais, foi possível identificar algumas características marcantes nos depoimentos dos docentes entrevistados, aliadas a uma forte motivação para aprender e se desenvolver profissionalmente.

Os estudantes provinham de diversas localidades, desde áreas urbanas até zonas rurais, o que refletia uma ampla diversidade cultural e socioeconômica. O perfil era “o mais diverso possível [...], geograficamente, nós tínhamos alunos desde o centro [de São José dos Pinhais], até a Represa Vossoroca, localizada na BR que vai para Santa Catarina” (D3, 2024). Essa diversidade geográfica também influenciou as experiências e perspectivas dos estudantes, bem como suas práticas pedagógicas.

Eram pessoas muito humildes, alguns daqueles estudantes nunca tiveram acesso a atividades culturais antes de frequentar o ensino superior. Esse fator evidenciou a diversidade de experiências e recursos disponíveis, como conta D1 (2024):

Eu tinha alunos que nunca tinham entrado em um teatro ou [...] ido ao cinema. Quando eles relatavam isso, a gente programava atividades extracurriculares. O grupo de professores pensava em atividades para atender também essa questão cultural: ‘Vamos levar em um teatro, vamos levar em um show, vamos discutir esse filme, mas não só levar o filme para sala de aula, vamos levá-los ao cinema’. [...] Isso foi uma coisa que chamou muito a minha atenção, [...] essa simplicidade e essa questão da cultura mesmo, de nunca ler um livro inteiro, de nunca ter viajado. Eu acho que isso é uma marca bem importante (D1, 2024).

Muitos dos estudantes já atuavam como professores, possuíam experiências práticas significativas, mas careciam de embasamento teórico mais sólido, portanto a abordagem pedagógica do curso precisou adaptar-se a essa realidade, valorizando os saberes prévios dos estudantes e promovendo a articulação entre teoria e prática, conforme explica D2 (2024):

Eram professores da rede municipal e até alguns da rede privada. Via de regra, eram professores que já trabalhavam na área e precisavam se atualizar, eles tinham muita vivência e, eu poderia dizer, pouco conteúdo, mas não é que eles não tinham conteúdo humano ou pedagógico, era pouca teoria. [...] A gente foi montando o curso, para que eles se sentissem empoderados. [...] Eles foram desconstruindo seus saberes empíricos e se fortalecendo nos saberes científicos, eu acho que isso a gente também conseguiu. O perfil do público era esse, eles eram professores, não tinham tanto conhecimento científico, mas tinham experiências práticas, nem todas as experiências práticas foram validadas por nós, algumas eles precisaram alterar, mas eles partiam de um saber fazer e estavam muito a fim de aprender. Era um grupo disposto, eles tinham vontade, tudo o que a gente propunha dava certo e ficava legal. Também acho que o fato deles estarem entre os seus, todo mundo ali era do mesmo grupo, não teve aquela coisa: 'Ah... mas o fulano é mais ou é menos', todo mundo era do mesmo time, e quando você está no mesmo time, você está crescendo junto. Enfim, esse era o perfil, todo mundo afim de aprender (expressão de emoção). Que bom lembrar disso! (D2, 2024).

De acordo com D4 (2024), os estudantes demonstravam uma grande vontade de aprender e de se aprimorar profissionalmente, eles viam no curso uma oportunidade de ampliar seus horizontes, tanto em termos de conhecimento teórico quanto de possibilidades de atuação profissional:

Eles tinham uma vontade de aprender que você não tem noção, a gente sentia aquela carência, muitos daqueles professores já atuavam na rede municipal há 10 anos ou mais, com formação [apenas em nível] de Magistério. Eles queriam realmente aprender, eles queriam ter conhecimento, eles queriam melhorar a vida profissional deles, [...] eles tinham uma sede de conhecimento enorme (D4, 2024).

Segundo D5 (2024), o perfil dos estudantes abrangia uma ampla faixa etária, com idades entre 20 e 60 anos, aproximadamente. Sobre essa variação, D1 (2024) complementa:

A gente tinha alunos de todas as idades, a gente tinha senhoras que estavam se aposentando, que precisavam da licenciatura para atender a regulamentação do município, e nós tínhamos meninas e meninos que tinham acabado de sair do Magistério. [...] As aulas rendiam e as discussões fluíam, era muito bom (risos). Eu sinto saudades (D1, 2024).

Alguns estudantes buscavam a formação como uma forma de ascensão profissional, enquanto outros viam na educação uma oportunidade de mudança de vida e de acesso a novas oportunidades. O entrevistado D5 (2024) ficava admirado com a criatividade dos estudantes do curso, “o que eles traziam de experiências, o que eles faziam com os alunos deles, eu falava: ‘Não é possível!’”. Eu sempre incentivei a criatividade, [...] eu nunca desvalorizei, eu valorizava muito o que eles faziam” (D5, 2024).

D3 (2024) relembra que em um dado momento, oficiais da Polícia Militar do Paraná, que atuavam no PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), homens e mulheres, também ingressaram no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pois “precisavam adquirir conhecimento didático pedagógico” (D3, 2024) para desempenhar suas funções.

Na opinião de D1 (2024), a universidade conseguiu ajudar os estudantes do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental a modificar o perfil de simplicidade e singularidade do grupo,

[...] em especial, das senhoras que tinham maridos ríspidos, [...] que o fato de ser professora era porque trabalhava em um período e podia cuidar da casa no outro, [resquícios] que vêm daquela história de formação onde era o único trabalho que a mulher conseguia fazer, que era o mais fácil. Mulheres que sofriam abusos, os mais variados, e caíram em sala de aula [...]. Então, esse perfil de sofrimento, de não ter a possibilidade de estudar antes e ficar naquela ‘vidinha’, eu vou usar o termo ‘vidinha’ no sentido de pequeno e não de pensar em outras perspectivas, eu acho que o curso fez elas mudarem um pouco a visão, para ter um pouco mais de liberdade (D1, 2024).

O curso precisou ser adaptado a essa realidade, valorizando os saberes prévios dos estudantes e promovendo uma abordagem pedagógica que articulasse teoria e prática de forma significativa e engajadora. Eles demonstraram criatividade em suas práticas pedagógicas e um alto nível de comprometimento, valorizaram as oportunidades, evidenciando um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante.

O acesso ao ensino superior representou uma conquista significativa aos candidatos às vagas do Curso Superior de Formação de Professores de Educação

Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foi um reconhecimento pessoal e profissional. Foi percebido como uma oportunidade de promoção social e uma forma de mudar realidades econômicas e culturais. Segundo D1 (2024),

Isso colocou esses alunos em uma situação diferente, [...] muitos alunos foram os primeiros aprovados em um curso superior na família e isso mudou totalmente a realidade cultural e econômica deles, a percepção de mundo, a possibilidade de também oferecer uma universidade para os seus filhos, muitos nem almejavam isso. Eu acho que a passagem no vestibular foi uma forma deles se promoverem como pessoa e como profissional [...]. Eles entraram como sementinhas e saíram como árvores (risos), com raízes e cheias de galhos, tentando fazer sombra para todo mundo, mostrar a que vieram (D1, 2024).

D3 (2024) enfatiza o quanto a aprovação no vestibular foi significativa para aqueles estudantes e a importância do convênio firmado entre a prefeitura de São José dos Pinhais e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná:

Foi uma experiência muito significativa para eles, em todos os aspectos, no profissional, nem se fala, mas o emocional, a autoestima, a conquista deles, de uma etapa nova e tão importante na vida. Foi realmente muito significativa, porque alguns nem pensavam em fazer faculdade, parecia que aquilo não fazia parte da vida deles e daí entrar em um mundo totalmente novo, que foi uma parceria muito importante entre a prefeitura e a PUC, foi uma coisa muito legal [...], foi um sonho realizado (D3, 2024).

Assim como algumas daquelas pessoas não pensavam em ingressar no ensino superior, “estar naquela universidade era o sonho de muitas outras [...], aquilo era o máximo, [...] significou uma mudança de vida, de status, de importância, foi um divisor de águas” (D2, 2024). A respeito disso D2 (2024) ainda complementa:

Eles voltaram a estudar e não foi em qualquer lugar, foi em um curso superior, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, foi a melhor formação que poderiam ter, foi uma formação de excelência e eles bebiam daquilo tudo: ‘Eu quero isso para mim, eu estou muito feliz de estar aqui’. Foi sem dúvida, uma experiência muito bacana. É uma pena que esse curso não existe mais, porque ele era muito legal (D2, 2024).

Os estudantes almejavam diferentes objetivos com a formação no ensino superior. Muitos estavam ali realmente com essa questão de poder se transformar, buscando tanto aprimoramento profissional quanto ascensão social, alguns visavam continuar atuando como professores, mas de forma mais qualificada,

enquanto outros buscavam avançar em suas carreiras acadêmicas, “mas também tinha alguns que diziam assim: ‘Eu estou aqui porque eu tenho que fazer ou vou perder meu emprego’. Tinha uma variação muito grande, então cada aluno tinha um objetivo muito específico” (D2, 2024).

No entanto, muitos daqueles estudantes que ingressaram no ensino superior apenas para atender o aspecto legal e consideravam aquilo como uma “punição: ‘Ah... vou fazer porque a prefeitura quer’, aos poucos, foram percebendo que era um curso reconhecido e compreenderam que era mais do que só uma exigência legal, era uma qualificação para a vida” (D1, 2024). “Eles começaram a ver a possibilidade de aprender de verdade, de fazer diferença, de estar em um lugar onde pudessem trazer reflexões, histórias e vivências que de fato fizessem diferença na atuação deles” (D3, 2024).

Os docentes entrevistados denotaram que, durante as aulas, a maioria dos estudantes participava ativamente e demonstrava interesse no processo de aprendizagem. Houve relatos de discussões animadas, trabalhos em grupo e atividades práticas, indicando abordagens pedagógicas centradas nos estudantes e no envolvimento ativo deles. O uso de metodologias ativas (estudos de caso, situações problema, trabalhos em equipe das mais variadas formas, júris simulados, diálogos por estações, etc), foi destacado como uma prática comum, contribuindo para manter os estudantes engajados e interessados nas aulas.

Não obstante, os docentes também mencionaram que muitos estudantes enfrentaram adversidades significativas ao longo do processo. Uma das maiores agruras citadas foi a gestão do tempo, especialmente para equilibrar as responsabilidades familiares, profissionais e acadêmicas. O tempo para estudar, fazer leituras e preparar materiais era limitado, o que exigia uma organização cuidadosa do tempo disponível.

Alguns estudantes apresentaram dificuldades devido à falta de base teórica necessária para compreender e aprofundar os temas discutidos nas aulas. Isso incluía conceitos e teorias específicas aos quais eles não estavam familiarizados, dificultando participações efetivas nas discussões e atividades acadêmicas.

Muitos estudantes encararam desafios sociais e econômicos, como problemas financeiros, responsabilidades familiares e dificuldades de locomoção.

Esses fatores externos afetaram a capacidade de concentração e participação nas atividades do curso.

Além disso, a diversidade de experiências e interesses dos estudantes levou a diferentes níveis de participação e envolvimento nas atividades propostas. Mas, mesmo diante de tantos desafios, eles demonstraram forte determinação e motivação para se qualificar profissionalmente.

Durante as entrevistas também foram lembradas as principais conquistas alcançadas pelo corpo discente do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A conclusão do curso e a participação na cerimônia de colação de grau foram destacadas como momentos de grande significado e orgulho. Segundo os docentes, os estudantes viram a formatura como conquistas pessoais e profissionais, demonstrando capacidade de superar desafios e alcançar seus objetivos educacionais.

Além do diploma, os estudantes valorizaram o desenvolvimento pessoal e profissional que alcançaram ao longo do curso. Eles ganharam confiança em suas habilidades como educadores e reconheceram a importância da teoria aliada à prática na formação de professores, foram capazes de romper barreiras sociais e econômicas, elevando o status educacional e contribuindo para suas comunidades de origem. Superaram esses obstáculos com determinação e apoio mútuo.

Os relatos também abordaram momentos marcantes vivenciados pelos docentes durante suas trajetórias no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em São José dos Pinhais. Esses momentos refletiram não apenas jornadas profissionais, mas também a conexão com os estudantes, colegas e a comunidade escolar.

As interações sociais e os momentos de convívio com colegas de trabalho, foram mencionados por D1 (2024) entre os momentos mais significativos:

As reuniões com os professores [...] eram momentos muito bons, sem contar os nossos cafés (risos), uma levava um bolo, outra trazia um café, porque São José dos Pinhais era mais isolado, a gente não tinha tanto acesso, [...], antigamente não era tão fácil o acesso até lá, não tinha nada por perto, então, a gente levava os pãezinhos de queijo, uma professora passava o café, outra levava um bolo e a gente trabalhava e tomava café (risos). Esses momentos de encontro com os colegas foram momentos marcantes [...]. Como eram importantes esses momentos de estar conversando, comendo, falando da vida e falando do trabalho juntos [...]. Outra coisa que marcou, foi o momento do desligamento de algumas professoras, em função do fechamento do curso, elas saíram na mesma

leva. E eu abri a boca a chorar quando elas me contaram. Aquilo para mim foi um baque, eu falei: 'Meu Deus e agora, como eu vou trabalhar sozinha aqui?'. Claro que eu tinha vínculo com outras pessoas, mas o meu grupo de origem não estaria comigo (expressão de emoção). [...] É, mas faz parte da vida (D1, 2024).

Segundo Nóvoa (2009), o apoio e a colaboração entre professores contribuem para o fortalecimento do ambiente escolar e o desenvolvimento profissional. Momentos como reuniões, cafés e eventos sociais proporcionaram oportunidades para compartilhar experiências, trocar conhecimentos e fortalecer os laços de amizade e coleguismo.

D2 (2024) expressa uma das situações inusitadas que vivenciou como docente desse curso de formação de professores:

O contexto do curso todo foi um divisor de águas da minha vida, foi uma experiência para aprender a lidar com as pessoas e me fez muito melhor formadora de professores. [...] As bancas, as apresentações dos trabalhos, o nervosismo e a seriedade com que eles foram conduzidos pelos alunos, mostravam para mim a seriedade que aquilo tinha na vida deles, como a gente era importante da vida daquelas pessoas, como a PUC foi o que a universidade deve ser, um lugar que abre a vida das pessoas, na essência da palavra mesmo. Na volta para casa [...], eu ia pensando: 'Meu Deus, eu estou vivendo uma coisa muito importante para a educação como um todo, porque eu me acho parte da educação como um todo'. De verdade, eu faço isso na minha vida e essa vivência foi muito legal. [...] Eu acho que a coisa mais inusitada que me aconteceu, foi levar uma aluna [até a sua casa], ela tinha desmaiado e não tinha ambulância [no local]. Eu falei: 'Tá bom, vamos lá', e [para minha surpresa], era no meio do nada (risos). Depois eu conheci bem o lugar, até fui em uma festa lá (risos). Então, eu acho que conhecer as pessoas, as suas famílias, os seus contextos e acreditar que a gente podia fazer uma educação de verdade, foi muito legal (expressão de emoção) (D2, 2024).

Conforme destaca Tardif (2002), as experiências vividas pelo docente influenciam suas crenças, valores e atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem. O relato sobre uma visita em uma escola rural e a observação das condições precárias de ensino evidenciou o impacto profundo que essa experiência teve na percepção de D3 (2024) sobre a importância do trabalho docente e as desigualdades presentes no sistema educacional:

Uma coisa que sempre me ajudou a enxergar muito a questão da educação, foi uma situação que eu presenciei em uma escola rural [de São José dos Pinhais], onde eu fui fazer uma supervisão de estágio. A escola estava passando por reforma e uma das turmas não estava ali, tinha sido alocada no espaço da igreja, que era ao lado. Às vezes, as pessoas falam assim: 'Ah... eu não tenho material para dar aula, eu não

tenho recurso para dar aula'. O que eu vi lá [naquela sala de aula improvisada], fez tudo o que alguns professores falam, cair por terra. Para você ter uma ideia, era um espaço que era ocupado como sala, que não era uma sala, mas era um espaço que foi usado, temporariamente, até a sala ficar pronta e era tipo assim: era uma igreja feita sobre pilares, [...] então a sala era o porão da igreja e não tinha uma janela, não tinha luz descente, era uma luz de lâmpada incandescente, dessas não muito fortes, tinha um quadro improvisado e a professora dando aula. Isso até me arrepia (expressão de emoção), porque foi uma coisa que chamou, realmente, a minha atenção, presenciar alguém que não tinha as condições necessárias, mas que estava fazendo melhor do que quem tinha. Eu também observei as condições das crianças, era inverno, em época de junho ou julho, estava frio, [...], eu [...] [vi] uma criança de chinelinho, perguntei se ela estava com frio e ela respondeu: 'Não é que eu não estou com frio, é que eu não tenho [outro calçado]'. Essas coisas me marcaram, verificar que [em algumas] escolas de zona urbana têm condições, mas, tanto profissionais como alunos não valorizam isso, não dão um valor significativo [...]. Você pode ter recursos, pode ter tecnologia de ponta, mas se não tiver o sujeito, o professor, [...], o ser humano por trás disso, nada acontece. Aquele dia me mostrou que se o professor não quiser, ele não ensina, mas se ele quiser, ele trabalha muito (D3, 2024).

Esse momento de reflexão e aprendizado revelou a sensibilidade para as questões sociais e contribuiu para o desenvolvimento profissional do docente.

5.2 PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS

Esta categoria permitiu uma análise mais profunda e abrangente sobre as experiências dos egressos, explorando os diferentes aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos relacionados às suas jornadas no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, desde suas motivações iniciais até os impactos na prática docente e vida pessoal.

5.2.1 Contexto pessoal e profissional

Em investigação sobre a relação dos egressos com o município de São José dos Pinhais, as respostas fornecidas pelos entrevistados revelaram uma variedade de experiências e trajetórias profissionais na área da educação, destacando diferentes contextos de atuação.

Entre os 5 egressos entrevistados, 3 são naturais de Curitiba, 1 de São Paulo e 1 de São José dos Pinhais; 4 relataram ter atuado como profissionais da rede

municipal de ensino de São José dos Pinhais, sendo que 3 já estão aposentados e 1 continua em atividade; apenas 1 atuou em espaços não formais de educação e em instituições de ensino da rede privada de Curitiba. Apesar da maioria dos entrevistados não ser natural de São José dos Pinhais, alguns expressaram vínculo emocional e sensação de pertencimento ao município, devido ao período que passaram lá.

No decorrer das entrevistas, os participantes forneceram detalhes sobre tempo de serviço, locais onde trabalharam e cargos que ocuparam ao longo de suas carreiras. Houve uma variedade de experiências, alguns entrevistados permaneceram nas mesmas instituições por longos períodos, enquanto outros mudaram com mais frequência. Os cargos ocupados incluem professores, coordenadores e outros papéis administrativos na rede municipal de ensino de São José dos Pinhais, em instituições da rede privada e em espaços não formais de educação.

5.2.2 Motivações à profissão docente

O ingresso na profissão docente é influenciado por uma variedade de fatores, desde interferências familiares até oportunidades de emprego e realização pessoal. Compreender as motivações por trás da escolha de se tornar professor é essencial para melhorar a formação de professores, políticas educacionais e a qualidade de ensino.

A análise revelou diferentes razões que levaram os entrevistados ao ingresso na profissão docente: influência familiar, realização pessoal e profissional, apreço pela educação e pelo trabalho com crianças.

A influência familiar desempenha um papel significativo na decisão de ingressar na profissão docente. Esse apoio familiar pode criar uma predisposição para a carreira docente desde cedo, moldando as expectativas e aspirações dos indivíduos em relação ao trabalho educacional.

E3 (2024) mencionou que a imposição do pai a levou a ingressar na profissão docente, pois, na época, havia a crença de que mulheres não deveriam estudar à noite. Esse contexto familiar foi determinante para a escolha da carreira, embora não tenha sido uma decisão pessoal:

Na realidade, foi uma imposição do meu pai. Naquele tempo, diziam que mulher não podia estudar à noite, tinha que estudar de dia. Eu queria fazer outros cursos, mas o único que oferecia [o período diurno] era o Magistério, daí eu ingressei. No início não gostei, mas como eu ia falar para o meu pai que eu não queria fazer isso ali, ou fazia ou não estudava. Como eu queria estudar, eu continuei, fui pegando gosto e me apaixonei. Eu acho que eu não ia saber fazer outra coisa. [...] Sempre foi muito bom trabalhar com os alunos, desde o início, comecei com 19 anos e me aposentei com 32 anos de carreira (E3, 2024).

A busca pela realização pessoal e profissional é outra motivação importante para ingressar na profissão docente. Estudos mostram que muitos indivíduos são atraídos pelo potencial de fazer a diferença na vida dos alunos e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Para alguns, ser professor é mais do que um trabalho, é uma vocação que proporciona um senso de propósito e significado.

A oportunidade de trabalhar com crianças e jovens e influenciar positivamente seu crescimento intelectual e emocional é frequentemente citada como uma das principais razões para escolher a profissão. A maioria dos entrevistados expressou uma motivação intrínseca para se tornar professor, entre eles, E1 (2024) explica sua escolha:

Foi uma questão de gosto pessoal, eu sempre quis ser professora, mas também, na minha época, foi uma questão de pouca possibilidade de cursos aqui em São José dos Pinhais. Eu venho de uma família bastante rígida, meu pai não me deixava ir para Curitiba para estudar. Em São José dos Pinhais, os cursos ofertados no período diurno eram Magistério ou Contabilidade, que não era o meu perfil. Então uniu-se, na verdade, o útil ao agradável, a questão de poder estudar aqui em São José dos Pinhais, de ter o curso de Magistério aqui em São José dos Pinhais e a possibilidade desse curso ser diurno, porque o meu pai também não ia deixar eu estudar à noite (risos) (E1, 2024).

Os entrevistados mencionaram apreço pela educação e pelo trabalho com crianças, o que os levou a buscar a profissão docente como uma forma de realizar seus interesses e habilidades, como no caso de E2 (2024):

Eu sempre tive uma paixão por escola, escola para mim era um lugar sagrado. Eu vim para São José dos Pinhais em uma época em que tinha duas ofertas de curso, Magistério e Contabilidade. O Magistério tinha durante o período do dia e a Contabilidade à noite. O meu pai era muito vigoroso e dizia: 'À noite, não'. Então, eu [...] [resolvi] fazer magistério mesmo, mas por ser a única opção. Se eu tivesse continuado em São Paulo, com certeza, tinha feito, naquela época, o Científico. Comecei [o Magistério] porque eu não podia ficar sem estudar, mas gostei da coisa (risos) e me encontrei. Naquela época, acho que em 1979 ou 1980, o

curso era muito bom, era um segundo grau muito bem-feito e eu gostei bastante (E2, 2024).

Alguns entrevistados destacaram ainda a importância de se sentir realizados pelo trabalho que desempenham. Segundo E4 (2024):

Foi uma realização profissional, eu sempre gostei. Na verdade, eu tinha uma trajetória na igreja. Desde a minha adolescência, eu trabalhei muito com crianças, eu tinha 13 anos quando eu iniciei (risos). Então, foi uma sequência de fatores que foram acontecendo e surgiu a oportunidade de eu fazer o [...] curso [de Magistério], era uma opção que eu gostava mesmo (E4, 2024).

Em alguns casos, a falta de outras opções de cursos ou oportunidades de emprego influenciou a decisão de ingressar na profissão docente. Por exemplo, outro entrevistado relatou que o Magistério era a única opção viável na época, dada a falta de cursos disponíveis em sua cidade.

Essas diferentes motivações refletiram a complexidade envolvida na escolha da profissão docente e destacaram a interação entre fatores pessoais, familiares e contextuais. Enquanto alguns dos entrevistados foram influenciados por pressões externas ou limitações de oportunidades, outros foram impulsionados por uma genuína paixão pela educação e pelo desejo de realizar um trabalho significativo. Essa variedade de motivações ressalta a importância de reconhecer a singularidade de cada trajetória profissional na docência.

5.2.3 Ingresso na rede municipal de ensino

O ingresso na carreira docente é um processo complexo que pode ser influenciado por uma variedade de fatores, incluindo mudanças legislativas, políticas de recrutamento, influências pessoais e experiências prévias na área da educação. Diferentes relatos demonstraram a diversidade de caminhos e contextos pelos quais os entrevistados ingressam na carreira docente, com foco nas experiências de professores que atuam ou atuaram na rede municipal de ensino de São José dos Pinhais.

Uma das formas mais comuns de ingresso na docência é por meio de concursos públicos. Esses concursos geralmente são realizados em conformidade

com a legislação educacional vigente e podem exigir diferentes níveis de formação acadêmica, dependendo das políticas adotadas pelos órgãos responsáveis.

No entanto, mudanças legislativas podem impactar significativamente os processos de ingresso na docência. Por exemplo, entrevistados relataram a transição de contratos CLT para o regime estatutário após mudanças na legislação, o que exigiu a realização de concursos públicos para efetivação como servidores municipais de São José dos Pinhais. E1 (2024) explica como foi seu ingresso na rede municipal de ensino:

Eu entrei em 1984 e entrei no regime CLT. Na época, não havia concurso. Eu trabalhei [por] 5 anos como servidora CLT, aí houve [...] a mudança de legislação, enfim, [...] houve um concurso. Mesmo nós que já estávamos trabalhando, tivemos que fazer esse concurso. Os colegas que, infelizmente, não passaram, perderam o emprego. [...] Então, foi dessa forma que eu ingressei (E1, 2024).

Essas mudanças refletiram políticas de profissionalização e valorização dos professores, ao mesmo tempo em que passaram a garantir estabilidade e segurança no emprego. No entanto, é importante considerar os impactos dessas mudanças nas condições de trabalho e nas oportunidades de carreira para os profissionais da educação.

Além dos concursos públicos, algumas trajetórias de ingresso na docência foram influenciadas por contatos pessoais e indicações de terceiros. Entrevistados relataram casos em que foram convidados por ex-professores ou conhecidos para se candidatarem às vagas. Essa influência pessoal desempenhou um papel significativo no processo de recrutamento, fornecendo oportunidades de emprego e facilitando o ingresso na carreira docente, como aconteceu com E2 (2024):

A minha admissão para trabalhar [em São José dos Pinhais] foi meio que no susto. Sabe quando você está passando por um certo lugar, alguém te vê e fala assim: 'Oi, onde você está trabalhando?'. [...] O nome dessa pessoa [que me abordou] era Dona Altiva, ela tinha sido minha professora de Magistério. Daí, ela disse assim: 'Estamos precisando de professores, vai ali na prefeitura, ali no [departamento de] recursos humanos, que a gente arruma uma vaga para você'. E assim, eu fui e arrumei uma escola, praticamente, do lado da minha casa. [...] Eu acho que Deus foi direcionando as coisas e comecei a trabalhar ali (E2, 2024).

De acordo com Nóvoa (2009), as redes de relações interpessoais desempenham um papel importante na construção das trajetórias profissionais dos

professores, influenciando suas escolhas, oportunidades e experiências de trabalho. Portanto, é essencial reconhecer o impacto das redes sociais e das relações pessoais no recrutamento e na seleção de professores.

Embora muitos dos entrevistados tenham ingressado na carreira docente sem experiência prévia no magistério, alguns tiveram experiências anteriores que influenciaram suas trajetórias profissionais. Por exemplo, estágios durante a formação inicial ou trabalhos temporários em escolas particulares forneceram experiências valiosas e contribuíram para o desenvolvimento profissional desses professores.

A maioria dos entrevistados ingressou na rede municipal de ensino de São José dos Pinhais sem experiência prévia, tendo apenas o curso de Magistério como qualificação inicial. No entanto, alguns tiveram experiências anteriores, como o ocorreu com E3 (2024) e E4 (2024).

No depoimento de E3 (2024) foi retratada sua inexperiência profissional ao ingressar na carreira docente:

Eu tinha acabado de terminar o Magistério, daí o pessoal falou: 'Vamos fazer concurso em São José dos Pinhais' e lá foi um bando fazer. Umas passaram outras não, eu levei sorte de fazer o concurso e passar, foi assim que aconteceu. Foi o meu primeiro emprego, a primeira série, [...] a primeira experiência como regente entrando na sala de aula, foi tudo novo. A única coisa que eu tinha era aquela base de ficar ajudando o professor nos estágios. Só sai [do Magistério] e já caí ali (E3, 2024).

E4 (2024) relatou uma experiência anterior ao seu ingresso na rede municipal de ensino:

Quando eu comecei em São José dos Pinhais, eu só tinha o ensino médio, que era o [antigo] segundo grau, [...] que eu fiz no [Colégio] Costa Viana, que era uma formação em Magistério. Eu já havia trabalhado pelo Estado, eu era monitora assistencial, dava aulas para adultos, mas não era contratada como professora. Eu trabalhei assim, eu acho que talvez 1 ano ou 2 (E4, 2024).

Segundo Tardif (2002), a experiência é um dos principais recursos dos professores, moldando suas práticas pedagógicas, identidades profissionais e perspectivas de ensino. Portanto, é importante valorizar e reconhecer as diferentes formas de experiência que os professores trazem para a sala de aula, incluindo experiências prévias no magistério e em outros contextos educacionais.

5.2.4 Formação continuada em nível superior

Na acepção de Nóvoa (2002), a formação continuada promove o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, permitindo ao docente refletir sobre suas práticas, atualizar-se em relação aos avanços da área e ampliar suas competências pedagógicas. Além disso, contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois proporciona aos professores ferramentas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e atender às necessidades diversificadas dos estudantes.

Diante dessas considerações, os entrevistados mencionaram diversas motivações para ter buscado a formação continuada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, incluindo o marco legal que exigia a formação em nível superior, o convênio da prefeitura com a universidade que facilitou o acesso financeiro, a forma de ingresso, o valor das mensalidades, a localização conveniente, a carga horária adequada e as oportunidades de estágio. Esses aspectos foram percebidos como facilitadores e incentivadores para ingresso no curso superior.

Para E3 (2024), o interesse pela formação continuada ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especificamente, no Campus São José dos Pinhais, foi despertado por diversos fatores:

Eu acho que foi um pouco de cada coisa: o marco legal, o convênio da prefeitura com a PUC, a forma de ingresso e a localização. Primeiro, porque veio a imposição de que quem não tivesse o curso superior iria cair de nível. Daí, com aquele convênio que eles fizeram, a gente pode pagar mais barato. Na época, acho que se não tivesse o convênio, muitos professores não fariam o curso e eu seria um deles. E porque eu gostei do curso de ser ali em São José dos Pinhais, que era um lugar perto para a gente ir (E3, 2024).

Além dos aspectos institucionais e financeiros, fatores pessoais e familiares também influenciaram na decisão de buscar a formação continuada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Segundo E1 (2024):

Eu digo que foram vários os motivos pelos quais eu comecei a cursar. Primeiro, que, fazer uma faculdade era algo muito grande e, na época, as coisas eram muito mais difíceis. Quando apareceu essa oportunidade, era uma condição para a gente continuar trabalhando, mas também era um sonho e uma oportunidade, então, pegava ou largava tudo de uma vez (risos). [...] A família deu muito apoio, [...] eu já tinha 2 padrões e já tinha

2 filhos, não foi tão fácil, mas todo mundo deu uma retaguarda e deu certo (expressão de emoção) (E1, 2024).

Os entrevistados mencionaram a realização pessoal, a pressão social e familiar para obter formação superior, a imposição do marco legal que exigia a qualificação profissional e a busca por crescimento profissional e melhores oportunidades de trabalho. Quanto a isso, E4 (2024) comenta:

Eu já estava há muito tempo na rede, era o ano de 2000 e até então eu não tinha frequentado um curso superior, [...] não que eu não me sentisse capacitada, eu acredito que a experiência que você adquire durante o tempo, isso nenhuma faculdade vai te dar, mas porque eu não tive oportunidades. [...] Então, a prefeitura firmou convênio com a PUC, [...] além de ser o custo que eu poderia pagar, atendia a necessidade de formação que eu precisava, afinal de contas, eu só tinha a formação do ensino médio e queria mais conhecimentos, pois sempre gostei de estudar. [...] Naquela época, eu precisava ampliar os estudos e [...] vários fatores contribuíram para que eu pudesse fazer o curso (E4, 2024).

Alguns dos participantes das entrevistas cogitaram ingressar em outros cursos superiores, em outras instituições ou em áreas diferentes, como Psicologia ou Pedagogia. No entanto, dificuldades financeiras, responsabilidades familiares e falta de oportunidades impediram a concretização desses planos.

As respostas também enfatizaram o significado emocional e simbólico da aprovação no vestibular, representando realizações de sonhos pessoais e familiares, um exemplo disso está no depoimento de E1 (2024):

Pela situação [financeira] que eu passava naquele momento, [a aprovação como primeira colocada no vestibular] foi providencial, pois eu ganhei uma bolsa integral e não precisei pagar o curso. [...] Para mim foi a realização de um sonho. Eu sempre sonhei em cursar o ensino superior e dar continuidade aos meus estudos. Foi assim que aconteceu a realização do meu sonho (E1, 2024).

Entre os egressos entrevistados, alguns afirmaram que foi a primeira vez que alguém da família ingressou no ensino superior, o que gerou grande orgulho e celebração. Além disso, a aprovação no vestibular foi percebida como um marco na vida pessoal e profissional, demonstrando capacidade e superação de desafios. Sobre tal fato, E5 (2024) exterioriza:

Ah... foi muito significativo, eu fui a primeira na família [a ser aprovada no vestibular]. Como eu te disse, meu pai com o terceiro ano primário, minha

mãe com o ginásio. Meu pai, mesmo com o terceiro ano primário, ele chegou a trabalhar em uma multinacional. [...] A formação não era um requisito, mas era um sonho. A gente sempre correu muito atrás do curso superior, então, eu fui a primeira da família a ter concretizado esse sonho. Foi uma realização. Infelizmente, o meu pai não pode me ver formada, ele faleceu em 2003, mas minha mãe ficou muito contente (E5, 2024).

A realização pessoal alcançada por meio da aprovação no vestibular teve um impacto positivo não apenas em âmbito individual, mas também na percepção e aspirações das famílias dos entrevistados. E2 (2024) retrata os efeitos de sua aprovação:

Eu tinha uma visão de que quem ia para a faculdade eram só as pessoas muito inteligentes, as pessoas que tinham QI bom. O problema não era nem dinheiro que pudesse pagar, eu achava que a pessoa tinha que ter uma qualidade, uma inteligência boa, para estar fazendo uma faculdade. Quando eu fiz o teste e até não passei tão mal, eu senti, realmente, que aquilo saiu da minha mente, eu falei: 'Eu sou capaz, eu posso fazer, eu tenho condições'. No meio de tantas professoras ali, muitas até com o conhecimento maior do que o meu, eu consegui uma nota boa, eu fiquei feliz. Isso me incentivou a querer fazer mais, conhecer e ir atrás (E2, 2024).

Essas conquistas também foram muitas vezes percebidas como símbolos de superação de barreiras socioeconômicas e de capacidades individuais, exemplos inspiradores para familiares e comunidade, demonstrando que o ensino superior é acessível e transformador, como coloca E5 (2024):

A minha família sempre me teve assim, como uma das primeiras que fez faculdade. Mesmo eu sendo mulher e tendo só irmãos homens, [...] eu sempre fui em busca de novos conhecimentos, não que eles não tiveram oportunidade, meu pai sempre incentivou todos a estudar, mas eu fui a primeira que ingressei. Foi uma questão de muita festa (expressão de emoção) (E5, 2024).

A aprovação no vestibular representou um marco importante na vida dos entrevistados, refletindo não apenas a realização de um sonho pessoal, mas também o compromisso com a qualidade da educação e o desenvolvimento social. Conforme argumenta Freire (2017), a qualificação dos docentes é um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Portanto, investir na formação continuada não apenas beneficia sua prática pedagógica, mas também impacta positivamente o aprendizado dos estudantes e o desenvolvimento da comunidade escolar como um todo.

5.2.5 Reflexões sobre as trajetórias dos egressos

A busca por formação acadêmica enquanto se mantém uma vida profissional ativa e responsabilidades familiares é um desafio enfrentado por muitos adultos que decidem retornar aos estudos.

As respostas dos egressos revelaram uma variedade de experiências em relação às suas rotinas pessoais e profissionais, assim como os maiores desafios enfrentados por eles durante o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os participantes descreveram rotinas intensas e agitadas, equilibrando responsabilidades profissionais, estudos e vida pessoal. De acordo com E5 (2024), uma prática muito específica era a organização dos trabalhos em grupo:

Era uma coisa que tinha uma relação direta com os trabalhos. A gente otimizava muito mais o tempo, ninguém saía para o intervalo, [...] a gente levava coisas para comer e ficava [...] [na sala de aula] para resolver os trabalhos em grupo, [...] porque tinha que chegar ao final de semana com as coisas em dia, pois tinha outras coisas para fazer, [...] tinha filho, tinha marido. A gente fazia um movimento assim [...] porque sabia que o final de semana era complicado para todo mundo. A gente tinha que otimizar cada intervalo, cada tempinho que tinha para fazer isso, então, aliar essa rotina foi um grande desafio, pela idade também, que é uma coisa que pesa, querendo ou não, era o perfil da turma de São José dos Pinhais. [...] Eu lembro da Maria, [...] ela tinha 60 anos, pense como foi difícil para ela voltar para a sala de aula todas as noites (expressão de emoção). Era uma rotina diferente para todo mundo, todo mundo enfrentava isso depois de um dia exaustivo de trabalho, então, a gente otimizava muito isso, era muito legal de ver a turma toda unida nesse sentido [...] e dizer vamos em frente (E5, 2024).

Houve menções de adaptações significativas na rotina familiar e profissional para conciliar as demandas do curso, incluindo mudanças nos horários de trabalho e cuidados com filhos e casa. E1 (2024) relata como era sua rotina:

Era uma loucura (risos), era bem agitada (risos), mudou toda nossa vida. [...] Eu trabalhava à tarde porque era o [...] [período em que] as minhas filhas iam para escola, então todo mundo saía [...] no mesmo horário. [...] [Elas] já eram grandinhas, mas não eram adultas. Nesse ponto era um pouquinho melhor, [...] eu tinha as manhãs livres para atender as meninas, os afazeres da casa e tudo mais, na medida do possível (risos). O curso era à noite. A minha mãe ia buscar as minhas filhas na escola e ficava com elas, quando o meu marido chegava do trabalho, eles levavam a avó para casa dela e, então, ele ficava com as meninas até eu voltar (E1, 2024).

A maioria dos participantes destacou o desafio de retornar aos estudos após um período significativo sem frequentar uma instituição de ensino. Sobre isso, E1 (2024) esclarece:

O maior desafio [...] foi, realmente, voltar a estudar depois de tanto tempo. Eu observava isso muito nas minhas colegas, eu tive colegas que estenderam o tempo para se aposentar para fazer esse curso, para poder ter uma melhora no salário. Na verdade, foi bem desafiador para todas nós o fato de ter ficado tanto tempo sem estudar. Eu lembro que essas colegas trabalhavam o dia todo, algumas eram da área rural, então, vinham de longe, era bem cansativo. A dificuldade era bastante grande. [...] O maior desafio foi retomar essa rotina de estudos, de estar em sala de aula novamente, de estar fazendo trabalhos e etc, e também se adaptar aos professores [...], ao nível que a PUC cobrava e tudo mais. Toda essa questão foi desafiadora, mas foi muito boa (E1, 2024).

A necessidade de readaptação à rotina de estudos, incluindo o cumprimento de prazos, realização de trabalhos e preparação para avaliações, é mencionada por E2 (2024) como um obstáculo relevante:

Estudar, trabalhar em 2 padrões, cuidar da casa... na verdade, a pessoa ficou meio de lado (risos), ela não existia muito (risos), quem existia era a profissional, a estudante e a mãe. Era bastante puxado, a gente não tinha as facilidades que nós temos hoje, de um computador, de uma internet, as aulas eram feitas ali, eu não sei se você lembra do tempo do mimeógrafo (risos), então, era muito trabalhoso, tudo era muito difícil. Não foi fácil, mas nunca pensei em desistir, nunca passou pela cabeça desistir, eu sempre dizia assim: 'Vamos batalhar e vamos conseguir' (expressão de emoção) (E2, 2024).

A gestão do tempo foi identificada como uma dificuldade comum, com os participantes enfrentando o desafio de equilibrar compromissos profissionais, acadêmicos e familiares, como coloca E3 (2024):

A gente teve que adaptar muitas coisas em casa, porque não estaria lá à noite [...]. Eu não podia [...] sair da escola e me dar ao luxo de passar no mercado, de fazer uma compra, eu tinha que ir direto [para casa], tomar banho e já sair, porque, a gente se reunia para pegar carona, então, se atrasasse 2 minutos ou 3, ficava de fora. Tinha que ter um horário bem rígido para tudo [...]. Muita coisa foi mudada, tanto na rotina [...] [quanto] na escola, porque depois que eu fui aprendendo já logo de início, também fui passando o [conhecimento] ali para os meus alunos, então mudou muita coisa. No início, o pessoal acha assim: 'Ah, eu vou fazer só por burocracia', mas vai vendo que realmente aprende e depois quer transmitir isso para [...] [os alunos] (E3, 2024).

A necessidade de estabelecer horários rígidos e priorizar atividades é destacada por E4 (2024) como uma estratégia para lidar com múltiplas demandas:

A gente não tinha aula na sexta-feira, mas tinha que complementar com atividades, então, era bem puxado. Nessa época, [...] eu fiquei doente, tive uma doença grave, [...] me afastei por um tempo. [...] O ano 2000, foi um ano bem complicado para mim. Mas a gente foi indo e, hoje, pensa: 'Meu Deus, quanta coisa eu fazia' (risos). Hoje, eu não sei se daria conta (risos), porque ainda tinha a casa e [...] compromissos com os filhos [...] [que] eram pequenos. Era uma coisa que você queria e precisava, então, valia a pena lutar por isso, tentar superação e ir em frente (E4, 2024).

Os participantes destacaram a complexidade e as exigências associadas à rotina de professores em exercício que retornaram à educação formal. A troca de experiências e o apoio mútuo entre os colegas de turma foram citados pelos entrevistados como fatores essenciais para superar dificuldades e manter motivação ao longo do curso. A conciliação bem sucedida entre estudos e obrigações pessoais e profissionais foi descrita como transformadora, proporcionou crescimento pessoal e teve impacto significativo no desenvolvimento profissional e na prontidão à prática docente.

Essa conciliação entre estudos, trabalho e vida pessoal durante a formação de professores é um desafio complexo, mas é alcançável. Ao reconhecer e abordar os desafios, as instituições de ensino e os programas de formação de professores podem ajudar a facilitar o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

Apesar da motivação e do empenho dos egressos, eles enfrentaram uma série de desafios durante suas trajetórias no curso, entre alguns deles, E3 (2024) descreve:

O primeiro [desafio] foi que a minha filha estava entrando na primeira série, então, eu achei bem desafiador eu ter que deixá-la, eu pensava assim: 'Não... eu não vou fazer [o curso], porque ela precisa de mim'. Depois, vencer a canseira, vencer muita coisa para fazer, finais de semana que você muitas vezes não saía, que você tinha que cuidar da casa, cuidar da família. Se você saísse, deixava de fazer muita coisa. Tinha que estudar, tinha provas e trabalhos, então, a gente matou muita coisa para fazer essa faculdade aí (E3, 2024).

A análise revelou não apenas os desafios enfrentados, mas também a determinação e o compromisso dos participantes em alcançar seus objetivos

educacionais, mesmo diante de obstáculos significativos, como esclarece E4 (2024):

Eu tive muitos desafios durante esse período: horários, cansaço e problema de saúde. Enfim, superei e consegui vencer. Mas, não foi fácil trabalhar o dia todo, chegar cansada e ter que sair para estudar. Eu já atuava [...] [em] 2 períodos. Eu moro aqui [em Curitiba] e tinha que estar lá na PUC [, em São José dos Pinhais,] às 19h, que era o horário que começava a aula. Eu voltava de lá às 22h30min, [...] [suscetível] aos perigos da noite. Meu marido ficava com as crianças, nós não tínhamos com quem deixá-las para ele ir lá me buscar. Naquela época, eu não tinha carro, muitas vezes, eu voltava sozinha [um bom trecho], porque a colega que me dava carona, infelizmente, não tinha muita noção e me deixava longe de casa, eu jamais faria isso [...]. A gente se arriscava, até risco de [...] morte a gente corria. Ainda bem que não era tão perigoso quanto é hoje, era um tempo melhor. Enfim, vencidos os desafios, cá estou eu (E4, 2024).

A superação de desafios durante o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi percebida pelos egressos entrevistados com uma conquista significativa, contribuindo ao desenvolvimento de habilidades de organização, resiliência e autodisciplina, para melhorar suas práticas pedagógicas e obter oportunidades de carreira na educação.

O ambiente acadêmico é outro fator que desempenha papel fundamental na formação de professores. De acordo com Nóvoa (1995), um ambiente acadêmico colaborativo e harmonioso pode promover um melhor aprendizado e desenvolvimento profissional.

Nas entrevistas, os participantes revelaram diferentes percepções e experiências em relação ao ambiente acadêmico. E5 (2024) enfatiza que tal ambiente era marcado pela interação entre professores e alunos:

Havia muito essa harmonia, não havia competição, não havia concorrência, era um ambiente muito colaborativo [...]. Eu percebo o quanto os professores valorizavam a prática de quem estava lá, era muito interessante a maneira que as aulas aconteciam [...], o olhar dos professores, o respeito à nossa prática e ao olhar que a gente tinha daquela teoria, da relação que eles procuravam fazer daquilo que a gente já vivia no cotidiano. Era muito legal. Era interessante de ver esse movimento tanto do corpo discente quanto do corpo docente. Havia uma harmonia muito grande, um respeito muito grande [...]. Não havia arrogância no curso. É muito interessante voltar para trás e pensar nisso (E5, 2024).

Segundo E3 (2024), o ambiente acadêmico também era muito divertido:

Olha, a gente se divertia muito. As professoras sempre estavam de alto astral, era difícil uma [professora] chegar de mau humor, claro que, às vezes, algumas delas chegavam, mas a maioria era nota 10. O astral era maravilhoso. Quem sabe ali a união não fosse de todas, mas o astral era bom (E3, 2024).

Apesar da percepção geralmente positiva do ambiente acadêmico, E1 (2024) menciona um desafio enfrentado no Campus São José dos Pinhais - o preconceito inicial por parte de colegas mais jovens:

No início, a gente enfrentou um pouco de preconceito, porque a PUC atendia jovens. Em alguns casos, [a depender da idade,] eles poderiam até ser nossos filhos (risos). Foi um pouquinho difícil para eles se acostumarem com a gente (risos) e também foi um pouquinho difícil para nós nos acostumarmos ao barulho e a agitação deles. Foi bem complicado nesse sentido. Mas, depois de um tempo, eles se acostumaram conosco [...] e passamos a ficar de boa (E1, 2024).

Freire (1996) frisa que a exigência acadêmica rigorosa, a necessidade de conciliar trabalho, estudos e vida pessoal, e o preconceito por parte de colegas mais jovens são alguns dos desafios comuns enfrentados pelos futuros educadores.

No entanto, a determinação e a capacidade de adaptação dos participantes foram destacadas como fatores-chave para superar esses desafios e obter sucesso na formação acadêmica. Conforme expressa E2 (2024),

O ambiente acadêmico era muito bom, a PUC não encareceu o curso, eram professores bem formados e bastante dinâmicos, era muito bom mesmo. Eu fazia tudo com intensidade, era bastante questionadora também. Eu cresci muito durante o curso, tanto como pessoa como profissional, eu cresci muito. Antigamente, a gente não questionava tanto e quando eu fiz a faculdade, eu já tinha uma certa maturidade, então, com a experiência, às vezes, a gente questionava algumas coisas que eram ditas ali, mas creio que fez com que a gente crescesse bastante (E2, 2024).

No entendimento de Tardif (2002), a ausência de competição e a presença de respeito mútuo entre professores e alunos são aspectos fundamentais para criar um ambiente propício à aprendizagem. Sendo assim, E4 (2024) confirma que o ambiente acadêmico era colaborativo e harmonioso:

Era um ambiente muito gostoso. Na verdade, nós éramos todas conhecidas, todas atuavam na rede [municipal de ensino] (risos), era um pessoal que, em sua grande maioria, já se conhecia das escolas [de São José dos Pinhais] [...]. Eram poucas pessoas que [...] vinham de fora [...]. A maioria eram conhecidas que se reuniam até para ir junto de carro, [...] [havia um revezamento] para dividir as despesas. O curso passou rápido, uma foi ajudando a outra, foi tranquilo (E4, 2024).

Essa experiência acadêmica foi percebida como transformadora, proporcionando crescimento pessoal e profissional aos participantes.

De acordo com Freire (1996), os estágios também são componentes fundamentais na formação de professores, permitindo que os futuros educadores apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos em contextos educacionais reais. E1 (2024) descreve como foi sua experiência:

Os estágios, como a gente não tinha outra opção, nem outro horário para fazer, então, os professores da época aceitaram que fizéssemos na própria escola [em que atuávamos], mas foi muito laboral e muito cobrado [...]. Eu sempre brinco que foram praticamente 2 TCCs (risos), o relatório de estágio e a monografia meio que se equipararam (risos). Os professores supervisionavam, em conjunto com a pedagoga da escola, e assistiam [...] a aplicação das atividades (E1, 2024).

Tardif (2002) explica que a realização de estágios permite aos alunos vivenciar a rotina escolar, desenvolver habilidades de ensino e aprender com a experiência prática. Na sequência, E5 (2024) fala sobre o que vivenciou no estágio:

A realidade que eu vi no estágio, o fato de estar em uma escola municipal e em uma escola de educação infantil particular, foi brutal a diferença. Eu acho que eu fui muito privilegiada nesse sentido nos estágios, eu pude ver uma diversidade muito grande e eu trazia isso para debate em sala de aula (E5, 2024).

Estágios bem estruturados em escolas reais, contribuem para uma formação mais significativa e relevante dos futuros educadores. Apesar dos desafios enfrentados ao longo do processo de formação, a experiência acadêmica e os estágios tiveram impactos positivos e duradouros na prática profissional dos professores.

Os estágios foram oportunidades de aprendizagem significativa e enriquecedora, com destaque para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. A maioria dos participantes realizou estágios em

escolas onde já trabalhava, o que facilitou a integração entre teoria e prática, foi o que aconteceu com E3 (2024):

Os estágios foram bons, eu pude fazer na mesma escola que eu trabalhava. Eu fazia nas permanências, o diretor me liberou sob a seguinte condição: 'Se você conseguir fazer todas as suas coisas em casa, você pode fazer estágio na sala da professora que você tiver mais afinidade'. Então, eu fiz isso. Depois [...] [de algum tempo], eu comecei a aplicar os estágios na minha própria turma. A supervisora ia lá e via que eu estava aplicando com os meus próprios alunos aquilo que teria que fazer (E3, 2024).

Alguns participantes mencionaram a necessidade de complementar os estágios com atividades adicionais, como forma de atender aos requisitos do curso e enriquecer a experiência profissional.

A aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso foi evidenciada como uma contribuição significativa à prática profissional dos participantes, especialmente, no que diz respeito à inclusão e adaptação de estratégias pedagógicas.

Apesar dos desafios, os estágios tiveram impacto significativo na prática profissional dos egressos entrevistados. Na acepção de Nóvoa (1995), a experiência prática adquirida nos estágios contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício do magistério.

Um outro aspecto foi visto como marco de realização pessoal e profissional para os egressos: a cerimônia de colação de grau. Ela representou a realização de um sonho, o culminar de anos de estudo, dedicação e esforço, e proporcionou sensação de conquista e superação de desafios.

Para alguns entrevistados, a colação de grau foi uma experiência emocionante e carregada de significado familiar. A presença e o apoio dos familiares foram destacados como aspectos fundamentais nesse momento, assegurando orgulho e reconhecimento. E1 (2024), descreve sua experiência:

Foi uma emoção incrível! Para mim, teve um sabor bem importante, porque a minha mãe já estava bastante doente, [...] inclusive estava internada naqueles dias [...]. Eu não sei como funciona agora, mas, naquela época, tinha a missa, a colação de grau e depois o baile de formatura, nós não tivemos o baile. No dia da colação de grau, eu fui para o ensaio, de manhã, e depois fui ao hospital para contar para minha mãe como foi e tudo mais. Eu lembro que um dos médicos entrou no quarto e ela falou: 'Doutor, você tem que me deixar ir embora, porque hoje é a

formatura da minha filha' e ele falou: 'Vamos ver, vamos ver' (risos), não disse nem sim e nem não. Aí, quando ele saiu, eu falei: 'Mãe, pare de falar da formatura da sua filha, eles estão pensando que uma mocinha está se formando e não uma velha' (risos), e ela retrucou: 'Não... você é mais importante, porque você passou todos os perrengues que a gente passa durante o curso, ainda tem filho, tem marido, tem casa, tem tudo'. Aquele momento para ela foi muito importante. Quando eu era mais nova, ela mesmo dizia que [...] tinha se arrependido de não ter me ajudado lá atrás e eu tive que estudar mais tarde, com família formada e tal. [...] Eu considero que cada coisa que acontece na vida da gente tem o seu momento, tem o tempo certo de acontecer, eu gostei muito do curso, aprendi muito, eu procurei melhorar bastante a minha prática profissional a partir do que eu aprendi. Então, eu considero que aquele era o momento certo, não era lá atrás, era naquele momento que eu deveria ter feito o curso que fiz (E1, 2024).

Alguns participantes mencionaram a importância da colação de grau como uma conquista pessoal após superar desafios e obstáculos ao longo do curso. Esses desafios incluíam questões como conciliar os estudos com outras responsabilidades, enfrentar dificuldades pessoais e lidar com a pressão acadêmica, como relata E3 (2024):

Para mim foi uma conquista muito grande! Daí, entra toda aquela base e a gente acaba se sentindo realizada. [...] Foram 3 anos corridos, você deixou família, você deixou muitas coisas, mas saber que a tua família está torcendo por você, é maravilhoso. Porque eu deixava o meu marido e a minha filha em casa, mas eu sabia que eles estavam me esperando e torcendo para que esse dia chegasse (E3, 2024).

A colação de grau foi vista como um marco importante na trajetória educacional dos entrevistados, representando a valorização do conhecimento adquirido e o reconhecimento de seus esforços acadêmicos. Eles compartilharam lembranças e detalhes específicos sobre suas colações de grau, destacando momentos especiais e marcantes. Essas lembranças foram descritas com nostalgia e emoção, refletindo a importância desses eventos em suas vidas. E4 (2024) relembra a surpresa que recebeu após sua colação de grau:

Nossa... foi muito legal... muito legal mesmo! A colação foi feita em São José dos Pinhais, ela foi um marco. Eu lembro até hoje, que a minha família fez uma surpresa para mim, porque eu não ia fazer nada [para comemorar], [...] só que acabaram me abandonando na rua (risos). Todo mundo foi embora (risos), porque tinha que fazer a surpresa, e quando eu percebi, eu estava a pé (risos), eu estava só (risos). Naquele dia, estava muito calor, então me falaram: 'Fique de calcinha e sutiã (risos) e só

coloque a beca por cima (risos)' e foi isso que eu fiz. Só que aí, me abandonaram na rua (risos) e eu falei assim: 'Jesus amado, e agora, como eu vou embora?' (risos). [...] Naquela época, o telefone não era como é hoje, não existia WhatsApp, então eu liguei para casa e foram me resgatar (risos), porque eu tinha que chegar na casa do meu pai para receber a surpresa (risos). De tão desesperados que estavam para ir embora e fazer a surpresa (risos), até de mim esqueceram (risos). Mas foi muito legal (risos). Nossa... foi um marco que ficou na vida, foi importante fazer (E4, 2024).

A cerimônia de colação de grau foi considerada pelos egressos como uma oportunidade para celebrar e serem reconhecidos pelos esforços e realizações ao longo do curso. E5 (2024) destaca a importância de compartilhar esse momento com os colegas, criando memórias duradouras e significativas:

Eu era presidente da comissão de formatura, eu consegui muita coisa porque tinha os contatos, eu consegui muitos descontos, então, foi uma linda formatura, com muitas coisas, todo mundo ficou muito satisfeito. Para mim, a formatura foi um evento muito... muito significativo, [...] [inclusive porque] eu fui agraciada com o prêmio Marcelino Champagnat, então, foi uma noite muito especial. [...] Muitas das minhas colegas nunca tinham feito uma sessão de fotos, porque eram pessoas muito simples, [...] quando a gente teve que se arrumar [para o evento] [...], a gente levou maquiagem, uma arrumava a outra, [...] isso foi muito legal, foi uma vivência muito especial esse curso, realmente, foi muito importante nesse sentido e a colação de grau foi muito especial (E5, 2024).

De acordo com os entrevistados, a colação de grau nesse curso representou muito mais do que um simples evento cerimonial. Esse momento foi vivenciado como marco importante na trajetória pessoal e acadêmica, proporcionando uma oportunidade para celebrar, refletir e compartilhar suas conquistas com aqueles que lhes eram próximos. Foi um momento que ficou marcado na memória dos egressos como lembranças afetivas e significativas.

Outros momentos marcantes que ocorreram durante o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foram lembrados pelos egressos. E5 (2024) relata que sua transferência do Campus Curitiba para o Campus São José dos Pinhais foi um momento impactante, pois trouxe uma nova perspectiva em relação ao curso, destacando a diversidade de perfis dos colegas, o que enriqueceu a experiência de aprendizado e proporcionou oportunidades de troca de conhecimento e aprendizado mútuo:

A minha transferência para [o Campus] São José dos Pinhais foi impactante. Ela me trouxe a perspectiva desses 2 momentos: o curso em Curitiba e o curso de São José dos Pinhais. Acho que eu poderia me deter na questão do perfil do egresso, [porque] isso foi impactante para mim. Em Curitiba, eu era uma das mais velhas, em São José dos Pinhais, eu não era a mais velha, isso foi um ponto encantador de ver [...], tinha pessoas que estavam com muito mais prática, com muito mais experiência, então eu pude aprender muito com elas. Eu tinha já uma certa uma certa competência digital, vamos colocar assim, o que facilitou muito, para mim nesse sentido, [...] essa era uma questão que eu vi que fazia diferença, porque eu levava o notebook para sala e os trabalhos em grupos já eram resolvidos ali. Eu ficava maravilhada em ouvir as experiências dos meus colegas [...]. Acho que isso foi muito enriquecedor, por perceber, hoje, que um curso que talvez atendeu uma legislação e não permaneceu por muito tempo na PUC, teve um impacto na sociedade, possibilitando a realização de sonhos (expressão de emoção). Ah...o conhecimento realmente abre portas (E5, 2024).

Diversos momentos foram destacados envolvendo experiências práticas, como aulas realizadas ao ar livre, visitas e atividades que envolviam a aplicação do conhecimento na vida real. Essas experiências contribuíram para o aprendizado significativo dos participantes e demonstraram uma abordagem pedagógica centrada no aluno e na contextualização do ensino. E1 (2024) expõe um desses momentos:

Os momentos foram inúmeros, mas tem uma cena, em uma noite [...], que foi muito interessante. Eu não sou muito de arte, mas eu gosto muito de música, gosto de ouvir música, gosto de cantar junto com o cantor, estrago a música (risos). Nós tivemos um professor que também era músico, [...] em uma noite extremamente quente, daquelas assim que a gente não conseguia nem respirar, ele nos tirou da sala e nos levou para baixo de umas árvores [...], ele levou o violão e falou sobre música brasileira, ele dava aula, e em, alguns momentos, ele tocava algumas músicas (expressão de emoção). Aquele foi um momento bem bacana, bem marcante, porque, hoje, eu coloco isso para os professores nas formações [...] [que eu ministro, enfatizo] que o estudante tem que sair de aula, principalmente em ciências, o objeto de estudo de ciências está lá fora, nós não podemos ficar fechados dentro de 4 paredes com os estudantes. Então, aquele momento para mim foi muito legal, foi muito bacana, apesar de eu não ter nada a ver com arte (risos) (E1, 2024).

Os depoimentos a respeito desses e outros momentos significativos refletiram a riqueza das experiências proporcionadas pelo curso, demonstrando seu impacto positivo na formação pessoal e profissional dos participantes, assim como Freire (1996) defende uma abordagem pedagógica centrada no aluno e na contextualização do ensino, que valorize a experiência vivencial como forma de construção do conhecimento.

As experiências do curso promoveram mudanças em relação a autoestima e confiança, permitindo aos egressos superar desafios pessoais e profissionais. Eles sentiram-se capazes e realizados ao conquistar seus objetivos educacionais. E1 (2024) reconhece a importância contínua do aprendizado e da atualização profissional ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. A busca por novos conhecimentos e a ampliação de sua visão de mundo foram aspectos importantes de sua transformação após o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

Eu considero que o meu trabalho era raso, eu dava aula, até voltar a estudar. Quando eu voltei, eu penso que eu passei a ensinar. Eu acho meio complicado falar que a gente ensina, mas eu penso que eu fazia parte do processo de ensino e aprendizagem junto com os meus alunos, é isso que eu vejo, que eu analiso. Eu digo que eu era uma professora, e, depois de ter estudado, eu me tornei outra professora, porque eu passei a me preocupar como a criança aprendia, de que formas diferentes eu podia trabalhar para que ela pudesse aprender, que outras estratégias eu poderia trazer para as minhas aulas para [...] [torna-las] mais significativas para a criança. Eu gostei mais de ser professora (expressão de emoção), eu já lutava, eu já era apaixonada pelo magistério e gostei muito mais, eu acho que eu não faria diferente, se pudesse, faria novamente, claro, com alguns pontos que tem que ser melhorados, nem tudo é perfeito, mas eu me apaixonei ainda mais pelo magistério [...]. Não que eu não estudasse antes, não que eu não fizesse leituras, mas era muito menos. O fato de continuar estudando, estar sempre em busca de atualização, de aprender mais [...], puxa... eu queria ser mais nova para poder aproveitar mais isso (expressão de emoção), porque quando a idade vai chegando, a gente vai ficando um pouquinho mais limitado (E1, 2024).

Os entrevistados relataram que, com o curso, adquiriram novas competências e estratégias pedagógicas que permitiram inovar em suas práticas docentes. Eles passaram a preocupar-se mais com o processo de ensino-aprendizagem e a buscar formas mais significativas de envolver seus alunos.

No contexto brasileiro, a formação acadêmica tem sido um divisor de águas para muitos profissionais, abrindo portas para novas oportunidades e aprimorando suas habilidades. Cabe destacar a importância da formação continuada na adaptação dos profissionais às demandas do mercado de trabalho em constante evolução. A busca por atualização e aprimoramento constante tornou-se uma necessidade para aqueles que desejam se manter relevantes e competitivos.

A educação continuada proporciona oportunidades para a expansão de horizontes e a exploração de novas perspectivas de vida. Morin (2000) enfatiza a

importância do pensamento crítico e da reflexão na formação de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva, permitindo que os indivíduos se tornem cidadãos mais conscientes e engajados em questões sociais e políticas.

Portanto, investir em educação continuada não apenas enriquece conhecimentos e habilidades, mas permite desenvolver também uma compreensão mais profunda de si e do mundo. Como defendido por Freire (2017), a educação é um ato de esperança que capacita a construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Campus São José dos Pinhais, foi reconhecido por suas contribuições significativas à comunidade educacional local.

5.3.1 Contribuições à prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais)

Esta subcategoria aborda a contribuição do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental à prática docente dos egressos, destacando a importância da relação entre teoria e prática, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da educação.

Os entrevistados destacaram a importância da relação entre teoria e prática na formação docente. Eles confirmaram que a compreensão teórica subsidiou a prática educacional, permitindo que os docentes desenvolvessem metodologias mais qualificadas e planejadas. Isso implicou uma mudança na concepção de ensino, indo além do simples "fazer" para compreender os fundamentos teóricos que embasaram as práticas pedagógicas. Segundo D1 (2024):

Foi fundamental fazer a relação da teoria com a ação. [No início do curso] [...], os alunos estavam muito no fazer, fazer, fazer. Quando eles

começaram a compreender que existia uma teoria que subsidiava aquela prática, [...] eles mudaram o jeito de dizer, eles mudaram o jeito de criar um jogo para criança. Essa contribuição teórica fez com que a metodologia deles, de fato, se qualificasse. Eu acho que isso a gente conseguiu fazer, em especial no campo dos estágios, [...] porque eles começaram o 1.º ano com o mapeamento e vinham todos os semestres com turmas e atividades diferentes, então eles passaram por muitas coisas e o TCC foi o fechamento, então, [...] [puderam] dizer: 'Olha, eu tenho uma prática, mas eu tenho que ter um aporte teórico que sustente isso'. A contribuição da teoria para a prática foi fazer essa relação, foi ajudá-los a entender essa estrutura, de que eu não tenho uma prática inventada no improviso, de que a prática tem que ser planejada, ela tem que ser organizada, ela tem que ter um fim, e isso a gente trabalhou com esses alunos do curso, justamente para que eles compreendessem que a educação não é só improvisação, ou melhor, não pode ser improvisação. Muitos alunos, como estavam há muito tempo na prática, achavam que já sabiam o que iam fazer, que não precisavam planejar, pois já sabiam como ia ser o dia, então essa contribuição foi essencial [para quebrar esse paradigma] (D1, 2024).

Segundo Freire (1996), a prática educativa deve ser embasada em uma reflexão crítica sobre a realidade, que envolve não apenas a experiência prática, mas também o conhecimento teórico.

Em consonância com essa perspectiva, Nóvoa (2009) destaca a importância da formação teórica na construção da identidade profissional dos professores. Para o autor, a reflexão sobre a teoria e a prática é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para uma atuação mais crítica e reflexiva em sala de aula.

D2 (2024) reconhece que o curso contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes, percebe melhorias na prática docente, destacando a importância de um embasamento teórico sólido para sustentar as ações em sala de aula:

Eu acho que a contribuição foi o máximo que poderia ser, a gente tinha um potencial muito bom [...]. A maioria dos alunos era da comunidade de São José dos Pinhais, embora tivesse alunos dos arredores. A gente foi participar de algumas formações com a secretaria de educação, foi reconhecer isso em loco. Eu acho que a universidade, de certa forma, contribuiu muito para o desenvolvimento daquele local educativo, [...] [nos] mais variados contextos, [...] era o interior de São José dos Pinhais, [...] tinha até uma escola [...] lá no bairro chamado Barro Preto, que você andava um tempão para chegar e pensava: 'Nossa... eu estou ajudando essa comunidade'. Então, é do mundo real o exercício de dizer que é para isso a universidade serve, ela não serve para ficar nos muros e a pessoa para ir lá para aprender, ela serve para aquilo que você aprendeu ser disseminado. Como o município de São José dos Pinhais era uma comunidade muito específica, embora com vários contextos, a gente viu isso acontecer, esse desenvolvimento. Até hoje, eu vejo que essa

formação fez muita diferença para a cidade e adjacências. Muitas dessas pessoas vieram trabalhar em Curitiba e tiveram mais desenvolvimento pós-curso [...]. As sementes lançadas ali [em São José dos Pinhais] floresceram de muitas formas, e talvez isso seja a maior recompensa para o professor: ver aquilo que você ajudou a plantar, se desenvolver (D2, 2024).

Além da contribuição à prática docente, a formação teórica também promoveu o desenvolvimento pessoal dos docentes. De acordo com Imbernón (2009), a formação continuada dos professores é fundamental para acompanhar as transformações sociais e educacionais, permitindo que os docentes enfrentem os desafios da profissão de forma mais eficaz.

Nesse sentido, as entrevistas realizadas com os docentes evidenciaram o impacto positivo da formação teórica na vida e na prática profissional dos docentes. D3 (2024) destaca que

Os alunos, professores [...] [em exercício,] já tinham um certo [...] senso comum pedagógico, eles já tinham uma aproximação. Eu acho que a maior contribuição do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi mostrar que o que eles faziam já tinha uma teoria que explicava aquilo e o inverso também, que a teoria que a gente apresentava [...] [naquela] formação de professores já se concretiza na prática. Eu acho que essa relação teoria e prática que era [o que havia de mais] interessante, o tempo todo (D3, 2024).

Outro aspecto relevante abordado nas entrevistas foi a mudança de perspectiva sobre a dinâmica da sala de aula. D4 (2024) enfatiza:

Enquanto profissionais do magistério, os alunos viram o quanto o [...] [Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental] contribuiu, o quanto puderam melhorar a forma [...] [de trabalho] e isso, consequentemente, melhorou a qualidade da educação, porque quando você melhora a tua sala de aula, melhora o resultado das crianças também. Eles viram o quanto o curso, realmente, contribuiu (D4, 2024).

Os entrevistados ressaltaram que o curso proporcionou uma nova forma de pensar a sala de aula. Eles destacaram a importância de ter um roteiro claro e saber o objetivo a ser alcançado, o que facilitou a condução das aulas e a interação com os alunos. Essa mudança de perspectiva possibilitou uma abordagem mais dinâmica e eficaz do processo de ensino-aprendizagem. D5 (2024) acredita que

[...] seja o novo pensar a sala de aula, uma nova forma de você olhar a sala de aula, de você olhar a aula como uma dinâmica de interação, uma dinâmica [...] diferente do que eles viviam. Para eles, foi dessa forma, eles entenderam que a coisa é muito mais fácil quando [...] [se tem] o roteiro, quando [...] [se sabe o que quer] e onde [...] [quer] chegar. Eu acho que isso foi fundamental para eles (D5, 2024).

As respostas dos docentes enfatizaram a importância da formação teórica na prática docente, o desenvolvimento profissional e pessoal dos egressos, e a mudança de perspectiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Esses aspectos demonstraram o impacto positivo do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na vida e no cotidiano de sala de aula.

As entrevistas com os egressos revelaram outros aspectos das contribuições do curso para suas práticas docentes, bem como as competências adquiridas por eles durante a formação.

Acho que, [a contribuição foi] muito mais essa relação e a percepção da teoria e prática, porque o curso era muito prático, o currículo foi pensado para isso, porque ele tinha um público-alvo, que eram professores em sala de aula, que já tinham a prática e que precisavam de uma formação. Essa formação tinha que ser objetiva, então, o currículo facilitou [...] [essa] visão, todo o curso foi pensado para atender essa demanda legal, [...] [instituída] pela LDB. O curso era muito dinâmico. Eu, [...] mesmo não atuando na rede ou como professora, percebia [...] a preocupação e a dedicação que os professores tinham, essa relação teoria e prática era uma constante. Nesse sentido, o curso contribuiu muito, a forma como ele foi pensado, como o currículo foi pensado, como as aulas foram dinamizadas, enfim, todo o processo. Para mim, foi muito interessante, acho que se eu tivesse ingressado em um outro curso talvez não [...] [tivesse sido] tão impactante, pela experiência com os colegas. Então, a primeira questão foi essa relação teoria/prática, que para mim foi essencial, e o dinamismo das coisas. [...] Os professores reforçaram em nós essa prática, de que realmente éramos pessoas hábeis para a competência, para a docência, era um olhar muito doce (expressão de emoção), apesar da exigência, porque nada nos foi poupado, nada, trabalhos tinham que ser feitos, executados, como em qualquer outra formação, não havia [...] nenhuma facilitação. [...] Eu, acho que isso foi importante, em termos de competências, foi aquilo que o curso se propôs a trazer para essa formação. Uma coisa que ficou muito marcada, acho que não só para mim, [mas para a turma,] foi essa relação professor/aluno, porque era isso que acontecia no curso, era isso que a gente levava para sala de aula, [...] óbvio que isso se reflete na nossa prática docente, com certeza, porque foi isso que eu levei para a minha prática docente, aquilo que eu vi, o acolhimento que eu recebi e o acolhimento que eu tenho até hoje com os meus estudantes (E5, 2024).

Os entrevistados destacam a importância da integração entre teoria e prática na formação docente. Eles perceberam que o curso proporcionou uma sólida base

teórica, aliada a uma abordagem prática que permitiu a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos reais de ensino. Essa relação dinâmica entre teoria e prática foi vista por E1 (2024) como fundamental para ao seu desenvolvimento profissional:

A diferença é que quando você está na ativa, você acha que está fazendo o melhor possível, o melhor do melhor, mas quando você [...] [vai] analisar e rever a sua prática, você percebe que tem muita coisa que pode mudar, que você pode fazer diferente. O fato de poder confrontar isso com a teoria, me ajudou a [...] [compreendê-la] de outra forma, a ver como a criança aprende. Enfim, foram inúmeras as contribuições. Eu digo que a minha carreira tem 2 momentos bem importantes, [...] o antes de voltar a estudar e o depois de voltar a estudar. Eu era uma professora e eu me tornei outra professora, penso que bem melhor do que antes (E1, 2024).

No entendimento de Tardif (2002), essa integração entre teoria e prática facilita a construção de uma identidade profissional sólida por parte dos professores. Segundo E2 (2024), “o estudo edifica, aprimora, dá chance de você repensar o que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar” (E2, 2024). Entre as competências, o referido entrevistado crê que o que mais marca é: ‘seu aluno vai usar, aplicar este conhecimento na sua vida, como posso contribuir nessa busca, abrir os horizontes da criança, o mundo do aluno’ (E2, 2024). Após concluir o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ele sentiu-se mais firme, “com o pé no chão, com vontade de ensinar melhor e de aprender também, continuamente, de fazer essa troca entre o aluno” (E2, 2024). E2 (2024) considera que cresceu muito com o curso universitário.

Os entrevistados também expressaram a valorização da capacidade de questionamento e reflexão sobre a prática docente. Eles destacaram a importância de confrontar a prática com a teoria, o que lhes permitiu repensar suas abordagens de ensino, compreender como os alunos aprendem e buscar constantemente melhorias em sua prática pedagógica.

E3 (2024) menciona a ampliação de seu repertório teórico como uma contribuição significativa do curso:

Muitas coisas que eu não vi lá no Magistério, acabei vendo [no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental], conhecendo muitos autores, livros que [...] eu desconhecia, que não foram apresentados lá no Magistério, muitas coisas que [...] [por meio] de trabalhos eu ia fazendo, eu ia descobrindo,

muitas coisas que eu não imaginava. Para mim foi uma grande descoberta que eu puder trazer para o meu cotidiano da sala de aula (E3, 2024).

Acima, o entrevistado relatou ter tido acesso a novos autores, conceitos e abordagens pedagógicas que não haviam sido abordados em suas formações anteriores. Essa ampliação do repertório teórico possibilitou a ele uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos processos educacionais.

Os participantes salientaram o desenvolvimento de competências essenciais para a prática docente, como a capacidade de planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas. Eles também mencionaram competências relacionadas ao acolhimento dos alunos, à promoção da aprendizagem significativa e à abertura para o aprendizado contínuo, como frisa E4 (2024): “O curso aprimorou os meus conhecimentos, [...] melhorou, abriu novos horizontes e [...] outra visão do que a gente pensava enquanto educação, [...] contribuiu muito para isso (E4, 2024).

Os egressos, em unanimidade, afirmaram que as contribuições do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental tiveram impacto significativo em suas práticas pedagógicas. Eles relataram ter sido capazes de implementar novas estratégias de ensino, explorar diferentes abordagens metodológicas e promover ambientes de aprendizagem mais estimulantes e inclusivos para seus alunos.

5.3.2 Reflexos na educação do município de São José dos Pinhais

Esta subcategoria apresenta uma análise profunda sobre os aspectos nos quais a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental contribuíram para o município de São José dos Pinhais.

Vários pontos foram destacados pelos entrevistados, os quais forneceram uma visão abrangente do impacto positivo da universidade e do curso na comunidade educacional local.

Os docentes entrevistados ressaltaram que a universidade e o curso contribuíram, significativamente, para a qualificação dos profissionais da educação de São José dos Pinhais. D1 (2024) destaca que os professores formados no curso

foram capacitados para melhorar a qualidade de vida dos alunos, transformando suas realidades por meio da educação:

Eu acho que a PUC e o curso contribuíram qualificando aqueles profissionais para que eles pudessem melhorar a vida daqueles meninos que de fato precisavam da escola pública e nesse sentido fazer com que eles pensassem sobre a realidade e transformassem aquela realidade, tendo uma expectativa de vida, tendo uma expectativa de trabalho. Como dizia o irmão Clemente, que na época era o reitor da universidade e um dos grandes incentivadores desse curso, o intuito era 'formar gente boa'. Eu acho que a universidade contribuiu muito nesse sentido em São José dos Pinhais, de fazer com que aqueles professores se percebessem responsáveis pelo futuro do município, porque estavam formando as crianças que seriam, e são hoje, os profissionais que estão no mercado, que são os pais de família dessa cidade que triplicou [seu índice populacional], que naquela época tinha 100 mil habitantes e hoje tem 320 mil habitantes. Se você pensar dos anos 2000 para cá, os alunos dos professores que frequentaram o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, hoje, são os pais de família que estão aí no município. Eu acredito que o curso e a universidade contribuíram para qualificar o sistema de educação. [...] O reconhecimento do município para a universidade e a universidade nesse contraponto de fazer com que aqueles professores percebessem que o trabalho deles melhoraria a cidade, fazendo os alunos pensar e, automaticamente, se tornando 'gente boa' também. Eu acredito que foi um movimento cíclico, a gente formava os professores e assim eles foram formando os seus alunos também (D1, 2024).

Esse aspecto foi fundamental para o desenvolvimento social da comunidade de São José dos Pinhais, uma vez que a educação é vista como um meio de proporcionar oportunidades e expectativas de vida para os alunos.

A presença da universidade e do curso também foi marcada pela participação ativa em políticas educacionais locais. D2 (2024) menciona a contribuição no desenvolvimento do plano de educação do município e a presença da universidade em eventos e formações promovidos pela secretaria de educação:

Sem sombra de dúvida, a PUC e o curso contribuíram muito. Eu acho que o município deu uma acertada ao fazer esse curso e [...] [destiná-lo] à grande parte dos seus professores, [...] eu não saberia dizer em porcentagem quantos foram, então vou dizer grande parte, [...] [o curso] trouxe bastante ganho de reflexão. A gente participou também da elaboração do plano de educação da cidade de São José dos Pinhais, a gente tinha voz, tinha lugar de fala ali, porque a gente tinha os alunos, a gente conhecia o lugar, pois cada aluno vinha de um contexto. Eu brincava que a gente conhecia tanto a cidade quanto a secretaria de educação, porque os alunos contavam para nós (risos). Era uma comunidade bem rural [...] [e urbana ao mesmo tempo]. Tinha alunos que faziam estágios em escolinhas lá no meio do nada, em fazendas, e outros no centro da cidade. Essas diferenças [...] [pareciam] de cidades diferentes, mas na verdade aconteciam no mesmo município. A gente conheceu bem essa

realidade e, eu percebo que, a gente influenciou bem essa realidade também. A cidade toda se mobilizava porque a PUC estava lá (D2, 2024).

Essa interação entre a academia e o poder público fortaleceu a qualidade das políticas educacionais implementadas no município de São José dos Pinhais. O curso oferecido pela PUC foi percebido como uma oportunidade acessível de formação para os professores da região. A mensalidade mais acessível e a flexibilidade na carga horária foram fatores que permitiram que um maior número de profissionais participasse do curso. Além disso, a presença da universidade em São José dos Pinhais aproximou os professores da realidade acadêmica, proporcionando uma experiência que antes era considerada distante. Conforme D3 (2024):

Para que a prefeitura de São José dos Pinhais pudesse dar conta do maior número possível de pessoas a fazer esse curso, a mensalidade era mais barata que de qualquer outro curso. [...] Nesse aspecto, a contribuição estava em tentar favorecer esses estudantes, que já eram professores, a ter uma formação. Naquele momento, [...] a gente já levava sempre muito em conta as condições, os problemas dos alunos, por exemplo, se [...] a gente percebesse que algum aluno estava faltando, a coordenação entrava em contato para verificar [o que estava acontecendo]. [...] Eu acho que a contribuição da PUC estava em favorecer, em considerar a necessidade daqueles alunos/professores em continuar e finalizar o curso. Sem contar também, que eles foram inseridos no meio acadêmico, ou seja, fizeram parte desse contexto. Para muitos, [o ensino superior] era algo muito distante, ou seja, eles achavam que nunca iriam entrar em uma universidade. Naquele momento, eu acho que a PUC e o curso favoreceram isso. Sem contar com as diversas atividades que a gente fazia, por exemplo, nós éramos convidados para participar de semanas pedagógicas, oficinas nas prefeituras e cursos da prefeitura de São José dos Pinhais, nós levávamos alguns elementos de teoria e prática, de metodologias, porque nós éramos convidados. O Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para a melhoria da qualidade, foi significativo. Os alunos/professores olhavam os resultados com muito orgulho, porque o curso, realmente, tinha contribuído para o ensino, para educação, para as próprias aulas que eles ministravam. Então, [...] o aspecto fundamental foi a melhoria da qualidade da educação no município de São José dos Pinhais (D3, 2024).

Uma das contribuições mais destacadas pelos docentes entrevistados foi a melhoria geral da qualidade da educação no município de São José dos Pinhais. Os egressos foram capazes de aplicar novas metodologias e práticas pedagógicas em suas salas de aula, resultando em um ensino de maior qualidade e mais eficaz.

Esse aspecto foi considerado como fundamental para o desenvolvimento educacional e social da comunidade.

A formação oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná também contribuiu para a inserção dos profissionais no mercado de trabalho, tanto em São José dos Pinhais quanto em outras regiões. Muitos dos formandos conseguiram empregos na prefeitura local ou em outras escolas da região, demonstrando o reconhecimento e a valorização da formação oferecida pela universidade.

Os egressos entrevistados enfatizaram que o curso proporcionou qualificação significativa para todos eles, permitindo-lhes aprimorar suas práticas pedagógicas e ampliar seus conhecimentos. Isso foi percebido como essencial para elevar a qualidade da educação oferecida no município de São José dos Pinhais.

Além disso, o curso contribuiu para resgatar a autoestima e a dignidade dos professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em exercício, combatendo a precarização do trabalho docente. A partir da formação recebida, os egressos sentiram-se mais valorizados e confiantes em suas atuações profissionais.

Os entrevistados evidenciaram que o curso teve impacto positivo na comunidade, pois não se limitou a atender apenas uma demanda legal por formação de professores. Ele abriu oportunidades para profissionais de diversas áreas que tinham afinidade com a educação, ampliando o acesso ao ensino superior e promovendo a diversidade de perfis entre os educadores. Na acepção de E5 (2024):

Além de atender uma demanda legal, porque estava previsto em lei, isso refletiu em sala de aula. Foi um ganho muito grande, foi um salto qualitativo da prática, da docência. [...] Eu vejo uma questão de autoestima do professor também, porque quando a gente fala de formação continuada, fala da precarização do trabalho docente também. [...] A grande contribuição do curso foi ir na contramão dessa precarização docente, em qualificar o professor, [...] em colocá-lo no status dele. [...] O curso teve um olhar muito atento a isso, a restabelecer essa dignidade do professor, pois, obviamente, o conhecimento liberta, o conhecimento abre portas, o conhecimento traz autoestima, segurança, liberdade, possibilidades, tudo isso, o conhecimento traz. Se hoje, eu posso estar falando com você, é porque esse curso favoreceu isso, foi por meio desse curso que eu estou aqui hoje, digo estou, porque eu entendo o trabalho docente ativo: 'Eu estou professora [...] e mesmo quando eu deixar de estar, professora sempre serei, na vida, porque foi isso que eu aprendi'. [...] O curso [...] me mostrou isso, me trouxe uma identidade. [...] Esse

curso trouxe para todos os egressos essa possibilidade de olhar para si e dizer: 'Sim, sou professor, sou professora'. [...] Foi um curso que não atendeu somente uma demanda específica das prefeituras, ele abriu condições para outros profissionais que tinham essa relação com a educação em espaços não formais. [...] Ele abriu muitas possibilidades, tantas que a gente não faz ideia. [...]. Esse curso atingiu âmbitos impensáveis, [...] se você olhar para isso, para a repercussão desse curso... foi grande, foi impactante na sociedade. Foi muito importante a oferta da mantenedora em nos proporcionar esse curso, a PUC não popularizou o curso, ela trouxe realmente quem tinha de melhor para nos orientar. Foi um marco para São José dos Pinhais, foi um marco que aconteceu a nível de cidade e pelas nossas vidas. [...] Nós tínhamos um corpo docente muito bom, muito comprometido em ensinar realmente. Eu gostei muito, eu era muito feliz no que eu fazia (expressão de emoção) (E5, 2024).

Os entrevistados ressaltaram que o curso proporcionou oportunidades de crescimento profissional para os egressos, permitindo-lhes avançar em suas carreiras e buscar novos desafios acadêmicos. Muitos mencionaram que o curso foi um catalisador para a realização de sonhos e aspirações pessoais, possibilitando a obtenção de melhores condições de trabalho e remuneração.

A parceria entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a prefeitura de São José dos Pinhais também foi referida como um aspecto relevante na viabilização do curso. D2 (2024) fala sobre o apoio financeiro e institucional oferecido pela prefeitura, que possibilitou o acesso dos professores à formação superior:

Olha, foi muito bom o que eles fizeram. Na época, [...] tinha gente bem mais velha do que eu, eu ainda era nova naquela época (risos), muitos alunos [...] que não iam ter outra chance de fazer um curso de formação, conseguiram se formar e depois conseguiram se aposentar. [...] Teve gente que levou à frente, fez pós-graduação, mestrado e doutorado, outros já não fizeram. [...] Foi uma oportunidade muito grande, foi uma coisa muito boa que a PUC que fez. [...] A prefeitura nos ajudou também, a gente pagava a metade [da mensalidade] e depois que concluímos o curso, continuamos pagando, até terminar de pagar [o financiamento], então, isso também nos favoreceu (D2, 2024).

Em suma, as contribuições da PUC e do curso de formação de professores para o município de São José dos Pinhais foram diversas e abrangentes, indo além da simples qualificação profissional dos educadores. Essas contribuições tiveram um impacto significativo na qualidade da educação oferecida na região, na valorização dos docentes e no desenvolvimento social e comunitário. No entanto,

alguns desafios e limitações ainda precisam ser enfrentados para garantir uma formação contínua e abrangente dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese discutiu a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especificamente no Campus São José dos Pinhais. O estudo foi guiado pela necessidade de compreender quais foram as contribuições desse curso para a prática docente dos egressos, em consonância com os objetivos delineados.

Ao contextualizar o curso normal superior no Brasil entre 1996 e 2008, foi possível situar os processos de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores, conforme as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional vigente e sua relevância no cenário educacional local.

Por meio da análise da trajetória do curso no Campus São José dos Pinhais e das contribuições percebidas para a prática docente dos egressos, ficou evidente sua importância na formação de profissionais qualificados para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Embora o curso tenha sido mantido por um período breve, seu impacto foi significativo tanto para os docentes que por ele passaram quanto para os estudantes beneficiados por suas práticas pedagógicas.

Ao atingir os objetivos propostos, esta tese contribuiu não apenas para a compreensão da história da educação no contexto local, mas também para o avanço do conhecimento na linha de pesquisa escolhida. Essas descobertas não apenas enriqueceram o campo acadêmico, mas também proporcionaram subsídios para reflexões sobre políticas educacionais e formação de professores.

É importante ressaltar que toda a pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP-PUCPR) e pelo sistema CEP/CONEP, garantindo a proteção e o respeito aos participantes da pesquisa. Após a devida submissão e aprovação pelo CEP-PUCPR, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e consulta a documentos oficiais, além de outras fontes relevantes para o estudo.

A análise sistemática dos dados resultou na elaboração de 5 capítulos que abordam desde o método da pesquisa até a sistematização dos resultados obtidos. No primeiro capítulo foi delineado o percurso metodológico adotado. O segundo

capítulo contextualizou o curso normal superior no Brasil entre 1996 e 2008. No terceiro capítulo, foram abordados os processos de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná no período mencionado. No quarto capítulo, foi investigada a trajetória específica do curso no Campus São José dos Pinhais. Por fim, no quinto capítulo, foi apresentada a síntese dos resultados obtidos, destacando as contribuições do curso para a prática docente dos egressos.

Nesse sentido, foi possível demonstrar como o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental influenciou positivamente a prática docente dos egressos, oferecendo uma visão abrangente sobre sua importância e impacto no cenário educacional local. Essas reflexões contribuem não apenas para o avanço do conhecimento na área, mas também para o aprimoramento contínuo da formação de professores e das políticas educacionais.

A interpretação de dados foi uma etapa crucial na consolidação e validação desta tese. Durante esse processo, foram extraídos conceitos e formas de compreensão relevantes para revelar o quanto a pesquisa contribuiu socialmente para a resolução dos problemas e objetivos propostos, considerando o potencial formativo gerado pela recontextualização do conhecimento.

Em se tratando de uma pesquisa de bases hermenêuticas, foi fundamental garantir formas adequadas de tratamento discursivo, análise e interpretação de dados, o que incluiu a posse das gravações e transcrições das entrevistas para uma análise minuciosa das múltiplas relações presentes nos fenômenos sociais.

Nesse contexto, foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas com 10 pessoas, entre docentes e egressos, que testemunharam e/ou participaram da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Campus São José dos Pinhais. O conteúdo coletado foi analisado utilizando um conjunto de técnicas de análise das comunicações para descrever objetivamente o conteúdo das mensagens e inferir conhecimentos sobre suas condições de produção e recepção.

Durante a pré-análise, documentos foram organizados, hipóteses e objetivos foram formulados, e indicadores para fundamentar a interpretação final foram elaborados. Na exploração do material, realizou-se a análise propriamente dita,

administrando sistematicamente as decisões tomadas. No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados brutos foram tratados para se tornarem significantes e válidos.

A pesquisa exploratória foi realizada para localizar fontes relevantes, com atenção especial àquelas que poderiam auxiliar no cumprimento dos objetivos do estudo. A análise do conteúdo foi sistemática, e os resultados foram tratados de maneira a serem significativos.

Para a interpretação dos dados relacionados à trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a prática docente dos egressos, foram pré-definidas 3 categorias para a triangulação de dados: Percepções dos docentes, Percepções dos egressos e Contribuições do Curso. A partir dessas categorias, foram estabelecidas as subcategorias que contextualizaram a pesquisa. Por meio desse processo de categorização e subcategorização, foi possível realizar uma análise detalhada do conteúdo das entrevistas, permitindo assim uma compreensão mais abrangente e profunda dos temas abordados pelos participantes.

Durante as entrevistas, foram explorados os temas relacionados ao envolvimento dos docentes na estruturação do curso, incluindo aspectos como reuniões, seleção de docentes, grade curricular e funcionamento.

Os participantes destacaram que não estiveram envolvidos na elaboração inicial do projeto pedagógico, pois ingressaram no curso quando este já estava em funcionamento. No entanto, participaram ativamente de atualizações e adaptações posteriores. Ressaltaram que esse processo de atualização foi contínuo e que as reuniões periódicas eram oportunidades para discutir e planejar as atividades em conjunto com a coordenação do curso.

Conforme as fontes orais, foi possível perceber que as decisões relacionadas à estrutura e funcionamento do curso foram tomadas de forma coletiva, em um processo de diálogo e colaboração entre os docentes e a coordenação. Esse envolvimento coletivo foi considerado positivo pelos participantes, pois proporcionou um espaço para a troca de ideias e experiências, além de garantir a representatividade e legitimidade das decisões tomadas.

A liberdade e autonomia concedidas aos docentes na organização do curso foram aspectos valorizados, pois possibilitaram ajustes e adaptações conforme as necessidades identificadas ao longo do processo. Essa flexibilidade na elaboração do projeto pedagógico permitiu uma maior adequação às demandas da prática docente e às características do público-alvo.

Além disso, o compartilhamento de responsabilidades na execução do curso foi destacado, com disciplinas sendo divididas entre múltiplos professores. Essa abordagem promoveu uma cultura de colaboração e trabalho em equipe, fortalecendo o vínculo entre os docentes e contribuindo para uma formação mais integrada e abrangente.

A participação dos docentes na estruturação do curso foi fundamental para garantir a qualidade e relevância da formação oferecida, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento profissional e acadêmico dos estudantes. O processo colaborativo de construção e adaptação do projeto pedagógico demonstrou a importância do engajamento dos docentes na promoção de uma educação de excelência.

A análise a respeito da importância da escolha do nome atribuído ao Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental considerou diversos aspectos, como a legislação educacional, as diretrizes curriculares, a identidade institucional e a percepção dos envolvidos no processo.

As entrevistas revelaram que a decisão de adotar uma nomenclatura diferenciada para o curso foi uma iniciativa da própria instituição de ensino para destacar sua ênfase na formação de professores, em contraste com outros cursos oferecidos pela universidade, como Pedagogia e outros programas técnicos.

Essa escolha foi motivada não apenas pela legislação educacional brasileira, que exigia formação superior para professores da educação básica, mas também pelo contexto específico da parceria entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a prefeitura municipal de São José dos Pinhais. O curso foi desenvolvido para atender à demanda por professores qualificados na região, especialmente aqueles que já estavam em serviço e precisavam de formação superior.

A nomenclatura diferenciada foi considerada crucial para evitar confusões com outros cursos e demarcar o foco exclusivo na formação docente. Ao nomear o

curso de forma específica, a instituição buscou transmitir uma mensagem clara sobre sua identidade e seus objetivos educacionais, diferenciando-o de outros programas disponíveis.

Os entrevistados ressaltaram que a designação do curso também refletia a preocupação em atender às necessidades do público-alvo, que em sua maioria já eram professores em exercício e buscavam uma formação superior específica para sua prática docente. Dessa forma, a nomenclatura não apenas comunicava os propósitos do curso, mas também contribuía para atrair e atender adequadamente esse público-alvo.

A escolha da nomenclatura do curso refletiu não apenas as diretrizes legais e curriculares, mas também as aspirações e expectativas da instituição em relação à formação de professores. Foi uma estratégia deliberada para comunicar a identidade e os objetivos inovadores do curso, enfatizando sua dedicação à formação de profissionais qualificados para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

As trajetórias profissionais dos docentes que atuaram no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foram diversas, refletindo uma combinação de experiência prévia na educação básica e oportunidades oferecidas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Alguns foram recrutados diretamente pela instituição, enquanto outros foram indicados com base em suas experiências profissionais anteriores. Essa diversidade de caminhos de ingresso destacou a pluralidade de trajetórias e conhecimentos entre os docentes.

No que diz respeito às disciplinas ministradas, os docentes abordaram uma variedade de áreas, incluindo fundamentos da educação, metodologias de ensino, educação especial, legislação educacional e estágio supervisionado. Essa diversidade refletiu a necessidade de preparar os futuros professores para enfrentar os desafios e responsabilidades da prática docente de forma abrangente e eficaz.

O acompanhamento de estágios supervisionados foi uma parte significativa da experiência dos docentes, proporcionando oportunidades para observar a prática docente em contextos reais, orientar os estudantes e refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Essa integração entre teoria e prática foi essencial para o desenvolvimento profissional dos estudantes e dos próprios docentes.

A rotina pessoal e profissional dos docentes foi descrita como intensa e exigente, caracterizada por longos deslocamentos entre Curitiba e São José dos Pinhais, além de uma variedade de responsabilidades acadêmicas e administrativas. No entanto, apesar dos desafios, os docentes expressaram orgulho e satisfação em contribuir para a formação de novos profissionais da educação.

A formação continuada dos docentes foi enfatizada como uma parte essencial de sua prática profissional, incluindo participação em imersões, eventos externos e discussões em equipe. Essas oportunidades de desenvolvimento profissional permitiram aos docentes atualizarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, além de promoverem uma abordagem reflexiva e crítica em relação ao seu trabalho.

As experiências dos docentes que atuaram no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foram diversas e enriquecedoras, oferecendo percepções valiosas sobre a complexidade e a importância da prática docente na formação de profissionais da educação básica.

Os relatos apresentados sobre o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Campus São José dos Pinhais, evidenciaram experiências educacionais marcantes e significativas tanto para os estudantes quanto para os docentes envolvidos.

Algumas observações e reflexões puderam ser feitas com base nas informações fornecidas a respeito de: diversidade geográfica e socioeconômica dos estudantes; valorização dos saberes prévios; motivação e comprometimento dos estudantes; impacto social e profissional da formação; desafios e momentos marcantes dos docentes. Isso ilustrou a importância de uma formação de qualidade para professores, que valorize a diversidade de experiências dos estudantes, promova uma abordagem pedagógica centrada no aluno e contribua para sua formação integral, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Essa experiência educacional exemplificou como o ensino superior pode ser um agente de transformação na vida dos estudantes e no contexto educacional mais amplo.

As percepções dos egressos destacaram a diversidade de experiências pessoais e profissionais proporcionadas pelo Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando seu impacto positivo na formação e desenvolvimento dos profissionais da educação. Algumas observações puderam ser feitas com base nos dados fornecidos, entre elas: diversidade de origens e experiências profissionais; vínculo com o município de São José dos Pinhais; variedade de experiências profissionais; longevidade nas instituições e mudanças de carreira.

As motivações dos egressos para ingressar na profissão docente revelaram uma série de fatores que influenciaram suas escolhas, algumas observações importantes puderam ser feitas com base nos relatos dos entrevistados sobre: influência familiar e contexto socioeconômico; realização pessoal e profissional; paixão pela educação e trabalho com crianças; limitações de opções de cursos e oportunidades de emprego.

Tais relatos destacaram a complexidade das motivações que levaram os indivíduos a escolherem a profissão docente. Enquanto alguns foram impulsionados por influências externas ou limitações de oportunidades, outros foram motivados por uma paixão genuína pela educação e pelo desejo de fazer a diferença na vida dos estudantes. Essa variedade de motivações destacou a importância de reconhecer a singularidade de cada trajetória profissional na docência e de considerar esses diferentes fatores ao desenvolver políticas educacionais e programas de formação de professores.

As trajetórias de ingresso na rede municipal de ensino de São José dos Pinhais revelaram uma variedade de caminhos e contextos pelos quais os entrevistados se tornaram professores, entre eles: processo de concurso público e mudanças legislativas; influência de contatos pessoais e indicações; experiências prévias na educação; valorização da experiência profissional.

Essas observações destacaram a complexidade do processo de ingresso na carreira docente e a variedade de fatores que influenciaram as trajetórias profissionais dos egressos. Compreender esses contextos é fundamental para desenvolver políticas educacionais e programas de formação de professores que promovam a valorização da profissão e melhorem a qualidade da educação oferecida.

A relevância da formação continuada em nível superior para o desenvolvimento profissional dos docentes teve destaque nos relatos, evidenciando os diversos fatores que influenciaram os entrevistados a buscar essa qualificação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tais fatores incluíram aspectos institucionais, financeiros, pessoais e familiares, demonstrando a complexidade e a importância dessa decisão.

Foi possível perceber que a exigência legal de formação em nível superior, aliada a convênios facilitadores e oportunidades de ingresso, desempenhou um papel crucial na motivação dos egressos entrevistados. Além disso, aspectos emocionais, como a realização de sonhos pessoais e familiares, e o orgulho de ser o primeiro da família a ingressar no ensino superior foram destacados.

A experiência de aprovação no vestibular foi percebida como um marco significativo, representando não apenas uma conquista individual, mas também um símbolo de superação de barreiras socioeconômicas e de inspiração para a comunidade. Esse êxito reforçou a autoconfiança dos entrevistados e sua percepção do ensino superior como uma possibilidade acessível e transformadora.

Nesse contexto, a formação continuada não apenas aprimorou a prática pedagógica dos egressos, mas também contribuiu para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Investir nessa formação não só beneficiou os professores e os estudantes, mas também promoveu o desenvolvimento da comunidade escolar como um todo.

Portanto, as narrativas dos entrevistados evidenciaram não apenas a importância da formação continuada em nível superior, mas também a complexidade das motivações e dos desafios enfrentados pelos egressos na busca por essa qualificação. Essas reflexões reforçaram a necessidade de políticas educacionais que incentivem e apoiem o desenvolvimento profissional dos docentes, visando à melhoria da qualidade do ensino e à promoção da equidade educacional.

As reflexões sobre as trajetórias dos egressos evidenciaram os desafios significativos enfrentados por adultos que decidiram retornar aos estudos enquanto mantinham uma vida profissional ativa e responsabilidades familiares. As narrativas dos participantes apresentaram uma variedade de experiências em relação às suas rotinas pessoais e profissionais, bem como os maiores obstáculos enfrentados

durante o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os egressos descreveram rotinas intensas e agitadas, equilibrando responsabilidades profissionais, estudos e vida pessoal. A organização do tempo e a adaptação da rotina familiar e profissional foram aspectos fundamentais para conciliar as demandas do curso. Além disso, a maioria dos participantes destacou o desafio de retornar aos estudos após um longo período sem frequentar uma instituição educacional, enfrentando dificuldades para readaptar-se à rotina de estudos e à exigência acadêmica.

A gestão do tempo emergiu como um desafio comum, com os entrevistados enfrentando a necessidade de equilibrar múltiplas demandas e prioridades. A troca de experiências e o apoio mútuo entre os colegas de turma foram mencionados como fatores essenciais para superar dificuldades e manter a motivação ao longo do curso.

Apesar dos desafios enfrentados, os participantes demonstraram uma determinação inabalável em alcançar seus objetivos educacionais, mesmo diante de obstáculos significativos. A superação desses desafios foi percebida como uma conquista significativa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de organização, resiliência e autodisciplina.

Essas reflexões destacaram a complexidade e as exigências associadas à conciliação entre estudos, trabalho e vida pessoal durante a formação de professores. Ao reconhecer e abordar esses desafios, as instituições de ensino e os programas de formação de professores podem ajudar a facilitar o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da prática docente e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

O ambiente acadêmico desempenhou um papel crucial na formação de professores, influenciando diretamente o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos estudantes. As entrevistas com os egressos revelaram diferentes percepções e experiências em relação ao ambiente acadêmico do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Por um lado, destacaram a harmonia e colaboração presentes no ambiente acadêmico, enfatizando a interação positiva entre professores e alunos, onde não havia competição, mas sim um ambiente de cooperação e respeito mútuo.

que facilitou a troca de experiências e contribuiu para uma aprendizagem enriquecedora. Por outro lado, também lembraram o desafio inicial relacionado ao preconceito por parte de colegas mais jovens, que demoraram um pouco para se acostumar com os alunos mais velhos que retornaram aos estudos. No entanto, com o tempo, essa situação foi superada e o ambiente acadêmico se tornou mais acolhedor e inclusivo.

A determinação e a capacidade de adaptação dos egressos foram fundamentais para superar as dificuldades e obter sucesso na formação acadêmica.

A experiência dos estágios foi destacada como uma parte fundamental da formação dos egressos, proporcionando oportunidades para aplicar os conhecimentos teóricos em contextos educacionais reais, a integração entre teoria e prática e o impacto positivo na sua prática profissional.

Tanto o ambiente acadêmico colaborativo e harmonioso quanto os estágios bem estruturados contribuíram significativamente para a formação dos egressos entrevistados, preparando-os para enfrentar os desafios da prática docente e proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento profissional contínuo.

A cerimônia de colação de grau é um marco emocional e simbólico na vida de qualquer graduado, mas para os egressos do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, essa experiência foi ainda mais significativa. Ela representou não apenas o fim de uma jornada acadêmica, mas também a realização de sonhos, a superação de desafios e a celebração de conquistas pessoais e profissionais.

Os relatos dos entrevistados destacaram a importância do apoio familiar durante esse momento tão especial. Além disso, a colação de grau foi vista como uma oportunidade para reflexão sobre os desafios enfrentados ao longo do curso e a valorização do esforço dedicado para alcançar esse objetivo.

Os participantes compartilharam momentos engraçados e inusitados que ocorreram durante suas colações de grau, demonstrando que, apesar da solenidade do evento, também houve espaço para descontração e humor. Essas lembranças adicionaram uma dimensão de leveza e alegria à experiência da colação de grau, tornando-a ainda mais memorável.

Além da colação de grau, os participantes relembrou outros momentos marcantes ao longo do curso, como a transferência para um novo campus, experiências práticas enriquecedoras e a busca contínua por aprendizado e aprimoramento profissional. Esses momentos contribuíram para o crescimento pessoal e profissional dos egressos, capacitando-os a se tornarem professores mais engajados, reflexivos e comprometidos com a qualidade da educação.

Assim, as cerimônias de colação de grau e outros momentos significativos ao longo do curso não apenas celebraram conquistas acadêmicas, mas também representaram transformações pessoais e profissionais para os egressos. Essas experiências deixaram marcas indeléveis em suas vidas, lembrando-lhes da importância da perseverança, do apoio mútuo e do compromisso com a excelência na prática docente.

Diante de todos os fatos discutidos e resultados apresentados nesta pesquisa, sustenta-se a tese de que o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para a prática docente dos egressos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Campus São José dos Pinhais).

A integração entre teoria e prática na formação docente, proporcionou aos egressos uma sólida base teórica, aliada a uma abordagem prática que permitiu a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos reais de ensino. Essa relação dinâmica entre teoria e prática foi fundamental para que os docentes desenvolvessem metodologias mais qualificadas e planejadas.

Entre outras contribuições, foi ressaltada a importância da formação teórica na construção da identidade profissional dos professores, contribuindo para uma atuação mais crítica em sala de aula. Além disso, a formação teórica também promoveu o desenvolvimento pessoal dos docentes, permitindo que enfrentassem os desafios da profissão de forma mais eficaz.

A mudança de perspectiva sobre a dinâmica da sala de aula também foi mencionada, com os egressos reconhecendo a importância de ter um roteiro claro e saber o objetivo a ser alcançado, o que facilitou a condução das aulas e a interação com os alunos. Essa mudança possibilitou uma abordagem mais dinâmica e eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

Os participantes da pesquisa destacaram, ainda, o desenvolvimento de competências essenciais para a prática docente, como a capacidade de planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas, bem como competências relacionadas ao acolhimento dos alunos, à promoção da aprendizagem significativa e à abertura para o aprendizado contínuo.

O Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental teve impactos significativos na prática docente dos egressos, proporcionando-lhes uma formação sólida, integrada e reflexiva, que contribuiu para o desenvolvimento educacional e social da comunidade local.

Os egressos foram capacitados para melhorar a qualidade de vida dos alunos, transformando suas realidades por meio da educação. Esse aspecto foi fundamental para o desenvolvimento social da comunidade, fornecendo oportunidades e expectativas de vida para os alunos.

A interação entre a universidade e o poder público fortaleceu a qualidade das políticas educacionais implementadas em São José dos Pinhais.

O curso foi percebido como uma oportunidade de formação para os professores da região. A mensalidade mais acessível e a flexibilidade na carga horária permitiram que um maior número de profissionais participasse do curso. Além disso, a presença da universidade em São José dos Pinhais aproximou os professores da realidade acadêmica, proporcionando uma experiência que antes era considerada distante.

Uma das contribuições mais significativas foi a melhoria geral da qualidade da educação no município. Os egressos foram capazes de implementar novas metodologias e práticas pedagógicas em suas salas de aula, resultando em um ensino de maior qualidade e mais eficaz. Isso foi percebido como essencial para o desenvolvimento educacional e social da comunidade.

O curso contribuiu para resgatar a autoestima e a dignidade dos professores, combatendo a precarização do trabalho docente. Os egressos sentiram-se mais valorizados e confiantes em suas atuações profissionais, o que refletiu positivamente em suas práticas pedagógicas e no ambiente escolar.

Muitos dos egressos conseguiram empregos na prefeitura local ou em outras escolas da região, demonstrando o reconhecimento e a valorização da formação oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O curso proporcionou

oportunidades de crescimento profissional, permitindo aos egressos avançar em suas carreiras e buscar novos desafios acadêmicos.

Considerando-se o pensamento de Chartier, foi possível perceber como as práticas educacionais do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foram construídas, interpretadas e contestadas dentro de um contexto histórico e cultural específico. A abordagem de Chartier ajudou a compreender que as instituições educacionais não são meros transmissores de conhecimento neutro, mas sim agentes ativos na formação de identidades, práticas pedagógicas e na produção de significados dentro da sociedade.

Os egressos representaram o trabalho docente como uma prática complexa e multifacetada, que vai além da mera transmissão de conhecimento. Eles enfatizaram a importância da formação recebida, não apenas no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também na construção de uma identidade profissional e na capacidade de lidar com os desafios cotidianos da sala de aula. Isso inclui aspectos como a gestão de sala de aula, adaptação de metodologias de ensino e a compreensão das necessidades individuais dos alunos.

A representação do trabalho docente para os egressos refletiu também a responsabilidade social e o compromisso com o desenvolvimento educacional da comunidade. Eles destacaram o papel do professor como agente de transformação social, capacitando os alunos não apenas academicamente, mas também como cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Ao tensionar o conceito de trabalho para docentes e egressos, foi importante considerar as condições estruturais e institucionais que afetaram diretamente a prática educativa. Isso incluiu aspectos como carga horária excessiva, salários muitas vezes inadequados, falta de recursos pedagógicos adequados e condições físicas precárias nas escolas. Esses fatores impactaram a realização do trabalho docente, comprometendo tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade da educação oferecida.

Ao analisar esses pontos, foi possível observar como o conceito de representação do trabalho docente para docentes e egressos não só refletiu suas experiências pessoais e profissionais, mas também permitiu uma reflexão crítica

sobre as condições estruturais que moldaram e afetaram a prática educativa como um todo.

O estudo evidenciou que o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental teve impacto positivo na prática docente dos egressos da PUCPR (Campus São José dos Pinhais). A integração entre teoria e prática proporcionou uma base sólida, resultando em uma atuação mais reflexiva e crítica em sala de aula. O curso desenvolveu competências essenciais para a prática docente e contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade da educação local. Além disso, fortaleceu a relação entre a universidade e as políticas educacionais municipais, oferecendo oportunidades de emprego e crescimento profissional aos egressos. Em suma, o curso teve um papel transformador na formação de professores e na qualidade da educação oferecida, impactando positivamente a comunidade.

Admite-se que esta pesquisa tem seus limites, acredita-se que ainda existe muito a ser estudado a respeito do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e que a continuidade das pesquisas se faz necessária, com a possibilidade de aprofundamento do trabalho em novos artigos, teses e dissertações.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Portaria n.º 13, de 15 de fevereiro de 2006. Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17/02/2006. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_CAPES_13_20060215.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 155-202.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALVES, Ana Carolina Timo. **Avaliação de impacto sobre a prática docente**: um estudo sobre o curso normal superior Veredas. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2008. Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7KNERS/1/1000000694.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. **O normal superior tele-presencial e a trilogia**: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luiz, 2008. Orientadora: Ilma Vieira do Nascimento. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/119/1/Nataniel%20Vera-Cruz.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ARAÚJO, Terezinha Fonseca de Carvalho. **Formação de professores**: implantação do curso normal superior em Mato Grosso do Sul - a experiência da UCDB. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2007. Orientadora: Margarita Victoria Rodriguez. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7970-formacao-de-professores-implantacao-do-curso-normal-superior-em-mato-grosso-do-sul-a-experiencia-da-ucdb.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASTOS, Maria Helena Camara. O que é História da Educação no Brasil hoje? Tempos de Reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 1, p. 43-59, jan./jul. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/Dialnet-OQueEAHistoriaDaEducacaoNoBrasilHojeTemposDeReflex-5372707-2.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 out. 2022.

BIANCHINI, Noemi. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2005. Orientadora: Alda Junqueira Marin. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90221/bianchini_n_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-69.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998b, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Réponses**: pour une anthropologie réflexive. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

CAMGRAD. Parecer n.º 47/2006 – CAMGRAD, de 21 de julho de 2006. Ementa: aprova a proposta de diretrizes orientadoras para a modulação dos grupos para aulas teóricas, aulas práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalhos de conclusão de curso do Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH — Campus Curitiba. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

CAMGRAD. Parecer n.º 73/2006 – CAMGRAD, de 21 de julho de 2006. Ementa: aprova a proposta de alteração da Resolução n.º 77/2006 – CONSUN que aprova as diretrizes orientadoras para a modulação dos grupos para aulas teóricas, aulas práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalhos de conclusão de curso do Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH — Campus Curitiba, para ingressantes a partir de 2003. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006b.

CAMGRASE. Parecer n.º 65/2000 – CAMGRASE, de 12 de dezembro de 2000. Ementa: aprecia a proposta de organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/puc_arquivo/vinculos/000021/0000212e.pdf. Acesso em 12 out. 2023.

CAMGRASE. Parecer n.º 67/2000 – CAMGRASE, de 12 de dezembro de 2000. Ementa: toma conhecimento da proposta de normas para a realização do processo seletivo de ingresso no Curso Superior de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental — Projeto Experimental, e do curso de Ciências Contábeis. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000b.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 out. 2022.

CARNEIRO, Carmem Silvia Simão. **Ambientes de aprendizagem na educação a distância**: estudo de caso no curso normal superior com mídias interativas em Ponta Grossa – PR. 2005. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2005. Orientadora: Rejane Aurora Mion. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp095436.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica da la enseñanza**: a investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar.

2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LqyGHhYg69RCRnfJy5pXdsB/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 15 nov. 2022.

CATANI, Afrânio Mendes. Campo Universitário. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 95-98.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1990, n.º 2, p. 177-229.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 37-74.

CONSUN. Parecer n.º 04/2000 – CONSUN, de 05 de janeiro de 2000. Ementa: aprova a criação do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental a ser ofertado nos campi de Curitiba e São José dos Pinhais. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000.

CONSUN. Parecer n.º 04/2008 – CONSUN, de 25 de março de 2008. Ementa: aprova a proposta de extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba e São José dos Pinhais. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

CONSUN. Parecer n.º 05/2000 – CONSUN, de 05 de janeiro de 2000. Ementa: aprova normas para a realização do processo seletivo de 22 de janeiro de 2000 para ingresso no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000b.

CONSUN. Resolução n.º 03/2000 – CONSUN, de 05 de janeiro de 2000. Homologa a aprovação “*ad referendum*” do CONSUN, da criação do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da abertura de inscrições para o processo seletivo de ingresso no referido curso. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000c.

CONSUN. Resolução n.º 06/2006 – CONSUN, de 20 de fevereiro de 2006. Aprova a proposta de alteração dos Artigos 14, 15, 18 e 19 da Resolução n.º 156/2003 – CONSUN que “Aprova o sistema de avaliação e promoção para os alunos de graduação e cursos sequenciais da PUCPR”, que passa a ter a seguinte redação. *In*: PUCPR. **Guia acadêmico 2006**: Centro de Teologia e Ciências Humanas. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, p. 13-17.

CONSUN. Resolução n.º 11/99 – CONSUN, de 29 de março de 1999. Homologa a aprovação “*ad referendum*” do CONSUN, do Currículo Pleno do Curso de Pedagogia a ser ofertado no Campus São José dos Pinhais. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1999.

CONSUN. Resolução n.º 24/2008 – CONSUN, de 25 de março de 2008. Aprova a extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus Curitiba e São José dos Pinhais, a partir do corrente ano. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008b.

CONSUN. Resolução n.º 42/2003 – CONSUN, de 16 de junho de 2003. Aprova a alteração da organização curricular do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2003.

CONSUN. Resolução n.º 61/2000 – CONSUN, de 29 de junho de 2000. Aprova a organização curricular do primeiro e segundo períodos do Curso Superior de Formação para Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000d. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/puc_arquivo/vinculos/00000e/00000e0c.PDF. Acesso em 12 out. 2023.

CONSUN. Resolução n.º 77/2006 – CONSUN, de 21 de julho de 2006. Aprova as diretrizes orientadoras para a modulação dos grupos para aulas teóricas, aulas práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalhos de conclusão de curso do Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH — Campus Curitiba. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006b.

CONSUN. Resolução n.º 79/2003 – CONSUN, de 14 de outubro de 2003. Aprova a reorganização curricular do Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH – Campus

Curitiba para ingressantes a partir de 2004. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2003b.

CONSUN. Resolução n.º 83/99 – CONSUN, de 21 de dezembro de 1999. Aprova, “*ad referendum*” do CONSUN, a criação do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Experimental, a ser ofertado nos Campi Curitiba, com 140 vagas e São José dos Pinhais, com 140 vagas, totalizando 280 vagas. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1999b.

CONSUN. Resolução n.º 84/99 – CONSUN, de 21 de dezembro de 1999. Aprova, “*ad referendum*” do CONSUN, a abertura de inscrições do processo seletivo, de 22 de janeiro de 2000, para ingresso no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Experimental, a ser ofertado nos Campi Curitiba e São José dos Pinhais. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1999c.

CONSUN. Resolução n.º 112/2000 – CONSUN, de 07 de dezembro de 2000. Autoriza, “*ad referendum*” do CONSUN, a abertura de inscrições do processo seletivo para ingresso no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Experimental e do curso de Ciências Contábeis. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000e.

CONSUN. Resolução n.º 131/2006 – CONSUN, de 07 de novembro de 2006. Aprova a alteração da Resolução n.º 77/2006 – CONSUN que aprova as diretrizes orientadoras para a modulação dos grupos para aulas teóricas, aulas práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalhos de conclusão de curso do Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do CTCH — Campus Curitiba, para ingressantes a partir de 2003. **Atos administrativos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006c.

CUNHA, Aldrin Cleyde da. “**Quem sou eu se não o que os outros apresentam a mim?**” **Investigações sobre as representações sociais do tutor referentes ao ensino de geometria do curso normal superior de educação a distância**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Maringá, 2010. Orientador: Rui Marcos de Oliveira Barros. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4511/1/000180955.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 17-28.

DAL MAGO, Leonir. **Gadamer: hermenêutica filosófica e educação**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo, 2009. Orientador: Astor Antônio Diehl. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/649/1/2009LeonirDalMago.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DANNER, Helmut. Hermeneutik. *In*: DANNER, Helmut. **Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik**. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006, p. 34-120.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS, Vanina Costa. **O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade**. 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2003. Orientadora: Magali de Castro. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DiasVC_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

DORNELLAS, Eliane Cerqueira. **A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior: uma análise da experiência de institutos superiores de educação da Zona da Mata de Minas Gerais**. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 2005. Orientador: Waldeck Carneiro da Silva. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp034162.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FERREIRA, Marieta Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**. Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun. 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6842/517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FESTA NA DIVULGAÇÃO DOS NOMES DOS APROVADOS NO VESTIBULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Tribuna de São José. *In*: PUCPR. **Matérias publicadas na imprensa do Paraná**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, jan./jun. 2000, v. XXXIV, p. 222.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In*: II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004, p. 1-14.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria Gorete Fóscolo de Moura. **Trajetória profissional**: significados e saberes profissionais construídos pelas professoras cursistas do curso normal superior Veredas. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2005. Orientadora: Leila Alvarenga Mafra. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GomesMG_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elizabeth Blank. Curso normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n27/v09n27a06.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GROSSI, Yonne; FERREIRA, Amauri. Razão narrativa: significado e memória. **História oral**. São Paulo, v. 4, p. 25-38, jun. 2001. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/33/27>. Acesso em 15 nov. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOERNER JÚNIOR, Valério. **Campus São José dos Pinhais**: uma história em 15 anos. Curitiba: Champagnat, 2006.

HOERNER JÚNIOR, Valério. **História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Champagnat, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

JULIÃO, Vania Regina Pieretti. **O curso normal superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007)**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2016. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137855/juliao_vrp_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Algumas lembranças**. Curitiba: PUCPress, 2017.

JULIATTO, Clemente Ivo. Apresentação. *In*: HOERNER JÚNIOR, Valério. **Campus São José dos Pinhais: uma história em 15 anos**. Curitiba: Champagnat, 2006, p. 9-11.

KUCHENBECKER, Luiz Alberto. **Uma luz chamada Leopoldo**: algumas anotações sobre a vida e a obra do escritor, poeta e professor Leopoldo Scherner. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª. ed. São Paulo: Autêntica, 2015, p. 469-496.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEBARON, Frédéric. Capital. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 101-103.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2002.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. **Projeto História**. v. 17. São Paulo: EDUC, 1998, p. 63-201. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110/8154>. Acesso em 15 nov. 2022.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Os sentidos da alfabetização**: “a questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo: 1876/1994). 1997. 389 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino de 1º Grau:

Alfabetização) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 1997.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MARIANI, Mirtes Rose Andrade de Moura. **A história da disciplina de Didática no curso normal do Instituto Superior de Educação da cidade de Garça-SP (2003-2006)**. 2016. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2016. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137907>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 296-323.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NARCIZO, Nilva Celestrino Rocha. **Curso normal superior**: para que e para quem? 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2011. Orientadora: Lucrecia Stringhetti Mello. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/3450-Texto%20do%20artigo-10624-1-10-20170418-1.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

NASCIMENTO, Marcos Antonio. **Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras**: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação

em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2010. Orientadora: Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24899/Marcos%20Antonio%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 16-33.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Selma Ferreira de. **Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2007. Orientadora: Iraide Marques de Freitas Barreiro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96382/oliveira_sf_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. **História oral**. Recife, v. 8, n. 1, p. 92-106, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/118/114>. Acesso em 15 nov. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIERI, Maria Guilhermina Coelho de. **Contribuição da Arte para a formação de professores no curso normal superior**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba, 2006. Orientadora: Eulália Henrique Maimone. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp062500.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PROST, Antoine. Social e cultural indissociavelmente. *In*: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

PUCPR. **A Universidade**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2023. Disponível em: <https://www.pucpr.br/a-universidade/>. Acesso em 12 out. 2023.

PUCPR. **Guia acadêmico 2000**: Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000.

PUCPR. **Guia acadêmico 2002**: Centro de Teologia e Ciências Humanas. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2002.

PUCPR. **Guia acadêmico 2005**: Centro de Teologia e Ciências Humanas. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.

PUCPR. **Relatório anual PUCPR**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000b.

PUCPR. **Relatório anual PUCPR**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2001.

PUCPR. **Relatório anual PUCPR**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2002b.

PUCPR. **Relatório anual PUCPR**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2003.

PUCPR. **Relatório anual PUCPR**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

PUCPR. **Relatório anual PUCPR**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005b.

RIBEIRO, José da Silva. **Métodos e técnicas de investigação em Antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de professores indígenas**: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: unidade de Amambai - MS (2003-2006). 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados, 2010. Orientadora: Ana Paula Gomes Mancini. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/78/1/AiltonSalgadoRosendo.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANO, Midori. **O trabalho do supervisor regional do curso normal superior fora de sede da Uniararas**: limites e possibilidades. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2007. Orientadora: Maria de Los Dolores Jimenez Peña. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24830/Midori%20Sano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANT’ANA, Fernanda Maria Araújo. **Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão**. 2005. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2005. Orientador: Francisco José de Lima. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4697/1/arquivo5802_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

SEAMPLADE. Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos da Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento Econômico da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. **São José dos Pinhais em números**. Edição jul. 2023. São José dos Pinhais: Prefeitura de São José dos Pinhais, 2023. Disponível em: https://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Sao-Jose-dos-Pinhais-em-numeros_Julho-2023.pdf. Acesso em 12 out. 2023.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/1+9270-25841-3-ED_Rev-1.pdf. Acesso em 15 nov. 2022.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare** – Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf., v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Márcio Antônio. **A formação de professores do curso normal superior na perspectiva pós-LDBEN**: um balanço crítico. 2008. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2008. Orientadora: Marisa Bittar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2221/2453.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SOARES, Eliana de Freitas. **Um estudo com egressos de curso normal superior: entre o real e o ideal na prática docente de metodologia da Língua Portuguesa**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba, 2007. Eulália Henrique Maimone. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp064487.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SOUZA, João Valdir Alves de. Dimensão normativa e desafios atuais dos cursos de licenciatura. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (orgs.). **Formação de Professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 27-56.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: VIII – Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 416-429.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TONÁCIO, Glória de Melo. **O processo de criação do curso normal no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa.** 2011. 643 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2011. Orientador: Roberto Leher. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/9650-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-26817-1-10-20140222.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

VIDA UNIVERSITÁRIA, Boletim. **Acordo viabiliza capacitação de professores.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, jan./mar. 1999, Ano XIV, n.º 106, p. 10.

VIDA UNIVERSITÁRIA, Boletim. **A razão de ser da universidade é servir bem aos alunos e à sociedade.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, abr. 2002, Ano XVII, n.º 131, p. 7.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 61, p. 367-378, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533/8092>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Instituições Escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, João Carlos (org.). **Histórias da Educação:** arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Editora Alínea, 2013, p. 65-78.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco.** Juiz de Fora, ano 22, n. 37, p. 8-26, maio/ago. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/julianabranco,+Journal+manager,+2734-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educación y historia cultural posibilidades, problemas, cuestiones.* **Revista Brasileira de Educação.** n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VIAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Escolas normais no Paraná: 1947-1971.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Educação e hegemonia política: 1931-1945.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **História do Paraná:** do século XIX aos dias atuais. Curitiba: Editora Imprensa Oficial do Paraná, 2010.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná**: 50 anos. Curitiba: SBPH-PR, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZEM, Maria Lúcia Bassa. As políticas educacionais no período de 1956 a 1979, no município de São José dos Pinhais: a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, n. 14, p. 1-14, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116241004.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

ENTREVISTAS

D1. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 31 jan. 2024.

D2. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 01 fev. 2024.

D3. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 05 jan. 2024.

D4. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 05 jan. 2024.

D5. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 07 jan. 2024.

E1. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 01 fev. 2024.

E2. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 06 jan. 2024.

E3. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 06 jan. 2024.

E4. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 07 jan. 2024.

E5. Entrevista concedida à Eliane Küster, via chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp, 07 jan. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (p. 1)

Pág. 1/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **TRAJETÓRIA DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PUCPR (2000-2008): CÂMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS**, que tem como objetivo analisar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Câmpus São José dos Pinhais, no período entre 2000 e 2008. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque, ao reconstituir e divulgar a trajetória desse curso, ela contribuirá com o avanço da produção científica e com a preservação da história da educação paranaense.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será por meio de entrevista, serão feitas algumas questões semiestruturadas que versam sobre a temática estudada. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 60 minutos. A data da entrevista será agendada conforme sua disponibilidade. A entrevista será presencial ou on-line, de acordo com a sua preferência. No caso de entrevista presencial, a escolha do local ficará a seu critério, porém será necessário um ambiente calmo e tranquilo, pois ela será gravada de forma oral, a partir da assinatura desta autorização. Se optar por entrevista on-line, ela será gravada por meio de contato telefônico ou plataforma virtual e só ocorrerá após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em formato digital, que deverá ser acessado pelo link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeK9isQ8gMLhmlojQJPRE7xVS_Gx-msxdq60-YE8KWUW-qvw/viewform?usp=sf_link

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que não são previstos benefícios diretos aos participantes, embora, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: os participantes desse tipo de estudo, geralmente, sentem-se representados, uma vez que testemunharam os fatos históricos que serão reconstituídos, também sentem-se orgulhosos e agradecidos por estar contribuindo com a preservação da história da educação paranaense. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como: constrangimento ou alterações de comportamento pelo fato da entrevista estar sendo gravada; incômodo ao responder alguma questão; expressão de emoções e sentimentos ao relembrar trajetórias vivenciadas; alterações na autoestima provocadas pela recordação de memórias; aspectos desagradáveis de relacionamento poderão ser evocados; exposição de informações, pensamentos e opiniões nunca antes revelados. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: comunicamos que, caso deseje, você poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento; comprometemo-nos em manter sigilo sobre sua identidade e privacidade; estaremos atentos aos seus sinais verbais e não verbais de desconforto durante a entrevista; garantiremos a integridade de fontes, a proteção de sua imagem e a não estigmatização; respeitaremos seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como, hábitos e costumes; ao percebermos algum risco ou dano, interromperemos a entrevista imediatamente para que possamos conversar com a pessoa entrevistada e verificar se terá interesse e disponibilidade para dar seguimento à coleta de dados. Será seguida a decisão do(a) entrevistado(a).

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição de quaisquer informações em qualquer formato que possa indicar sua identidade.

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (p. 2)

Pág. 2/2

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos, na forma de reembolso em dinheiro, ~~pix~~ ou depósito em conta corrente. Também informamos que, na ocorrência de algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são ELIANE KÜSTER, vinculada a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e com ela você poderá manter contato pelo telefone (41) 99908-1714 e e-mail: eliane.kuster@pucpr.edu.br; a pesquisa é orientada pela Professora Doutora ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA, a qual se encontra vinculada a Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Receberei uma via assinada e datada deste documento e igual a via assinada e datada que será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: TRAJETÓRIA DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA PUCPR (2000-2008): CAMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

PESQUISADORA: ELIANE KÜSTER

A presente entrevista está vinculada ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
assinado pelo(a) participante da pesquisa.

Prezado(a),

A sua participação nesta entrevista será de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa, suas contribuições em muito me auxiliarão na coleta de dados relevantes à elaboração da minha tese de Doutorado, por esse motivo, solicito sua colaboração no sentido de responder as questões elencadas a seguir.

Como minha pesquisa tem por objeto de estudo o Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, peço a sua gentileza em relatar fatos que você tenha testemunhado e/ou participado durante a trajetória desse curso.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e informo que o seu nome e qualquer outra informação relacionada a sua privacidade não serão divulgados na pesquisa, portanto fique bem à vontade para detalhar suas respostas.

Após a conclusão dos meus trabalhos, me comprometo em disponibilizar uma cópia da tese ou o *link* para leitura, pois certamente as suas contribuições em muito abrillantarão a minha pesquisa.

Um grande abraço e muito obrigada!

Eliane Küster

APÊNDICE C - QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS - DOCENTE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS – DOCENTE

1. Você participou da elaboração do projeto pedagógico do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na PUCPR? Como foi a organização do curso (reuniões, seleção de docentes, grade curricular, calendário, carga horária, funcionamento, ~~ensalamento~~, entre outros)? Por que esse curso normal superior recebeu nomenclatura diferenciada? Foi uma escolha da universidade? Havia uma diretriz específica para isso?
2. Como foi o seu ingresso no Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Campus São José dos Pinhais? Você já atuava na instituição?
3. Qual foi o período que você participou dessa trajetória? Quais eram as suas atribuições? Como era a sua rotina pessoal e profissional?
4. Como foi sua experiência enquanto docente nesse curso? Quais foram os maiores desafios que você enfrentou?
5. Como era realizada a formação dos professores que lecionavam no curso?
6. Como você descreve o perfil dos discentes que frequentavam o curso? Sob o seu ponto de vista: O que significou a aprovação no vestibular para aquelas pessoas? Em que condições se encontravam? O que almejavam? Como se comportavam durante aulas/estágios? Quais foram as maiores dificuldades que enfrentaram durante o curso? Quais foram suas maiores conquistas? O que significou o momento da colação de grau/formatura para aquelas pessoas?
7. Qual a contribuição do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental à prática docente dos egressos?
8. Em quais aspectos a PUCPR e esse curso contribuíram para o município de São José dos Pinhais?
9. Você acompanhou a transferência dos alunos do Campus São José dos Pinhais para o Campus Curitiba e depois a extinção do curso? Como foi esse processo?
10. Relate algum momento marcante, inusitado ou que tenha sido muito significativo para você durante essa trajetória.

APÊNDICE D - QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS - EGRESSO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS – EGRESSO

1. Você é cidadão(ã) são joseense, mora no município ou apenas trabalha ou trabalhou na rede municipal de ensino de São José dos Pinhais?
2. Atualmente, você é servidor(a) ativo(a) ou inativo(a)? Relate sobre seu tempo de atuação, locais de trabalho, cargos.
3. O que o(a) motivou a ingressar na profissão docente (influência familiar, realização pessoal e profissional, oferta de emprego)?
4. Como foi seu ingresso na rede municipal de ensino? Qual era o seu nível de formação naquela época? Você já tinha experiência no magistério ou foi seu primeiro emprego?
5. O que o(a) motivou a buscar formação continuada na PUCPR, no Câmpus São José dos Pinhais (marco legal, convênio prefeitura/PUCPR, forma de ingresso, valor das mensalidades, localização, carga horária, matriz curricular, oportunidades de estágios, entre outros)?
6. Você cogitou a hipótese de ingressar no curso superior em outra instituição? Em qual curso? Fez alguma tentativa?
7. O que a aprovação no vestibular desse curso representou para você e sua família?
8. Qual foi o período que você frequentou esse curso? Na época em que você ingressou no curso, há quanto tempo você já fazia parte do quadro do magistério de São José dos Pinhais?
9. Como era a sua rotina pessoal e profissional durante o curso? Quais foram os maiores desafios que você enfrentou?
10. Como era o ambiente acadêmico? Como foram os estágios?
11. Quais foram as contribuições que esse curso trouxe para sua prática docente? Quais foram as competências que você adquiriu? Como você era antes e como você se transformou depois do curso? O que mudou em sua vida (pessoal e profissional)?
12. O que a colação de grau/formatura nesse curso representou para você?
13. Relate algum momento marcante, inusitado ou que tenha sido muito significativo para você durante essa trajetória.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (p. 1)

	Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/ PR	
---	--	---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIA DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PUCPR (2000-2008): CÂMPUS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Pesquisador: ELIANE KUSTER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74982423.4.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.548.239

Apresentação do Projeto:

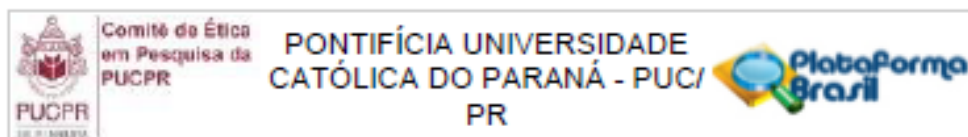
Trata-se de um projeto de doutorado, originário do Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Humanidades, do Campus Curitiba – PUCPR.

O projeto anexado na Plataforma Brasil, ao descrever a metodologia de pesquisa, prevê três fontes de coleta de dados, caracterizando a pesquisa como de cunho bibliográfico, documental e de campo. A autora descreve detalhadamente cada uma delas e as fontes de informação a serem utilizadas. Para a análise do CEP, cabe a parte que diz respeito a pesquisa de campo. Para sua efetivação a proponente descreve, no seu projeto de pesquisa anexado na Plataforma Brasil, p. 61, que pretende realizar entrevistas semiestruturadas com 20 pessoas que testemunharam e/ou participaram da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Câmpus São José dos Pinhais, entre elas: 4 gestores, 8 docentes e 8 discentes. A proposta das entrevistas está apoiada na "história oral, que consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente". Acrescenta, no seu projeto, que "a história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser

Endereço: Rua Imaculada Conceição, nº 1155 - prédio administrativo, térreo
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

Página 01 de 07

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (p. 2)



Continuação do Parecer: 6.546.239

considerado*

Objetivo da Pesquisa:

Conforme arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229343.pdf, de 16/11/2023, constam os seguintes objetivos para a proposta de pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na PUCPR, no Câmpus São José dos Pinhais, no período entre 2000 e 2008.

Objetivos Secundários:

- Investigar o contexto histórico-político-econômico-social em que o curso normal superior no Brasil estava inserido, no período entre 1996 e 2008.
- Averiguar os processos de criação, funcionamento e extinção do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- Caracterizar a trajetória curso supracitado no Câmpus São José dos Pinhais.

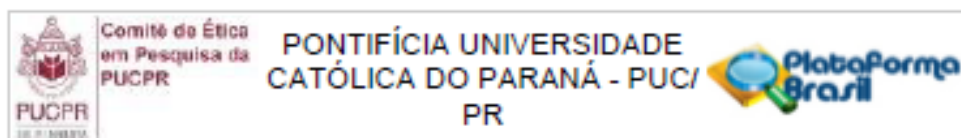
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No arquivo da Plataforma Brasil (PB), PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229343.pdf, de 16/11/2023, a proponente descreve que é possível que aconteçam desconfortos ou riscos ao participante da pesquisa, tais como: constrangimento ou alterações de comportamento pelo fato da entrevista estar sendo gravada; incômodo ao responder alguma questão; expressão de emoções e sentimentos ao relembrar trajetórias vivenciadas; alterações na autoestima provocadas pela recordação de memórias; aspectos desagradáveis de relacionamento poderão ser evocados; exposição de informações, pensamentos e opiniões nunca antes revelados. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora tomará as seguintes medidas: comunicará que, caso deseje, o participante poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento; manterá sigilo sobre a identidade e privacidade do entrevistado; estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante durante a entrevista; garantirá a integridade de fontes, a proteção da imagem do entrevistado e a não estigmatização; respeitará valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como, hábitos e costumes do participante; ao perceber algum risco ou dano, interromperá a entrevista imediatamente para que possa conversar com a pessoa entrevistada e

Endereço: Rua Imaculada Conceição, nº 1155 - prédio administrativo, térreo
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-001
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

Página 02 de 07

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (p. 3)



Continuação do Parecer: 6.540.239

verificar se terá interesse e disponibilidade para dar seguimento à coleta de dados. Será seguida a decisão do(a) entrevistado(a).

Benefícios:

Não são previstos benefícios diretos aos participantes, embora, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: os participantes desse tipo de estudo, geralmente, sentem-se representados, uma vez que testemunharam os fatos históricos que serão reconstituídos, também se sentem orgulhosos e agradecidos por estar contribuindo com a preservação da história da educação paranaense.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto anexado na Plataforma Brasil, ao descrever a metodologia de pesquisa, prevê três fontes de coleta de dados, caracterizando a pesquisa como de cunho bibliográfico, documental e de campo. A autora descreve detalhadamente cada uma delas e as fontes de informação a serem utilizadas. Para a análise do CEP, cabe a parte que diz respeito a pesquisa de campo.

Segundo descrição que consta no item de metodologia proposta, no arquivo da Plataforma Brasil, com o estudo há a intenção de estabelecer interdependência entre a perspectiva da história cultural e o método da hermenêutica, por meio de um sistema de relações entre teoria, técnicas e fontes. Trata-se de pesquisa com cunho bibliográfico, documental e de campo, apoiada nos procedimentos da história oral e será adotada a abordagem qualitativa. Para a análise de dados será utilizada como base as orientações técnicas de Bardin (1977), segundo consta no projeto anexado e no arquivo da Plataforma Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

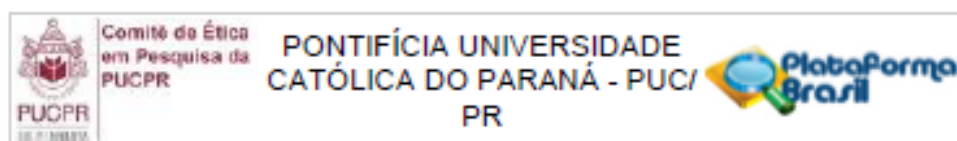
- Folha de rosto foi anexada na Plataforma Brasil e está preenchida com os dados indicados, os quais são condizendo com o protocolo de pesquisa apresentado.
- Projeto completo anexado e apresenta dados parciais da pesquisa, referentes a revisão bibliográfica.
- TCLE: anexado na PB, como parte do protocolo de pesquisa. Contém todos os itens de acordo com as Resoluções CNS 466-2012 e 510-2016.

Recomendações:

Endereço: Rua Imaculada Conceição, nº 1155 - prédio administrativo, térreo
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

Página 03 de 07

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (p. 4)



Continuação do Parecer: 6.546.239

Em próximas submissões incluir no cronograma do arquivo da Plataforma Brasil todas as etapas da execução da pesquisa referentes a parte que diz respeito a pesquisa de campo. O cronograma está completo no projeto de tese, mas somente consta a coleta de dados no arquivo da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da segunda versão do protocolo de pesquisa registrado no arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229343.pdf, de 16/11/2023, seguem as considerações, com base na Carta Resposta às pendências elencadas no Parecer 6.495.572, de 08 de novembro de 2023, aqui reproduzidas e seguidas das respostas da proponente:

1. Incluir a orientadora da pesquisa na Plataforma Brasil, como parte da equipe. Pendência superada.
2. Esclarecer sobre os procedimentos para a coleta de dados: como os participantes serão identificados, e convidados. Descrever que dados a pesquisadora terá sobre eles para que possa enviar a carta de apresentação (anexada no protocolo na PB) e lhes dê o acesso ao TCLE.

A proponente esclarece que: "Os participantes serão identificados entre pessoas que testemunharam e/ou participaram da trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Câmpus São José dos Pinhais, com as quais a pesquisadora principal mantém vínculo (ex-gestores do município de São José dos Pinhais; professores e ex-professores da PUCPR; professores e ex-professores da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais, egressos do curso supracitado). Os participantes serão convidados pessoalmente ou por meio de contato telefônico. A pesquisadora terá os seguintes dados sobre os participantes para que possa enviar a carta de apresentação (anexada no protocolo na Plataforma Brasil) e lhes dê o acesso ao TCLE: nome completo, número de telefone, endereço residencial e/ou endereço de e-mail." Cabe destacar que no TCLE já está explicitado o compromisso com o sigilo dos dados de identificação dos participantes. Pendência superada.

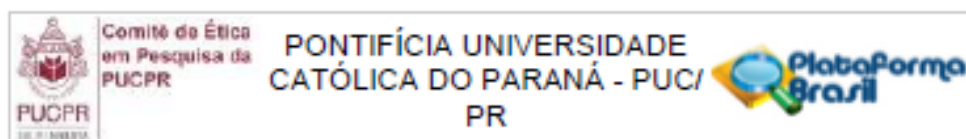
3. No TCLE, que consta no modelo online, após o aceite, alguns dados são solicitados, ficando explicitados os nomes dos interessados ou convidados, além de outros dados de contato pessoal, como por exemplo, telefone e e-mail. Esclarecer a forma de utilização dessas informações que identificam os participantes.

Resposta da pesquisadora: "As informações que identificam os participantes, solicitadas no TCLE,

Endereço:	Rua Imaculada Conceição, nº 1155 - prédio administrativo, térreo
Bairro:	Prado Velho
UF:	PR
Município:	CURITIBA
Telefone:	(41)3271-2103
Fax:	(41)3271-2103
E-mail:	nep@pucpr.br

Página 04 de 07

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (p. 5)



Continuação do Parecer: 6.540.239

que consta no modelo online, após o aceite, serão utilizadas exclusivamente pela pesquisadora principal, apenas para organização da coleta de dados, ela reitera que manterá total sigilo sobre a identidade e a privacidade dos participantes e garantirá a integridade de fontes, a proteção da imagem dos(as) entrevistados(as) e a não estigmatização". Pendência superada.

4. O roteiro de entrevista é acessado pelo participante após o aceite ao TCLE e o preenchimento e dados pessoais de identificação do participante. Após o roteiro de entrevista encerram as ações do participante, com o envio do formulário. Esclarecer o objetivo desse procedimento. Ficou a dúvida sobre o motivo do acesso dos participantes ao roteiro de entrevista. Os roteiros tem algumas questões diferenciadas conforme o tipo de participante.

Resposta da proponente: "O objetivo desse procedimento é evocar as memórias dos participantes da pesquisa, de modo que relembrem fatos que testemunharam e/ou participaram durante a trajetória do Curso Superior de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Câmpus São José dos Pinhais, no período entre 2000 e 2008, e assim, possam relatá-los no momento da gravação da entrevista. Os roteiros têm algumas questões diferenciadas, conforme o tipo de participante (gestor municipal; gestor institucional; docente; discente)". Pendência superada.

5. Em relação aos benefícios estimados, fica bem estabelecido o aspecto da relevância social da proposta. Todavia, conforme consta na Resolução CNS 510-2016, Capítulo I, Artigo 2º, Item III, requer o acréscimo de que "não são previstos benefícios diretos aos participantes, embora..." (segue o texto que consta no TCLE atual).

Resposta da proponente: "No item 'Benefícios', tanto no arquivo da Plataforma Brasil quanto no TCLE, foi acrescentado o texto: ... "não são previstos benefícios diretos aos participantes, embora...". Ajuste realizado no TCLE anexado na presente versão e na Plataforma Brasil. Pendência superada.

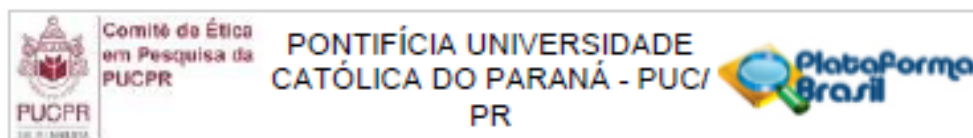
6. Em relação aos riscos, sugerimos o acréscimo de texto que consta no item "Recomendações" desse Parecer.

Resposta da proponente: "No item 'Riscos', tanto no arquivo da Plataforma Brasil quanto no TCLE, foi acrescentado o texto que consta no item "Recomendações" do Parecer Substantiado do CEP, n.º 6.495.572." Pendência superada.

Endereço: Rua Imaculada Conceição, nº 1155 - prédio administrativo, térreo
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

Página 05 de 07

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (p. 6)



Continuação do Parecer: 0.540.230

Com base nas providências e esclarecimentos efetuados pela proponente, não restam mais óbices éticos para a proposta.

Projeto de pesquisa aprovado, pois em consonância com os ditames éticos e legais das Resoluções nºs 466/12 e 510/16, ambas do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios semestrais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229343.pdf	16/11/2023 09:22:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ElianeKuster_TCLEcomlinkdoRoteirodaEntrevistaOnline_Corrigido.docx	16/11/2023 00:39:36	ELIANE KUSTER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ElianeKuster_TCLE_Corrigido.docx	16/11/2023 00:39:15	ELIANE KUSTER	Aceito
Outros	ElianeKuster_Carta_resposta.docx	16/11/2023 00:37:14	ELIANE KUSTER	Aceito
Folha de Rosto	ElianeKuster_FolhadeRosto.pdf	17/10/2023 01:28:20	ELIANE KUSTER	Aceito
Outros	ElianeKuster_CartadeApresentacaodaPesquisa.doc	17/10/2023 01:25:01	ELIANE KUSTER	Aceito
Outros	ElianeKuster_RoteirodaEntrevista.doc	17/10/2023 01:20:27	ELIANE KUSTER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	ElianeKuster_TCLEcomlinkdoRoteirodaEntrevistaOnline.docx	17/10/2023 01:17:35	ELIANE KUSTER	Aceito

Endereço: Rua Imaculada Conceição, nº 1155 - prédio administrativo, térreo
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

Página 06 de 07

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (p. 7)

	Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/ PR	
---	--	--	---

Continuação do Parecer: 6.546.239

Ausência	ElianeKuster_TCLEcomlinkdoRoteirodaEntrevistaOnline.docx	17/10/2023 01:17:35	ELIANE KUSTER	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ElianeKuster_TCLE.docx	17/10/2023 01:17:08	ELIANE KUSTER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ElianeKuster_ProjetodePesquisa.docx	17/10/2023 01:16:22	ELIANE KUSTER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 01 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Ana Carla Efling
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Imaculada Conceição, nº 1155 - prédio administrativo, térreo
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-001
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br