



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

CÁSSIA FELÍCIA DE SOUSA FERREIRA

**UM “OLHAR” SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE VIA CURSO DE PEDAGOGIA
PARFOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

CÁSSIA FELÍCIA DE SOUSA FERREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação da professora MsC. Maria Edilene Ribeiro.

**UM “OLHAR” SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE VIA CURSO DE PEDAGOGIA
PARFOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação da professora MsC. Maria Edilene Ribeiro.

Banca examinadora:

Professor

Professor

Professor

Conceito: _____

Castanhal: ____ de ____ de 201__

Aos meus filhos Ramon e Ana, que me ensinaram o
maior valor da vida: o Amor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, Senhor de tudo, por me dar sabedoria, coragem e paciência para a realização de meus sonhos.

A Universidade Federal do Pará, meu campus de estudos e aos meus queridos e queridas professores e professoras, minha admiração eterna, pelo profissionalismo, pela dedicação e pelo conhecimento inigualável. Professora Elisa, Professor Assunção, Professora Débora, Professora Edilene, Professora Leila, professora Eula, professora Luizete, Professor João Batista, professor Renilton, professor Rubens, Professor Rosivaldo, Professora Cláudia, Professor Edilson Coelho e Professor Nassar. Vocês são os melhores!

À minha mãe: professora Edna Sousa, por nunca desistir de mim, não medir esforços para me ajudar e ter sido O grande exemplo da minha jornada acadêmica.

Aos meus irmãos Felipe e Francisco, meu mais profundo carinho.

Aos meus tios e tias, primos e primas, pelo apoio por acreditarem em mim e por toda ajuda que me deram. Eu realmente tenho muita sorte de ter vocês!

À 'Lora' e a 'Chica', que cuidaram e amaram o meu bebê. Obrigada Meninas!

Ao meu pai, In Memoriam: Francisco da Cunha Ferreira. Saudades...

A Eriana Aleixo Matos, In Memoriam; Pela amizade, pelas tardes de sorriso, por ter me dado a honra de ser uma Amiga pra toda a vida.

Ao meu grupo, das "Poderosas", porque eu não teria conseguido se eu não tivesse vocês: Karla Barbosa: minha amiga, irmã e comadre; Agatha Regina, Michelle Rodrigues, Kren Sousa e a Carla Cristina e Thais Santos. Obrigada!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho tem como principal intuito de abordar a formação dos professores no Brasil, tomando como suporte de análise o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2009. Esta é uma pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico e de campo. Como referencial teórico embasou-se em Libâneo (1995); Lima (2011); Pimenta (1999/2002); Candau (1983) e Nóvoa (1995) entre outros aportes. As considerações foram tecidas em torno das leituras sobre formação de professores e nas entrevistas realizadas com algumas professoras-alunas do PARFOR/Pedagogia do Campus da Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA) e apontaram para necessidade de ampliação de um maior estudo sobre as atuais políticas de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professor. PARFOR. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

CONSEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Educação)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

LDBEN (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MEC (Ministério da Educação e Cultura)

PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

SEDUC (Secretaria Estadual de Educação)

SEMED (Secretaria Municipal de Educação)

UFPA (Universidade Federal do Pará)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - O PARFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
1.1 O PARFOR	
1.2 O PARFOR EM MEIO ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
CAPÍTULO 2 - O PARFOR PEDAGOGIA NO ESTADO PARÁ	
2.1 A ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO PARFOR NO ESTADO DO PARÁ	
2.2 O PARFOR/PEDAGOGIA NA UFPA	
2.3 O PARFOR/PEDAGOGIA NO CAMPUS DE CASTANHAL	
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO VIA PARFOR E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
3.1 UM BREVE MEMORIAL DE CADA PROFESSOR ENTREVISTADO	
3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERENCIAS	

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a Formação do professor-aluno do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), deu-se durante a minha convivência, enquanto bolsista do projeto, no período de um ano e meio, na Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal.

A partir da minha convivência com esses profissionais em formação, me questionei se os mesmos conseguiam levar aos alunos o que a formação lhes proporcionava, se existia de fato esse relação entre formação e ação, principalmente nas escolas públicas, onde as condições de trabalho e carreira interferem diretamente na qualidade da Educação e necessita de uma maior atenção para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1996) afirma que o professor não possui o exclusivo papel de ensinar a ler e escrever, seguindo os programas políticos pedagógicos, e que mais do que ensinar o “b a ba”, ele tem que assumir o seu papel de educador consciente da determinação de formar sujeitos críticos e sabedores da importância do espaço que ocupam na sociedade, e de qual influência a sociedade pode exercer sobre cada um destes sujeitos.

Focalizamos a ressignificação da prática pedagógica pelo fato de nossa experiência perceber que alguns profissionais querem ensinar da mesma maneira como aprenderam. Entendemos que não deve o professor usar a mesma metodologia de ensino em todas as salas de aula, visto que os alunos da capital são diferentes dos alunos do interior e, novamente, caberá ao educador a função de “adequar” seu plano de aula a assuntos mais frequentes do cotidiano dos educandos, respeitar o conhecimento prévio das crianças e isso tem que partir desde a linguagem utilizada pelo professor dentro de sala de aula, pois para que haja o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que professor e aluno falem “a mesma língua”, estejam em sintonia, como de fato deve ocorrer, o aluno como sujeito e o professor como intermediador do processo do conhecimento.

Sendo assim, a contribuição do curso de Formação deverá ser tanto para o educador, quanto para o educando, pois juntamente com o crescimento profissional do professor, vem o melhor desempenho dos alunos, portanto, a presente pesquisa terá como foco analisar as possíveis contribuições do curso de formação via Parfor para a ressignificação da prática pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, ressaltando o Parfor como uma política pública de formação docente em serviço, destacando estudos já realizados sobre esse tema.

Identificar se a formação via PARFOR contribuiu para a melhoria da Prática pedagógica dos professores investigados. Em que aspectos a formação de professores pedagogos via PARFOR contribui para a ressignificação da prática pedagógica?

Esta pesquisa contribuirá no sentido de apresentar os dados sobre a formação de professores pedagogos, e atuantes no Município de Castanhal- Pará, além de auxiliar em futuras pesquisas que sejam feitas com a discussão do tema.

Para alcançar os resultados esperados realizei visitas em três Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Castanhal – Pará, onde foram realizadas entrevistas com três professoras que já concluíram a formação e agora estão lecionando na rede pública de ensino com um pequeno memorial da trajetória de cada uma delas durante o curso e na prática docente após o curso.

A pesquisa realizada terá abordagem qualitativa, visto que almejará conhecer as representações dos docentes sobre sua formação e sua ação. A referida abordagem envolverá concepções de fatores sociais e a entrevista se apresentará de forma profunda (BAUER e GASKELL, 2002). O procedimento escolhido será de entrevista não diretiva. Segundo Severino (2007), através dela é possível obter informações dos sujeitos por meio do seu discurso livre. A entrevista será primeiramente audiogravada e posteriormente transcrita para elaboração do relatório, que servirá de base para o estudo de caso.

1. O PARFOR E SUAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O PARFOR é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e considerando que o curso de Pedagogia é o mais procurado pelos professores que atuam nas redes estaduais e municipais do Pará, este será o nosso foco tema de trabalho. O curso de Pedagogia está sendo ofertado em 29 Municípios do Estado do Pará em que a UFPA é a responsável pela coordenação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O PARFOR é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada a LDB, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos por meio deste plano, o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e; de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos na modalidade presencial e a distancia (BRASIL/MEC 2009).

O incentivo à formação de professores não nasce a partir do PARFOR, anteriormente, por pressões dos movimentos sociais ligados à educação, foram criadas leis, decretos e regulamentações que sustentam e apoiam a formação inicial e continuada de professores, dentro desses documentos importantes podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em cujo parágrafo 4º do artigo 87 diz que todos os professores, devem ser habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço. Diante dessa lei, o investimento em política de formação priorizou o acesso a níveis superiores e programas de aperfeiçoamento. Assim, no final na década de 1990, diversos programas de formação continuada foram criados, tanto em instituições de educação superior públicas quanto privadas, tanto na modalidade presencial como a distância.

Nessa lógica, o PARFOR foi criado e destinado aos professores da educação básica em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada conforme a LDB, em três situações:

[...] a primeira para professores que ainda não tem formação superior (primeira licenciatura); a segunda para professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda

licenciatura); e a terceira para bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL\MEC, 2009).

1.1 O PARFOR EM MEIO ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formar professores é uma tarefa bastante complexa e os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros, excedendo os limites dos cursos de formação acadêmica.

Para Libâneo (2002, p. 42), “o sistema de promoção na carreira do magistério precisa prever formas de estímulo à iniciativa individual de auto-formação e desenvolvimento profissional, de modo que os professores tenham acesso a melhores níveis salariais”. Ao mesmo tempo, fazem-se necessários estudos e pesquisas que respondam a questões essenciais, como estas: "o que é formar professores?" ou "como formar professores?" O que se ressalta - baseado em estudos feitos por Cunha (1992; 1998 e 2001), Tardif (2003) - é que os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino.

Admite-se que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e de vida escolar. Também é preciso salientar que a formação profissional não pode mais ser reduzida aos espaços formais e escolarizados organizados para esse objetivo. Para Tardif (2003, p. 265), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Destaca-se também que a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Diz Freire (1996, p. 24) que “a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá; a prática, ativismo”. Mas, como enfatiza Zeichner:

(...) os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional (1993, p. 17).

As críticas e reflexões acerca das mazelas que afligem o sistema educacional estão em sua maioria, destinadas à ineficiência da atuação dos professores, à falta de conhecimento, de competência e de habilidades. Assim, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas de melhoria na educação. Um dos pontos que merece destaque é o distanciamento entre discurso e prática nos cursos de formação inicial, que pode encontrar, a partir do trabalho conjunto entre docentes da universidade e docentes da escola, uma possibilidade de superação.

A formação docente deve estar interligada à preparação profissional com o exercício futuro da profissão. A indissociabilidade da teoria e da prática pode ser superada com o trabalho conjunto entre os próprios docentes da Universidade. Ela vai definir a práxis educativa (ação, reflexão, criação e transformação), sendo esse um dos objetivos do Parfor.

O desafio das Universidades é a formação de profissionais que congreguem competências, saberes e habilidades, sabendo trabalhar em equipe, com capacidade adquirir e produzir conhecimentos, não sendo somente reprodutores de conhecimentos já estabelecidos, apresentando-se então, aptos para o exercício docente autônomo e de qualidade.

Desse modo, o profissional comprometido com a educação deve ser estimulado a progredir e se qualificar cada vez mais, envolvendo um processo de construção como também de reconstrução, como salientado por Nóvoa (1992), que ser docente nada mais é ação, reflexão e ação novamente, fazendo com que o mesmo tome consciência de seu papel na sociedade, participando e desenvolvendo conquistas neste espaço. Só a partir de quando realmente conhece é que se aprende a gostar e este conhecimento leva a ao aprender, a pesquisar e a estudar. Cada dia refletindo sobre o aprender a aprender, ao aprender a ensinar, traduzindo um olhar coletivo com intuito da construção de novos sonhos para educação. “O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar” (ALVES, 2000, p.29).

Urge assim uma grande necessidade de contemplação aos saberes docentes e a forma com que é transmitido de acordo a experiência de vida, bem como sua formação profissional. Assim, há a necessidade de compreensão e conhecimento da prática docente, sendo imprescindível um trabalho coletivo e uma formação inicial e continuada com qualidade teórica e relação prática.

As diretrizes e princípios da política nacional estão ancorados no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação criado pelo Decreto 6.094/20073, como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, e tendo como foco principal

a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Nos termos do Decreto que a institui, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como objetivos:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;*
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;*
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;*
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;*
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;*
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;*
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;*
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnicoraciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; promover a atualização teórico- metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;*
- e IX - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009)*

O Parfor é propalado como resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de Educação Superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PNE, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PDE, por meio do regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios.

O PARFOR passou a se concretizar a partir do envio de um ofício circular GM/MEC N° 118/08, em julho de 2008, em que o MEC propõe a adoção de uma estratégia para “estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela secretaria de estado de educação, envolvendo também as administrações municipais e instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura”. Posteriormente, foi instituído o decreto nº 6.755 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação Básica, com a finalidade de organizar em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais (BRASIL/MEC 2009).

Para se inscrever no curso de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, o professor inicialmente deve cadastrar seu currículo no sistema denominado Plataforma Paulo Freire, em que faz a sua pré-inscrição em curso de graduação (o professor pode escolher no máximo até três cursos de graduação por área de interesse) (BRASIL/MEC 2009)

Em uma breve análise, abordamos a política educacional que se desenha no plano nacional de formação de professores de educação básica e que se identifica com uma ação voltada para o trabalho conjunto do governo e da sociedade civil visando promover a qualidade da educação, tendo como pedra angular a formação de professores inicial e continuada. Tomamos como premissa que as sociedades e seu governo tem competência para conduzir mudanças sociais e portanto, podem agir para oferecer melhor educação a todos.

De acordo com Candau (1981), O questionamento do papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática referente à redefinição do curso de pedagogia, levaram o processo de formação a uma crise que ocasionaram uma série de mudanças no Brasil.

Dentre estas mudanças, surge a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), de um Plano de Ações Articuladas para Formação de Professores que tem a pretensão de possibilitar o ingresso de professores em atividade, mas que não tinham a graduação ainda, ou estavam lecionando uma disciplina diferente e na qual não tinha habilitação.

Diante dos atuais desafios da educação básica, a formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é alvo de políticas públicas, de inúmeros estudos, pesquisas e debates, considerando o atual contexto de intensificação dos trabalhadores da educação como comprometido com a resolução dos problemas do ensino e responsáveis pelo desenvolvimento da escola (KUENZER, 1998).

Assim, a formação do professor requer que se observe e se dê atenção aos cursos responsáveis por essa tarefa. Atualmente, a responsabilidade pela formação desses profissionais em nível superior é dos cursos de licenciatura. Conforme o art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96.

A experiência de implantação do PARFOR nos leva a refletir, ainda sobre a expansão do sistema de ensino público e conseqüente demanda de ampliação do número de professores, uma questão que acentuou nos anos de 1990, quando uma efetiva ação foi iniciada buscando a meta de universalização das matrículas na educação básica. Essa reflexão escolhe, entre outros pontos, o baixo percentual de graduação de professores, em nível nacional que se insere na problemática de carência de 235.000 (duzentos e trinta e cinco mil) professores nas redes públicas de ensino. Durante muito tempo a educação esteve restrita a uma pequena parcela da população. Só os que possuíam um certo poder aquisitivo obtinham títulos escolares mais elevados e assim ocupavam os melhores postos no trabalho.

A formação do professor também esteve restrita a uma pequena parcela, sendo que nem sempre contou com a exigência de formação por parte dos que exerciam a profissão. Mas, que com o passar dos tempos, com o desenvolvimento do sistema capitalista, foi exigindo novas formas de qualificação por parte desse profissional. No entanto, nem sempre foi motivo de atenção, sendo que esta profissão era ocupada por pessoas que nem mesmo tinham uma formação.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação. Conforme o pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Essa tendência, embora começasse a ser criticada pelo governo, predominaria ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do professor. (ARANHA, 2006 p.45).

Mas, este modo de conceber a formação do professor iria mudar devido aos avanços da sociedade capitalista que não iria mais admitir o fracasso da educação escolar, passando a destinar

mais investimentos na área de formação de professores, como geração de mais oportunidades de formação em universidades em cursos secundários, já que antes era a formação de nível médio que garantia a preparação do professor para o magistério e ainda instituição de novas políticas de formação, programas, projetos fomentando uma formação mais consistente de nível superior.

A década de 1990 é um período marcado por transformações e implementações no campo da educação no Brasil. Podemos atribuir essas transformações ao processo de globalização que fez surgir novas exigências de formação de um profissional mais preparado para lidar com novas tecnologias e o avanço da ciência. O Brasil, a partir de então, vem tomando medidas, buscando se adequar às exigências e imposições dos organismos internacionais como consequência da conferência em Jomtien, na Tailândia em 1990. Como implementações, podemos citar a LDBEM Lei nº 9.394 de 1996; a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais; políticas de formação de professores e outras medidas nesse sentido, que se foram sendo exigidas nesta LDB. (LIMA 2011). Foi percebendo que a educação não estava satisfazendo o novo estágio de desenvolvimento, que foram tomadas essas medidas em busca da qualidade da educação.

Com uma enorme porcentagem de professores sem diploma superior ou com atuação indevida conforme sua formação inicial, o governo foi levado a fazer investimentos em políticas de formação com a meta de oferecer diploma superior e formação adequada e continuada para todos os professores em exercício no Brasil. Este foi o motivo que levou a criação, em maio de 2009 do PARFOR, uma política de formação que oferece cursos para professores em três situações:

[...] professor que ainda não tem curso superior (primeira licenciatura); professor com graduação, mas que leciona em área diferente daquela em que se formou (segunda licenciatura); e bacharel sem licenciatura que precisa de estudos complementares que o habilitem ao exercício do magistério” (NOVAIS, 2013 p. 1).

Quanto ao processo seletivo, para ingressar nesses cursos os professores devem:

- a) realizar seu cadastro e pré- inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado. (BRASIL. Capes)

A meta a ser alcançada é com base na LDB 96, que tem a intenção de garantir uma formação contínua e adequada para todos os professores da educação básica, sendo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o órgão responsável por fomentar essas medidas, juntamente com o MEC. É importante então fazer uma avaliação da implantação e desenrolar do PARFOR, uma vez que não basta só oferecer novas oportunidades de formação é preciso oferecer as condições necessárias para um bom desenvolvimento das metas, novas práticas e novas reflexões por parte dos professores.

O que nos chama a atenção é saber como é a reação de quem retorna, ou primeiro pisa, na sala de aula de ensino superior, seus aprendizados, favorecimento de novas práticas e sem falar que é um momento de aperfeiçoamento da profissão. Quais suas expectativas iniciais? Visto que esta medida é resultado de um contexto de debates intensos no campo das concepções pedagógicas, é importante também identificar com base em qual perspectiva esses cursos foram construídos e são desenvolvidos.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Curso de Pedagogia foi criado por meio do decreto-lei nº. 1190 do ao de 1939, no Brasil. De início foi composto por duas ramificações, os que cursavam os três primeiros anos se formavam bacharéis, já os que acrescentavam a este, mais um ano, eram os intitulados licenciados. Em 1962 com a aprovação de uma nova regulamentação do curso extinguiu-se as ramificações. Algumas mudanças ocorreram com a reforma universitária e uma delas trouxe técnicas referentes ao currículo do Curso de Pedagogia, instituídas no Parecer 252/69 envolvendo questões como a orientação educacional, inspeção escolar, administração e supervisão (AQUINO e SARAIVA, 2011).

As transformações que ocorrem na sociedade são tomadas de decisões precisas, visto que geralmente são demandas trazidas por discussão de movimentos da sociedade. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, o pedagogo estará apto após a sua formação inicial para exercer as:

“funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar

e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006: p.3).

Tendo presente que a construção de saberes do pedagogo se consolida pelo acúmulo das experiências formativas que permitem o desenvolvimento de uma dinâmica curricular voltada ao exercício da autonomia e da criatividade, definidas ao longo do percurso acadêmico. Nesse sentido, acreditamos ser relevante um processo formativo que busque referenciais e a complementaridade entre teoria- prática e reflexão-ação-reflexão na perspectiva de considerar um conjunto de saberes demandadas pela nova concepção do profissional da educação no Brasil e no mundo.

Para Moreira et al (2005), ao pedagogo são requeridos conhecimentos e habilidades gerais de ser, sentir, pensar, escutar, conviver com o outro, lidar de forma crítica e criativa com o fenômeno educativo, com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, capacidade para tomar decisões, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza. E, acima de tudo, atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e cidadã. Pode-se dizer que a profissão docente possui uma peculiaridade que a difere das outras profissões, isto é, trabalhar com a formação de pessoas.

Diante disso, compreende-se que a formação do professor acontece ao longo da vida atrelada a processos históricos e culturais diferenciados e que precisam ser ressignificados constantemente.

As pesquisas sobre a formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências.

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim as abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscavam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos

relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período inicia-se o desenvolvimento.

Percebe-se aí uma nova fundamentação da Pedagogia e do trabalho do professor; este passa a ser visto como um “profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste a simples aplicação de saberes para resolver situação, deve deliberar, julgar e decidir com a relação à ação a ser adotada, ao gesto ser feito ou a palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (p. 331)

A formação do professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é a preocupação constante nas discussões acadêmicas. Atualmente, os cursos de licenciatura preparam o professor para a educação básica, porém, é o curso de Pedagogia que assume a responsabilidade de formar esse profissional para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme instituído na LDBEN/96 e nas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs). Partindo desse pressuposto, o presente trabalho expressa resultado de investigação com objetivo de compreender como se institui a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia/Parfor do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará.

2. A ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARÁ

No Pará, a UFPA disponibilizou a primeira oferta do Parfor em 2009, com 14 turmas, de seis cursos de licenciatura, em apenas 4 municípios. Esses números foram crescendo no decorrer dos anos, tendo chegado em 2014 a, aproximadamente, 300 turmas de 21 cursos, em 64 municípios, entre eles, Castanhal que em 2014 tinha 25 turmas de Parfor.

O curso de Pedagogia/Parfor do Campus de Castanhal, apesar de responder a toda legislação e organização da UFPA, se vincula a uma organização didática e administrativa específica, criada pelas exigências postas à UFPA para participar do referido programa.

A matrícula na UFPA é feita quando o candidato selecionado apresentar um encaminhamento das Secretarias Estaduais ou Municipais, ou seja, as faculdades não participam da habilitação homologada dos candidatos, apenas tomam conhecimento da relação da inscrição.

2.1 O PARFOR/PEDAGOGIA NO CAMPUS DE CASTANHAL

O curso de pedagogia/Parfor é uma versão adaptada do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal, organizado para responder as necessidades e especialidades das turmas do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR.

Vale ressaltar que a adaptação contida nesta graduação, em comparação com o Projeto Pedagógico do atual curso de Pedagogia da UFPA/Castanhal, diz respeito somente ao tempo do curso, à disposição das disciplinas no fluxograma de oferta semestral, à metodologia do processo ensino aprendizagem, à realização e coordenação dos Estágios Supervisionados e das Práticas de ensino, ao processo de avaliação da aprendizagem, à distribuição no interior de cada disciplina da carga horária teórica e prática do curso e ao formato do Trabalho de Conclusão de Curso. Os objetivos de formação, as diretrizes curriculares, o quadro de disciplinas obrigatórias, dentre outros aspectos permanecem os mesmos do atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA/Castanhal, regido pela resolução N° 4.075, de 24 de novembro de 2010.

A presente adaptação atende aos anseios dos professores da Educação Básica que ainda não são licenciados, Secretarias Municipais de Educação do Estado do Pará, Sindicato dos trabalhadores da Educação e sociedade civil organizada, que demandam uma formação de professores comprometida, competente e sólida.

O eixo basilar da construção deste projeto pedagógico fundamentou-se em um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos atualizados e articulados a uma formação que privilegie ao graduando a dimensão humana e humanizadora (FREIRE, 2000); que lhe permita ser sujeito de um processo educativo, em que os saberes e os fazeres se inter-relacionem e se complementem de forma sólida, permitindo a formação de profissionais competentes e comprometidos de compreender e intervir na realidade paraense.

Tendo como tempo máximo de integralização 06 (seis) anos e a carga horária de 3.330 (três mil trezentos e trinta) horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 960 (novecentos e sessenta) horas do Núcleo de Estudos Básicos, 2.100 (duas mil e cem) horas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e 270 (duzentas e setenta) horas do Núcleo de Estudos Integradores.

O Estágio Supervisionado, em consonância com os Artigos 76 a 91, da seção III do Capítulo III da Resolução nº 3.633/CONSEPE, de 18 de fevereiro de 2008, que trata do Estágio Curricular, constitui-se como componente obrigatório para a integralização do curso de Pedagogia/Parfor, com 360 (trezentos e sessenta) horas, terá início a partir do primeiro período letivo e objetivará proporcionar ao professor aluno a reflexão, o espaço e tempo do fazer pedagógico.

Como validação da vivência e experiência pedagógica já adquirida pelos professores-alunos do Parfor, e em conformidade com a legislação vigente, é realizado o aproveitamento de 50% (cinquenta por cento) da carga horária das atividades de Estágio e Prática de Ensino, ou seja, os alunos realizam efetivamente 180 (cento e oitenta) horas de atividades desse componente curricular.

Os estágios ocorrem entre as etapas de formação em virtude da especificidade do componente curricular, sendo as orientações realizadas no final de uma etapa de formação presencial, nos meses de janeiro ou julho, e segue com encontros de acompanhamento e avaliação entre as etapas. A culminância do estágio ocorre no início da etapa seguinte, na modalidade de seminário aberto ao público.

3. A FORMAÇÃO VIA PARFOR E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA -

“A gente tá respaldado teoricamente no que a gente tá fazendo em sala”

Segundo Pimenta e Lima (2008, pp.146-47): [...] o professor é uma pessoa que tem marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva. [...] É importante que essa compreensão esteja presente em todos os momentos da ação docente, bem como na reflexão sobre os porquês da profissão, o sentido e a responsabilidade social de ser professor. O estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade.

Diante de tudo isso, é possível evidenciar o PARFOR como um espaço de formação e interação, carregado de sentidos e significados compartilhados na troca de experiência entre as acadêmicas/ professoras, sendo esse um fator importante de socialização profissional e afirmação de valores próprios da profissão. Durante anos essas professoras veem orientando o seu fazer docente a partir de “múltiplas fontes que se cruzam, se sobrepõem e até se contradizem nas atitudes tomadas diante das confusões e complexidades que estão presentes no cotidiano escolar (MONTEIRO, 2006, pp.36-7)”.

Sendo assim, sentimentos de ressentimento e desvalorização se misturam com expressões como qualificação e oportunidade, o que me permite inferir que a prática docente é uma teia de contradições e complexidades. Como percebe-se nesse trecho da fala de uma das professoras entrevistadas:

Na docência, ocorre a necessidade contínua de conhecimentos para qualificação da educação. Nesse contexto, questiona-se sobre a forma com que os acadêmicos do Parfor do Curso de Pedagogia observam a melhoria na carreira profissional, destacando a contribuição da teoria com a prática escolar. Alves (2000, p. 30) afirma que “a educação frequentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido. Pela vida afora vão brincando de “boca de forno...”

“Alguns professores nunca atuaram em sala de aula, alguns professores que ministraram as turmas não tinham experiência em sala de aula, então eles repassavam pra gente, pra que a gente pudesse falar das nossas vivências, quanto a escolas multiseriadas, EJA (Educação de Jovens e Adultos) educação especial, que antes era separado, então tinha

professores da Universidade que não sabiam que ainda existiam a multiséries, mas a realidade existe” (Professora B)

Com acesso ao nível superior, à ampliação dos conhecimentos, os profissionais do magistério conquistam maior segurança e autonomia para desenvolver as atividades durante as aulas. Segundo alguns estudiosos, cursar o nível superior permite aprender mais do que o fazer pedagógico, sendo que a fundamentação teórica é essencial.

Durante o processo de elaboração desta pesquisa, pode-se perceber que o curso superior veio para concretizar o fazer pedagógico, desde que este foi iniciado por esses professores, que já tinham escolhido o “caminho a seguir”, diferente de quem ingressa na faculdade pelo vestibular tradicional, que muitas vezes até desiste no meio do caminho, por não ter certeza do que almeja realmente para sua carreira profissional.

Por esse motivo, acredita-se na transformação e na contribuição da formação continuada na carreira dos profissionais docentes que estão dispostos agregar em sua prática novos embasamentos teóricos, que enfrentam dificuldades, mas que ao mesmo tempo priorizam sua carreira e a melhoria na educação.

3.1 BREVE MEMORIAL DE CADA PROFESSOR ENTREVISTADO

Será explicitado, a seguir, o resultado dos questionários aplicados aos acadêmicos do Parfor do Curso de Pedagogia da UFPA - Campus de Castanhal, no qual todos já atuam como profissionais docentes na rede pública de ensino e sendo duas que foram formadas na primeira turma, de 2010 e outra na terceira turma. Desse modo, destaca-se que os sujeitos da pesquisa, foram identificados através de nomes fictícios (Professora A, professora B e professora C), como forma de preservar a integridade dos colaboradores.

As diferenças já iniciam desde quando o professor ingressa no Campus da Faculdade, a professora A relata: “Eu pensei que ainda ia ter uma prova, alguma coisa assim, mas como era uma seleção e pelo tempo de serviço que eu já tenho eu fui logo chamada”. A seleção para o Parfor é feita pela secretaria de Educação, não havendo a necessidade de que os professores passem pela forma de vestibular tradicional.

A mesma já atua no magistério há 34 (trinta e quatro) anos, e durante esse tempo já atuou em diversas modalidades, desde as séries iniciais, e também turmas multisseriadas e EJA. Ela começou a dar aulas aos 17 anos de idade, quando tinha completado somente a quinta série

fundamental, quando um vereador, que era amigo dos pais dela, a convidou para que a mesma “alfabetizasse” as crianças daquele interior no qual moravam.

“Haviam muitas criticas por nos sermos alunos da Universidade e não ter feito o vestibular, como foi uma seleção, né, pra entrar, pra fazer parte, ser aluno da UFPA, foi difícil, alguns falavam, alguns alunos, que eram calouros mesmo da instituição, falavam que a gente pulou pela janela, ou seja, não teve muita luta, mas pra nós que estávamos em busca de um sonho, a gente já estava vivendo uma luta de estar em sala de aula há anos. Só que a gente não tinha essa oportunidade de estar cursando, né, ter assim algo, um estudo, uma escolarização, um aperfeiçoamento voltado pra nossa área, que nós tínhamos já escolhido”. (Professora B)

De acordo com o relatório final dos primeiros quatro anos do Parfor na UFPA a ordem da prioridade deve obedecer os seguintes critérios:

1. Pré-inscrição na Plataforma Freire;
2. Validação das pré-inscrições por parte das Secretarias Municipais;
3. Critério geográfico de proximidade do município de origem em relação ao polo;
4. Distribuição das vagas pelos municípios: proporcionalidade de vagas em relação à demanda;
5. Critérios das secretarias: zonas/ escolas prioritárias para cada curso;
6. Prioridade de quem solicita o curso na área em que está atuando;
7. Prioridade à primeira Licenciatura;
8. Prioridade a efetivos;
9. Tempo de serviço (prioridade aos mais antigos);

As professoras B e C já tinham o magistério quando começaram a dar aulas, e também já eram concursadas no município de Castanhal, diferentemente da professora A, que foi efetivada pelo tempo de serviço.

É importante ressaltar a homogeneidade das turmas, que foi relatada, pelas entrevistadoras como uma das principais dificuldades encontradas durante a jornada acadêmica, e é perceptível quando a professora B diz: “eu sou filha de agricultor, moro na zona rural, no campo e pra mim era um sonho a realizar então o Parfor pra mim veio como uma porta que se abriu” e ainda:

“Quem morava em cidade diferente do qual você cursava, tinha uma bolsa, eu não tive essa oportunidade de ter a bolsa porque eu moro dentro

da cidade que eu fui selecionada, fui selecionada pra estudar no Campus de Castanhal e eu moro no interior de Castanhal (...) os materiais escolares era tudo gratuito pelo governo federal, os textos, todos os materiais eram doados, então isso veio facilitar muito o nosso dia a dia” (Professora B).

E a professora C acrescenta:

“a minha turma era muito mista, era gente de vários municípios (...) de inicio cada um queria se impor né, e tinha na minha turma gente de muitos e muitos anos já no magistério e até o confronto das realidades também, porque muitos eram do interior do interior do interior, trabalhavam com multisseriados” (Professora C).

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir das análises dos relatos escritos pelas professoras/acadêmicas do PARFOR/FURG, pude perceber o quanto esse espaço de formação é recheado de sentidos e significados. Após revisitar inúmeras vezes o material da pesquisa, pode-se observar questões relacionadas à formação, a experiência, a teoria e a prática e, ao estágio supervisionado, como pontos recorrentes em grande parte das respostas obtidas.

Nos últimos tempos tivemos vários investimentos em políticas públicas que focalizaram a formação de professores. Como já foi explicitado nesse trabalho, o PARFOR é um desses investimentos, sendo assim, busquei compreender como o grupo pesquisado avalia essas políticas. Para a maioria das professoras, o PARFOR é uma política que se propõe a “enxergar” os professores em exercício. Como uma forma de valorização do trabalho docente. Alguns relatos são bastante significativos a esse respeito:

“Eu falei pra minha família, o meu diploma é apenas algo pra representar que eu concluí, mas pra mim o que valeu foi todo o percurso que eu passei pra chegar até o final, de chegar e receber meu diploma, receber meus parabéns, vestir minha beca, isso tudo foi apenas um instrumento que completa o meu mérito”. (Professora B)

Um aspecto inicial que quero destacar é o que mobilizou essas professoras a participar do PARFOR. A expressão formação apareceu de forma expressiva nos relatos. Palavras como sonho, meta, qualificação, entre outras, surgiram ligadas a um imaginário de representações, sentidos e significados.

“Eu sei muito bem que o nosso trabalho é mais valioso, é mais prazeroso do que o próprio dinheiro, (...) pago vinte e sete reais de passagem todos os dias, venho de van, mas eu venho por quê? É pelo dinheiro? Porque se eu fosse analisar se é pelo dinheiro, eu não viria, porque a despesa é grande, não dá pra se manter”. (Professora B)

Diante disso, pude perceber o que significa para grande parte desse grupo estar na Universidade, para algumas pela primeira vez e para outras um retorno de onde pararam. É interessante observar as imagens que as professoras têm de sua profissão, atrelado a um imaginário social, como fica evidente no relato:

“Antigamente era mais fácil de conviver com as crianças, porque as famílias eram mais unidas, eram mais estruturadas (...) a grande maioria das nossas crianças atualmente vivem em famílias desestruturadas e isso requer que o

professor, o educador, ele queira mudar esse caminho, porque nós nos deparamos com crianças na sala de aula, que não tem amor, não o carinho dos pais, eles são só empurrados pra escola (Professora A).

Essa ideia de docência qualificada está atrelada a um imaginário social que perpassa uma rede de sentidos, isto é, fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores, nos quais os professores constroem imagens e significados sociais sobre sua própria profissão e que afirmam a necessidade do Ensino Superior como condicionante para uma atuação mais eficiente e comprometida. Esse processo identitário ocorre em múltiplos espaços e tempos, diferenciando a maneira como cada um se vê e se sente professor, mas podemos inferir também as comparações com outros grupos profissionais que por terem habilitação superior são mais valorizados.

Outro aspecto diz respeito à importância de se levar em conta os saberes da experiência produzidos pelos professores. A esse respeito Nóvoa (1995, p 25) nos esclarece que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nota-se que grande parte das professoras/acadêmicas do PARFOR discorreu sobre a experiência. Acredito que isso se dá pelas trajetórias percorridas, suas experiências na carreira e sobre como e onde percebem encontrar subsídios para construir suas identidades profissionais.

A identidade neste texto está sendo compreendida no sentido sugerido por Hall (1997), segundo o qual essa se constitui nas circunstâncias históricas de experiência única e particular, como indivíduos que somos. Nessa perspectiva, as identidades “[...] são formadas e transformadas constantemente através das referências culturais, dos contextos sociais, dos sistemas simbólicos e das linguagens que permitem diversos processos de identificação (ANADON, 2004, p. 15)”.

Desse modo, é relevante problematizar as subjetividades existentes, compreendendo que não são fixas, tão pouco podem ser definidas, mas que convergem para a constituição da docência.

Nessa perspectiva o pesquisador canadense Tardif (2002) afirma que os saberes que envolvem a docência vão além dos saberes do campo específico dos conhecimentos técnicos. O autor defende a ideia que os saberes docentes são plurais, compósitos e sincréticos, sendo o professor é: [...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de

possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39).

Em decorrência disso, os estudos sobre os saberes docentes ganham importância, pois se busca identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente, não existindo separação entre o eu profissional e pessoal. Desta forma, esses saberes se multiplicam, se pluralizam fazendo da formação um processo de atualização constante.

As Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica apontam um rol bastante diversificado de conhecimentos e saberes que precisam constituir a formação docente.

É saberes que perpassam as vivências sociais e culturais dos sujeitos, tanto quanto, os saberes vinculados ao ensino e as áreas específicas de conhecimento. Com isso, pode-se dizer que existe uma convergência entre a legislação e os estudos sobre saberes docentes no que se refere à necessidade de uma formação que atende de forma integral para o sujeito em formação, tendo como aspiração uma atuação profissional e uma formação contínua que continue a afirmar o caráter provisório dos conhecimentos.

Nessa perspectiva o curso PARFOR/Pedagogia do Campus de Castanhal tem oportunizado algumas situações em que as professoras/acadêmicas possam dispor de espaços-tempos diferenciados em que possam agregar novos saberes. Assim, pude acompanhá-las em uma aula no laboratório de informática, lá tiveram a oportunidade de pesquisar diversos Programas no site do MEC. Embora a grande dificuldade que algumas tiveram em utilizar o computador por medo ou por não estarem familiarizadas com esse instrumento, foi muito significativo, perceber que todas se envolveram, pesquisaram, problematizaram e compartilharam os conhecimentos adquiridos através dessa experiência.

Nessa direção, o PARFOR vem promovendo momentos de acesso e interação em diferentes contextos. Muito embora, seja preciso compreender que mesmo o curso oportunizando tais situações, isso não é algo que dará um retorno de forma imediata, visto que o processo educacional é lento e ocorre de maneiras distintas para cada pessoa. Vale salientar, que esses investimentos são importantes, visto que proporcionam vivências diversas, com o intuito de complementar e oferecer outros referenciais que potencializem as professoras/acadêmicas a construir relações significativas entre o que estudam, o que vivem e o que acontece no mundo. Mais um aspecto a ser considerado é em relação à teoria e prática, muito discutido no âmbito da formação de professores. Isso não foi diferente entre as professoras/acadêmicas do PARFOR, sendo um tema problematizado nos relatos escritos.

Vale destacar, que ambos os termos derivam do grego, sendo que “teoria” possui um sentido observar, contemplar, refletir, enquanto “prática”, provinda de práxis, relaciona-se ao agir (CANDAUI & LELIS, 1999). Desse modo, ambas as expressões se apresentam como algo separado, que ocorrem em diferentes momentos, uma associada a um conjunto de conhecimentos e a outra ligada à ação. Isto se reflete no campo educacional, através da visão amplamente difundida que a Universidade é um campo teórico e a escola é o campo da prática, como se fossem dois universos dissociáveis e imutáveis.

Durante os dias em que estive com as professoras/acadêmicas do PARFOR percebi uma supervalorização da prática em relação à teoria, uma ideia que o mais importante são os saberes oriundos da experiência. Essa questão pode ser resumida no relato de uma professora, que expressou na escrita o que tive a oportunidade de escutar na fala de muitas outras.

O que acredito é que a teoria do curso não bate com a prática. A questão muda. Os professores não evidenciam a prática, mas apenas teoria (nem sempre unificada a prática). Não atende as necessidades dos alunos/professores.

Acredito que minimizar esse distanciamento seja uma dos desafios dos professores que ministram disciplinas no PARFOR. Pude presenciar algumas situações em que não existe um “interesse” real no que é científico como se fosse algo impossível de vivenciar no cotidiano escolar, sendo um discurso enraizado em algumas professoras/acadêmicas que retornaram a academia a fim de legitimar seus conhecimentos.

A partir de tudo que vivenciei nesse contexto, posso inferir que esse é um sentimento de desvalorização e porque não dizer decepção. Diferentemente das acadêmicas do Curso de Pedagogia Licenciatura, as acadêmicas do PARFOR são todas professoras que atuam na Educação Básica e esperavam ter e ver as suas práticas contempladas nas discussões do curso. Entretanto, também foi possível constatar na escrita de algumas professoras/acadêmicas, a importância desse espaço de formação, no qual os conhecimentos oriundos da teoria são incorporados na prática docente, transformando-se em prática científica. Assim, a teoria e a prática se fundem, sendo indispensáveis para o trabalho do professor. Isso fica evidente nos seguintes relatos:

“Nós já tínhamos um pouco da prática, faltava a teoria (...) então pra mim foi mais um complemento né, pra que eu possa falar de acordo com os autores, filósofos, Vygotsky e Piaget, e outros que vem complementar aquilo que a gente já trabalhava na sala de aula. O lúdico, o brincar, os jogos e as brincadeiras, tudo isso a gente já fazia, só que eu não

*sabia que existiam autores que complementava aquilo que eu já fazia”
(Professora B)*

“A gente tá respaldado teoricamente no que a gente tá fazendo em sala (de aula), né e tá conhecendo melhor, assim, as dificuldades de cada criança, as necessidades. Porque no nível médio, que é só o magistério a gente não estuda profundamente algumas situações é tudo muito superficial”. (Professora C)

Nesse contexto as entrevistadas A e B argumentam que através das aulas foram adquirindo uma formação acadêmica, havendo muitos relatos de experiências que contribuíram na prática, além de toda a teoria e troca de ideias, acontece também a reflexão de aprendizado sobre o trabalho. Do mesmo modo o a professora A acrescenta:

“Os professores aprenderam muito conosco, segundo os relatos deles, porque nós já temos anos de experiência de sala de aula e eles tem anos de experiência de teoria, né, então um foi complementando outro, foi uma troca de conhecimentos”.

Diante de tais depoimentos compreende-se a satisfação por parte dos professores em estarem em sala de aula e conseguirem somar a teoria estudada com a prática que desenvolvem.

Neste sentido é importante destacar que para todos os professores a prática está sendo fundamentada e desenvolvida com saberes metodológicos, reflexivos e teóricos.

Enfatiza-se também que muitas estão sendo as mudanças na área, muito está se somando com essa formação inicial e continuada, os professores estão cada dia mais motivados e cientes de que aprender e compartilhar conhecimentos científicos, alicerçados com a prática faz sim a diferença na vida de todo e qualquer profissional..

Percebo a produtividade desta discussão nos relatos das professoras. Algumas afirmam que nem sempre as discussões realizadas nas aulas do PARFOR contemplam suas práticas e experiências cotidianas. Outras docentes, por sua vez, indicam que qualificaram seu fazer a partir das contribuições teóricas.

O que se pode questionar é que o depoimento das professoras nos faz perceber a dificuldade de limitar o que se refere à prática e o que se refere à teoria, qualificando ainda mais o debate.

A atuação das professoras tanto no espaço de trabalho quanto na academia aponta para um movimento que tem bases epistemológicas, que está alicerçado em diversas e diferentes e por que não contraditórias perspectivas de conhecer, de produzir conhecimento e por assim dizer de ser e fazer na docência.

Assim evidencia-se a prática entrelaçada a alguma concepção teórica que, mesmo não lhe sendo integralmente fiel ainda assim a constitui e é constituída por ela. É importante enfatizar que o campo de estudos em formação de professores defende ser fundamental romper com a lógica dualista entre a teoria e a prática, visto que para compreender o que ocorre na prática é preciso um exercício teórico. Para tais estudiosos, a prática não existe sem a teoria; a teoria não existe sem um referencial da prática.

Para que as teorias sejam formuladas e desenvolvidas, é preciso existir a prática; para mobilizar a prática, se faz necessário ter um referencial teórico. O último aspecto a ser observado, foi o grande número de relatos sobre o Estágio Supervisionado, previsto no sétimo semestre do curso, no qual serão realizados “encontros presenciais e investigações em instituições escolares/educativas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PPP, 2010, p.29).

“Ai gente terminava, vamos supor aqui, na sexta, então na segunda já começava o Parfor. As vezes as aulas iniciavam aqui, e a gente ainda tava lá no Parfor. As vezes a diretora (falava): ah ‘manda atividade pros meninos, pra alguém ficar’, ainda tinha isso, eu ficava enlouquecida, entendeu? Mas como, se tu não teve tempo nem fazer os teus trabalhos da faculdade. Ai uma equipe da SEMED tentou conversar pra conciliar com a Faculdade, pra gente não tá extrapolando o inicio das aulas”. (Professora C)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi criado com o objetivo equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, assegurando a todos os professores em efetivo exercício, sem curso superior, ou que atuam fora da sua área de formação, uma vaga gratuita numa universidade.

A meta inicial do PARFOR era diplomar 330 mil professores até 2014, mas, apesar dos esforços, a CAPES admite que a meta de zerar o número de professores sem formação superior pode levar muito mais tempo do que o previsto, levando-se em conta que o tempo médio de conclusão dos cursos do plano de formação é de três anos.

Entendemos como Carvalho (2010) que a Política Nacional de Formação de Professores em desenvolvimento no Brasil está de acordo com as orientações emitidas pelos organismos multilaterais (FMI, BM, OCDE etc.) que compreendem a educação como o principal fator para o crescimento econômico e oferece possibilidades para a formação cultural, porque prevalece na legislação que a ampara a liberdade acadêmica das instituições conveniadas.

Contudo, conforme alertam Gatti e Barreto (2009), em virtude da implantação do programa ser muito recente, será preciso aguardar algum tempo para avaliar a efetividade do que é proposto, a partir do que for concretizado nos próximos anos, em relação ao Decreto n°. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Mas, existem fortes evidências de limitações e contradições que podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IES e por isso devem ser objeto de apreciação crítica.

Dentre essas limitações, merecem destaque: discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas e a realidade existente em virtude de distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda; falta de clareza sobre os termos da relação articulada entre as unidades federadas; falta de sintonia entre as unidades da federação, materializando-se em cursos ofertados sem demanda efetiva e em casos de prefeituras que não oferecem condições para os professores frequentarem as aulas, provocando, assim, elevadas taxas de evasão; falta de articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica; competição entre as instituições parceiras e entre os programas de formação ofertados pelas secretarias e IES, pela falta de clareza da função de cada um.

Outra questão a considerar, segundo Gatti e Barreto (2009): [...] é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que [...] acham-se impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Há

também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas. Também, apenas estimulando a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais não se conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para a formação de professores para a educação básica. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 53).

Diante do exposto, cabe a CAPES, como órgão de fomento a programas de formação inicial e continuada, a adoção de medidas urgentes, visando atacar os pontos frágeis que podem comprometer a qualidade da política de formação, como por exemplo: revisão dos planos estratégicos dos estados; aprimoramento dos dados do Educacenso, garantindo uma visão mais precisa da realidade; consolidação dos fóruns e definição de diretrizes normativas para fortalecer suas ações e ampliar a interação com as instituições parceiras; fomento de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes.

Entendemos que a Política Nacional de Formação de Professores em curso no Brasil oferece possibilidades de rompimento com estruturas tradicionais de formação, encaminhando-se em direção a uma transformação nas ações formativas e, nesse sentido, nos aliamos a Gatti e Barreto (2009) na defesa de que o PARFOR como proposta avança, embora aspectos burocráticos e financeiros incluídos na forma de sua realização possam criar obstáculos à agilidade de implementação.

REFERENCIAS

(Fonte: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor>) **Parfor: Relatório Final de 4 anos.**

ANADON, Simone Barreto. Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de Federal de Pelotas. Pelotas, 2004. 160p.

AQUINO, Soraia Lourenço. SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 3ª ed. ver. e amp. São Paulo: Moderna 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

BRASIL, LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica- PARFOR Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6079-capes-sedia-evento-de-foruns-permanentes-de-apoio-a-formacao-docente-no-contexto-do-parfor>>Acessado em 17 de fev. de 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** PARECER CNE/CP nº 3/2006

BRASIL. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 30/05/2014.

CANAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. Editora Vozes; Petrópolis, RJ 5ª edição 1983.

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. A Formação do Professor da Educação Básica e a Semicultura. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua Prática. São Paulo: Papyrus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática.** São Paulo: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 22, n.2, jul/dez, 1997 (p.15-46).

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. FERREIRA, Naura (org). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (p.33-75).

MOREIRA; Jacira. MELLO; Elena. COSTA; Fátima. Pedagogia Universitária. Editora Unicruz, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Didática e didáticas específicas: construindo saberes. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008 (p.146-159).

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.56-109)