

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristiane Duque de Souza; Mateus de Souza Coelho Filho

Centro de Estudos Superiores de Parintins – Cesp. Universidade do Estado do Amazonas, cristianedq@hotmail.com; matheus.filho_@hotmail.com

RESUMO:

Este estudo objetivou compreender como acontece o processo formativo no Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, turma do 8º período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins - CESP, descobrindo quais desafios e dificuldades são enfrentadas pelos professores durante seu processo formativo, analisando as contribuições do PARFOR na prática pedagógica dos professores, bem como verificando, enquanto política pública, os pontos positivos e negativos do PARFOR no processo formativo destes professores. Este trabalho fundamenta-se em autores como: Freire (2002), Garcia (1995), Imbernóm (2010), Ludke (2012), Longarezzi (2013) entre outros que abordam a temática. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem fenomenológica que intentou descobrir e refletir sobre experiências dentro de um processo de formação docente e as complexidades que subsistem neste processo. O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas, pelo qual se descobriu os grandes desafios e dificuldades que permeiam a formação docente, como renda, segurança, falta de valorização profissional e incentivo à carreira. No entanto, verificaram-se relevantes conquistas na prática pedagógica dos acadêmicos do PARFOR bem como a oportunidade de inserção profissional que demanda graus de estudos cada vez mais elevados. Todavia, existem pontos divergentes no PARFOR que, de certa forma, comprometem a formação docente. Logo, é preciso implementar condições objetivas como por exemplo, o apoio das secretarias municipais e estaduais, afim de que estes profissionais possam usufruir de conquistas muito mais concretas que os fortaleçam em sua formação e garantam a formação de profissionais mais preparados, reflexivos e proativos.

Palavras-chave: Reflexões, Formação, Professores, PARFOR.

INTRODUÇÃO

Os novos paradigmas educacionais referentes à formação de professores, permitiram a centralização de políticas públicas na fomentação de programas ou cursos de formação de professores, sejam esses presenciais ou a distância, integrais ou não. A formação docente é sem dúvida um aspecto crucial para melhorar os índices de desempenho na qualidade da educação. Sendo tão relevante essa trajetória formativa, é necessário compreendê-la e refletir sobre este processo.

Este estudo buscou compreender como acontece o processo formativo de professores no PARFOR¹ no 8º Período de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins - CESP, descobrindo quais desafios e dificuldades são enfrentadas durante esse processo, analisando as contribuições do PARFOR na prática pedagógica docente e verificando, enquanto política pública, quais os pontos positivos e negativos do programa.

³Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, a qual preocupa-se com a descrição da experiência tal como ela é, onde o sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVINOS, 2008). A coleta de dados se deu por meio de questionário constituído por perguntas abertas, pelo qual foram levantados questionamentos, posteriormente analisados, permitindo a interpretação e compreensão do fenômeno verificado.

O arcabouço teórico desta investigação seguiu fundamentos nas obras de autores como: Freire (2002), Garcia (1995), Imbernóm (2010), Ludike (2012), Longarezzi (2013) entre outros que abordam a temática.

Em síntese, o trabalho apresenta três momentos: o primeiro faz referência aos fundamentos teóricos que discorrem sobre a formação e sua possibilidade de ressignificar a prática pedagógica, seus desafios e sobre o PARFOR. O segundo evidencia a trajetória metodológica para que se alcançassem os objetivos: o campo da pesquisa, os sujeitos, métodos e técnicas. O terceiro traz informações pertinentes à análise e discussão dos dados coletados junto aos professores do PARFOR, turma de Pedagogia do 8º Período do Centro de Estudos Superiores de Parintins.

A formação como possibilidade para ressignificar a prática pedagógica

A sociedade contemporânea marcada pelo pragmatismo tecnológico, econômico, cultural exige gradativamente a aquisição de habilidades e competências que correspondam às mudanças. A escola, além de espaço de inserção e integração, é também espaço de preparação do indivíduo, por isso, as políticas públicas têm enfaticamente tentado repaginar a prática pedagógica, buscando desenvolver no professor um perfil cada vez mais articulado com as exigências contemporâneas, especialmente no domínio de saberes, capacidades e habilidades especializadas, que o farão competente no exercício da docência (SOUSA, 2008). A nova era requer um profissional diferente para a educação, que esteja preparado para atender a grande diversidade sociocultural que se instaura na instituição escolar (IMBERNÓN, 2011).

Parafrazeando com Sousa (2008) e Imbernón (2011), Santos, Moraes e Martins (2012) discorrem que as tantas mudanças no contexto social exigem do docente, assim como da própria instituição, novas formas de atuar e de lidar com o conhecimento, pois a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação.

Nesse sentido, para uma atuação repleta de significação, a formação docente representa um dos elementos fundamentais para se adequar aos novos paradigmas educacionais, “uma das pedras imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (GARCIA, 1995, p. 23), ou seja, essa nova reconfiguração educacional deve começar pelo processo de formação dos professores, pois é certo que o professor é um formador de opiniões que se estendem à sociedade por meio de sua prática pedagógica.

Imbernón (2010) dá ênfase à formação, porque acredita que ela é o fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo da profissão, constantemente sujeita a experimentação do novo. Garcia (1999) complementa argumentando que face essa atualização, a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, propostas teóricas e práticas, que no âmbito da didática e da organização escolar permite o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação dos alunos que a recebem.

Para tanto, compreende-se a formação como busca da qualificação baseada na possibilidade de redimensionar o desenvolvimento do ensino e da educação, visto que os professores compartilham suas experiências integrando-as a novas maneiras de desenvolver a prática pedagógica.

As perspectivas por uma prática pedagógica dinâmica e diferenciada são perceptíveis, hoje não se ensina mais como antes, os alunos esperam aulas mais interessantes, que os orientem à reflexão e à ação. Por isso, para Imbernón (2011) a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com mudança e a incerteza.

O autor afirma ainda que a formação é fator indispensável para que o professor acompanhe as mudanças que ocorrem na sociedade atual, bem como para prepará-lo a estar apto a contribuir na formação de pessoas, visto que não apenas ensina, mas educa. Uma nova prática pedagógica só será possível se o professor souber contextualizar novas situações, criando novas maneiras de articulação dos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação.

Todo esse movimento exige reflexão e compreensão, é inegável que para um fazer pedagógico crítico e autônomo, a formação seja contínua, considerando que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Conforme Freire (2002) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O desafio então seria formar professores que busquem compreensões diversificadas sobre sua realidade, com o objetivo de transformá-la. A inovação, a criticidade, a criatividade e o diálogo seriam aspectos peculiares a essa nova compreensão, pautada pela análise, interpretação e reflexão sobre sua realidade.

Serrano (1990) afirma que é fundamental que esses professores sejam capazes de analisar o contexto de sua atividade e de planejá-la, de dar resposta a uma sociedade em mudança. Partindo do pressuposto mencionado pela autora enfatiza-se novamente que o processo formativo seja consistente, que ofereça

possibilidades ao professor para adequar-se as mudanças que ocorrem no bojo da sociedade, tendo em vista que a concepção moderna de educador exige "uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira" (BRZEZINSKI, 1992, p. 83).

Por fim, se o desafio atual da educação é garantir uma prática pedagógica inovadora, contextualizada, crítica, reflexiva e eficiente, pressupomos que a formação inicial e continuada seja uma vertente indispensável para alcançar tal desafio, embora reconheçamos também que outros fatores sejam importantes para essa abordagem.

Implicações na formação docente

Um dos grandes e, talvez, o maior de todos os agravantes que permeiam o processo formativo é o fator financeiro, com o baixo salário, o professor quase não tem perspectivas de continuar os estudos e expandir a carreira, "a profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário (LÜDKE, 2012, p.75).

Para Esteve (1995) paralelamente a desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Segundo Siniscalco (2002), o Brasil tem a terceira pior remuneração de professores, se comparada às profissões que exigem habilitações acadêmicas muito menores, como pedreiro, vendedor, carteiro, motorista de ônibus, enfermeiro auxiliar, etc.

Esse desprestígio à docência, pode está repercutindo no considerável índice de exoneração e baixa atratividade pela profissão. Estudos da CNTE² revelaram que na próxima década o Brasil corre o risco de ficar sem professores na educação básica e explicam que o desinteresse dos jovens pela área está associado aos baixos salários, violência nas escolas e superlotação das salas de aula. Os estudos realizados por Gatti (2009), constataram ainda que: a) A maioria dos formadores não tem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar. b) Os programas de formação não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos docentes. c) Os professores têm dificuldades de prosseguir em suas práticas com eventuais inovações no término do programa. d) A descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados.

Em linhas gerais, estes estudos expressam a pouca consistência dos cursos de formação quanto ao contexto real dos formandos como a falta de referência das suas experiências, a ausência contínua do aperfeiçoamento formativo, e falta de incentivo dos órgãos competentes não só no sentido de monitoramento, mas também de investimento a novas oportunidades. Pois, se o professor é a pedra de toque

² Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

da qualidade educativa, como afirma Demo (2000), então todos os seus interesses devem ser repensados, logo, a formação com o papel basilar que exerce deve ser ressignificada constantemente.

Em suma, cabe destacar que no processo formativo os desafios estarão sempre presentes, que além destes aqui mencionados existem outros e tudo isso implica na necessidade de uma melhor consistência das políticas públicas para melhorar as condições de oferta, organização e efetividade dos programas ou planos que fomentam a formação de professores, caso contrário os professores serão reduzidos como afirma Longarezzi (2013) em “amostras”, a objetos de estudo, ou seja, “meros coadjuvantes”.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Breves considerações

O PARFOR foi instituído nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e tem a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica, é uma ação conjunta do MEC³, por intermédio da CAPES⁴, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as IPES⁵. O Programa surgiu a partir do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9.394/96), em seu artigo 62, que determina a formação docente da educação básica em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores. Foi estipulado um prazo de 10 anos que finalizaria em 2006, afim de se cumprir essa meta, conforme parágrafo 4º do Art. 87 “[...] Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Trata-se também de se alcançar umas das metas do PNE⁶ para o período 2014 a 2024 no que diz respeito à qualificação de professores, e até então está meta vem sendo alcançada, considerando que desde a sua implantação, muitos professores tiveram a oportunidade do acesso ao nível superior e também de graduar-se em áreas específicas, o que significa um grande avanço na educação brasileira.

As pré-inscrições são feitas mediante o sistema eletrônico denominado "PLATAFORMA FREIRE", gerenciado pelo MEC, através do site: <http://freire.mec.gov.br>, onde os professores fazem um cadastro, seguido da inscrição que posteriormente será analisada e validada pelas secretarias de educação estaduais e municipais e por fim serão matriculados pelas universidades. Os professores selecionados recebem a formação durante o recesso das férias, de forma intensiva de segunda a sábado, com carga horária de 8 horas diárias (8:00 às 12:00h e 14:00 às 18:00h), conforme definido no cronograma de oferta de cada curso ou instituição, dependendo do curso, e em cada módulo são estudadas entre 05 a 06 disciplinas.

³ Ministério da Educação e Cultura

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵ Instituições Públicas de Educação Superior

⁶ Plano Nacional de Educação. Lei n.º 13005/14

A CAPES é responsável pelo aspecto financeiro, além da parceira para o cumprimento do regime de colaboração estabelecido no PARFOR, em que o papel do Estado é gerir o Plano como um todo. Já as universidades têm o papel de dispor o seu quadro docente e infraestrutura, as secretarias e prefeituras, dispor os professores da rede municipal e estadual de ensino da educação básica. Ao INEP⁷ e ao FNDE⁸ cabe fazer o acompanhamento e avaliação do programa de formação de professores.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pois buscou desvendar questões peculiares ao objeto de estudo. Segundo Minayo (1995) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, e estes são analisados para sequencialmente serem apresentados.

Utilizou-se como método de abordagem, o fenomenológico, o qual preocupa-se com a descrição da experiência tal como ela é, onde o sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 1999).

Para a coleta de dados foi utilizado o questionário com perguntas abertas, o qual segundo Trivinos (1987) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Através desta técnica foi possível focalizar o objetivo do estudo e analisar as concepções dos sujeitos. A análise dos dados procedeu-se através da análise de conteúdo, que segundo Moraes e Galiazzi (2011) investe tanto em descrição como em interpretação. A descrição nesta perspectiva de análise é uma etapa muito importante e necessária.

Os sujeitos da pesquisa foram os acadêmicos do PARFOR do curso de Pedagogia, do 8º período no Centro de Estudos Superiores de Parintins, Amazonas. São professores da rede pública de ensino da cidade de Parintins e municípios adjacentes, os quais no período de férias deslocam-se de suas cidades para estudar no referido local.

Por fim, os mecanismos metodológicos empregados possibilitaram compreender o processo formativo docente no PARFOR e suas amplitudes, ao mesmo tempo refletir sobre novas possibilidades de fomentação da formação docente.

⁷ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira

⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

O processo formativo no PARFOR

A formação é um caminho para a qualificação profissional, satisfação pessoal que oportuniza mudanças na vida do professor, submetendo-o a refletir sobre seu próprio trabalho. No PARFOR, essa construção da consciência crítica tem resultado em experiências significativas, demonstrando que o processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia do 8º período do CESP tem produzido mudanças pessoais e profissionais significativas aos professores em formação.

Conforme observa-se no relato do (acadêmico A) *“hoje, posso afirmar que o processo formativo do PARFOR, está transformando minha vida pessoal e profissional. Minha prática pedagógica mudou [...], tenho uma visão de mundo diferente, reconheço que não sou mais a mesma, somente aquela que ensina, mas que aprende junto com os alunos”*.

Essa nova percepção do acadêmico, desenvolvida ao longo dos quatro anos de formação, nos remonta ao pensamento de Freire (2002, p. 23-51) quando assevera que *“[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam [...], quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*.

O expressado pelo acadêmico deixa claro que antes da formação, os conhecimentos dos alunos eram negligenciados, mas no decorrer do curso ele passa a percebê-los como componentes do processo de ensino e a se reconhecer como sujeito que aprende junto aos estudantes.

Além disso, as análises permitiram observar que o processo formativo no PARFOR tem sido gratificante, pois tem oportunizado a ressignificação das práticas pedagógicas, novas concepções e percepções, bem como expressou o (acadêmico B) *“esse processo é gratificante, assegura-me como profissional crítico, de compromisso e responsabilidade com a formação do indivíduo para a sociedade, [...], a cada período estamos ganhando e adquirindo conhecimentos através de experiências compartilhadas e sendo sempre impulsionados e motivados para novas ações metodológicas em nossas práticas”*.

Portanto, as contribuições para os acadêmicos durante o seu processo formativo no PARFOR tem se configurado num cenário pautado pelo conhecimento, troca de experiências, enriquecimento metodológico, emancipação pessoal e profissional.

Como plano de formação de professores, esse processo tem fortalecido não somente os anseios preconizados pelas políticas públicas no que tangê à formação, mas aos mais particulares, por está permitindo a formação de profissionais, autônomos, refletivos e dinâmicos. Nesse sentido, o (acadêmico C) argumenta que *“O PARFOR foi um dos melhores programas de formação que já surgiu, estamos tendo a oportunidade de aprender, logo, oferecer aos nossos alunos um ensino mais dinâmico. Sou muito grata por essa oportunidade que só tem enriquecido minha formação”*.

Contextualizando os relatos acima, verificou-se que o processo formativo no PARFOR está contribuindo para a equidade e versatilidade das situações que envolvem o ensino e aprendizagem, insinuando que o professor, quando é instigado e impulsionado a vivenciar novas situações, assume uma postura diferente dentro da sala de aula.

Dificuldades no processo formativo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

No tópico anterior discorreu-se sobre como está sendo o processo formativo no PARFOR, e os relatos evidenciam a importância do curso para os acadêmicos de Pedagogia. Todavia é relevante destacar quais as dificuldades enfrentadas por estes, durante seu processo formativo.

A LDB 9394/96 no artigo 62, parágrafo 4§ assevera que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Inegavelmente, o PARFOR corresponde às políticas públicas quanto à formação inicial e continuada dos professores, e mostra explicitamente que a legislação tem sido efetiva nesse aspecto. Mas, quanto a esses **mecanismos facilitadores (grifo nosso)** que visam garantir o acesso e a permanência dos docentes nos cursos de formação, ainda restam muitas lacunas.

As dificuldades dos professores correlacionam-se especificamente à falta de incentivo, compreensão e apoio das secretarias de educação como bem afirma o (acadêmico D) “*As dificuldades voltam-se para a forma opressiva e não compreensiva da SEMED e da comunidade onde atuo como professor, porque os comunitários não aceitam que me ausente da sala de aula, solicitam um professor substituto, mas a SEMED não contrata*”.

Associado ao relato do acadêmico anterior, o (acadêmico E) diz que a burocracia para se ausentar da sala de aula também é fator agravante nesse processo “[...] *tenho que entregar vários documentos e dá muitas satisfações para chegar ao PARFOR [...], a falta de compreensão do gestor da escola, e a minha retirada da folha de pagamento por ser S.P⁹ são algumas das muitas dificuldades*”.

Esses relatos mostram as dificuldades quanto ao apoio das entidades competentes em facilitar a formação docente. Os acadêmicos sentem-se desmotivados e desprovidos de recursos necessários para suprir as necessidades básicas, uma vez que a falta de incentivo, apoio e investimento podem comprometer o processo de formação.

⁹ Serviço Prestado

É oportuno destacar que essa falta de investimento tem gerado um outro aspecto que implica nesse processo, o econômico. A esse respeito o (acadêmico F) afirma que *“uma das grandes dificuldades é que sou S.P e todo ano no período não letivo ficamos sem receber e pra mim é muito difícil, pois não tenho casa em Parintins, e também como manter os meus estudos”*. A mesma situação é revelada pelo (acadêmico G) quando afirma que *“durante os meses de janeiro e fevereiro saio da folha de pagamento, devido ser serviço prestado, a prefeitura não considera essa questão [...], também não disponibiliza substituições para o professor em formação”*.

O (acadêmico H) justifica complementando que *“a maior dificuldade é a situação econômica, é a que tem maior influência, por exemplo, pago aluguel, transporte, apostila, tenho que dividir o dinheiro com a família [...], por outro lado não é fácil ficar longe da família, principalmente dos filhos”*. A questão da retirada dos professores da folha de pagamento tem prejudicado o processo formativo, de acordo com seus relatos. Nesse sentido, não estão sendo criados mecanismos facilitadores, a fim de garantir o processo de formação continuada dos docentes.

Em entrevista à Revista Escola (2012), Antônio Nóvoa, educador e escritor, foi questionado quanto a maneira que o governo e a escola podem agir para fortalecer o processo formativo docente. Em resposta, o autor argumentou **que** *“eles devem criar condições básicas, como infraestrutura e incentivos à carreira. Só o profissional, não pode se responsabilizar por si só por sua formação”*.¹⁰

Por outro lado, destacam-se ainda outras dificuldades, como por exemplo, a afetiva e o cansaço. Pelo fato do PARFOR ser oferecido durante as férias, os professores que já atuam durante o ano letivo, têm pouco tempo para a família, além disso, precisam de disposição para estudar, essas duas questões também foram enfatizadas pelo (acadêmico I). *“Ficar longe da família é muito difícil, morar na casa dos outros é um desafio, além de todo o cansaço que trazemos da escola, porque não temos férias, é bem complicado estudar, às vezes nos falta disposição, o cansaço é grande, tem momentos que dá vontade de desistir, não sabemos mais o que é descontrair, estudamos de segunda a sábado, e nos domingos restam os trabalhos, a família tem ficado em segundo plano”*.

Portanto, diante desses relatos, observa-se que são muitas as dificuldades enfrentadas durante o processo formativo no PARFOR, mas a situação financeira é o agravante mais perceptível, que, aliás, pode ser responsável pela desistência constante dos professores/acadêmicos.

¹⁰ Publicado em NOVA ESCOLA Edição [256](#), Outubro 2012. Título original: “A Educação assumiu muitas tarefas”. É o fenômeno da escola transbordante.

Contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Prática Pedagógica

A sociedade do conhecimento e da informação requer, de modo geral, profissionais capacitados que respondam as exigências, transformações, às novas demandas sociais e até mesmo o próprio mercado de trabalho. Destes profissionais, espera-se também que estejam de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) em permanente formação para o seu aprimoramento profissional.

Nesse sentido, o PARFOR surge como oportunidade de aperfeiçoamento profissional, de oportunidades rumo a novas formas de organização e articulação do trabalho pedagógico, bem como inserção social.

Essa perspectiva é correspondida pelos sujeitos dessa investigação que demonstraram que o PARFOR tem contribuído positivamente na prática pedagógica, oportunizando uma nova concepção, postura e direção frente a sua atuação como profissionais do ensino e da aprendizagem.

A respeito da contribuição do PARFOR na prática pedagógica, o (acadêmico J) relatou que “o processo de formação no PARFOR tem contribuído na construção da minha consciência crítica e reflexiva da prática pedagógica quanto ao uso e compreensão dos métodos de ensino e a tendência didático-pedagógica”. Conforme Sacristán (1998), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações de sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno.

A experiência do acadêmico e a concepção de Sacristán (1998) revelam a importância da reflexão no desenvolvimento da prática pedagógica, e ao realizar essa tarefa, o professor sujeita-se às mudanças que subsidiarão o processo de ensino-aprendizagem.

Oportunizar transformações na prática pedagógica, viabilizando mecanismos para a sua execução e produzir mudanças, são, portanto, expectativas que o PARFOR felizmente tem galgado. O (acadêmico H) afirma que “O PARFOR tem contribuído grandemente em minha prática pedagógica, de maneira que pude mudar minhas metodologias e conquistar o interesse de meus alunos”.

Neste relato, confirma-se novamente a relevância do PARFOR no desenvolvimento da prática docente. A expressão “mudar minhas metodologias” citada pelo acadêmico, concluída com “o interesse dos alunos” pressupõe que anteriormente a formação no PARFOR, a metodologia utilizada era desinteressante para os alunos.

Masetto (1997) afirma que a sala de aula é um espaço de vivência, onde o aluno encontra subsídios para vivenciar experiências cotidianas que os conduziram a ação e reflexão.

Outro ponto mencionado pelos acadêmicos diz respeito a relação teoria e prática que, hoje, ainda se perpetua como um desafio para muitos professores, mas que pode ser superado a partir da formação contínua e das experiências em sala de aula. Tal fato fica expresso no relato do (acadêmico I) ao afirmar que *“O PARFOR me possibilitou relacionar a teoria com a prática, saber empregar os conteúdos de maneira clara e objetiva, permitindo as intervenções dos alunos. [...], tinha dificuldades em fazer uso dos conteúdos, não sabia como trabalhar, minha prática era apenas de transmissão”*.

Esse enfoque evidencia a superação do docente em relacionar teoria e prática e a segurança deste. Notavelmente observa-se uma postura tradicional que antecede a formação inicial, onde o aluno é o receptor de informações e o professor transmissor, mas que foi modificada durante o processo formativo vivenciado atualmente pelo acadêmico no PARFOR. Para Coelho (1996), é preciso romper com a barreira dicotômica que envolve o processo teoria e prática é necessário, até porque nenhuma prevalece sobre a outra, ambas são interdependentes, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva.

Na última análise, observa-se que o PARFOR tem contribuído na mudança da prática pedagógica dos professores, em seu processo reflexivo e autônomo, que permite criar e recriar metodologias diferenciadas que resultem numa atuação significativa e coerente aos interesses dos alunos.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Pontos positivos e negativos

O PARFOR tem galgado um espaço ímpar enquanto política focal que promove a formação de professores. No entanto, como qualquer plano existem alguns pontos positivos e negativos que tem ora fortalecido o processo formativo docente, ora dificultado. Dos pontos positivos verificou-se que através deste o professor desenvolve o senso crítico, conhece as estruturas do sistema educacional, a legislação, bem como a renovação de sua prática, como esclarece o (acadêmico J) em seu relato que *“[...] O PARFOR tem possibilitado a reflexão sobre o funcionamento do sistema de ensino, a organização da prática pedagógica e do planejamento, as especificidades que compõem o processo de ensino-aprendizagem, além de viabilizar nossa qualificação profissional”*.

Ainda pelo PARFOR os professores têm se inserindo nos padrões normativos previstos na legislação. O (acadêmico L) relatou que *“é um progresso, veio beneficiar os professores que não tinham graduação. É uma oportunidade de aperfeiçoamento e qualificação profissional”*.

Esses pontos deixam claro a satisfação pessoal e profissional dos docentes quanto à fomentação de sua formação. Os relatos dos sujeitos da pesquisa apregoam a importância da formação, o que foi confirmado também nos tópicos anteriores.

Todavia, por se tratar de uma proposta nova, muitos aspectos no PARFOR ainda precisam ser melhorados. Dentre os pontos negativos verificou-se a questão do aceleração da formação. “[...] *é corrido, esse seria o ponto negativo, porque as disciplinas estudadas passam rapidamente, o professor faz o resumo do resumo, tem disciplinas que tem 60 horas e estudamos em 8 dias, os alunos que estudam regularmente, estudam em 3 meses*” (acadêmico M). Nessa mesma linha de raciocínio o (acadêmico N) ressaltou “*por ser uma graduação que ocorre no período das férias, [...], o tempo é muito curto e também se torna bastante cansativo*”.

Esse contexto, de conformidade com Freitas, (2002), acaba por atribuir um efeito contrário do que se espera de um curso de formação, adquire um significado de avanços legais e recuos pragmáticos, ou seja, por um lado há um avanço no aspecto legal que oportuniza a formação, mas por outro o sincronismo de ideias que descaracterizam a formação em sua dimensão intelectual crítica (FREITAS, 2002).

Assim, se um curso de formação de professores é tão importante, no mínimo, o aspecto tempo deve ser levado em consideração, caso contrário, corre-se o risco de fragmentar os conhecimentos, e atribuir uma certa inconsistência na qualidade deste.

Ainda sobre os pontos negativos foi destacado a falta de materiais gráficos, como apostilas, fato destacado no relato do (acadêmico O) “*na minha opinião é preciso haver mais interesse da coordenação do curso, para com o nosso material, as apostilas chegam com muito atraso, e na maioria das vezes não chegam*”.

É importante trazer, ao final desta exposição, de maneira sintética, duas posições sobre o PARFOR que o configuraram no decorrer dos relatos dos sujeitos desta pesquisa. A primeira, que vê o PARFOR como política pública que assiste o professorado em processo de formação e que garante a legitimidade da legislação. E a segunda, que aponta a necessidade de reconhecer e avaliar alguns aspectos desse plano, a fim de fortalecer o processo formativo dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se no desenvolvimento deste trabalho que a formação é um aspecto ímpar no fortalecimento pessoal e profissional da profissão docente e também um recurso para se adequar aos novos paradigmas educacionais e a inserção social. Por tudo isso, essa investigação, que buscou compreender como acontece o processo formativo dos professores do PARFOR turma de Pedagogia do CESP, nos possibilitou ampliar, descobrir, vivenciar e compartilhar experiências, que nos enriqueceram também pessoalmente e profissionalmente.

Analisou-se que o processo formativo dos professores de Pedagogia do 8º período do CESP está ocorrendo de maneira gratificante, o PARFOR tem fomentado significativamente o processo formativo dos professores, contribuindo para sua formação integral, fundamentando a prática pedagógica e oportunizando a inserção dos professores nos parâmetros legais, além de facultá-los a conquista da autonomia pessoal e profissional.

Descobriu-se ainda que existem durante o processo formativo muitas dificuldades que o têm influenciado e que necessitam ser reavaliadas, uma vez que a legislação garante a formação. Cabe aos órgãos, secretarias estaduais e municipais efetivar esses direitos e investir nesse processo tão importante ao professor.

Verificou-se também que o processo formativo tem contribuído para o surgimento de uma prática pedagógica mais dinâmica, marcada pelo *feedback* de ideias de professor x aluno permitindo a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a transformação dos sujeitos, o que demonstra que o processo formativo cria um novo perfil de profissional.

Também elencaram-se os pontos positivos e negativos do PARFOR, que apesar de ter uma repercussão boa no desenvolvimento do senso crítico, mudança de prática pedagógica, oportunidade de ingresso ao ensino superior, precisa ser reavaliado em alguns pontos considerados negativos pelos sujeitos desta pesquisa, como o aceleramento do curso e carências de recursos gráficos como apostilas.

Por tudo isso, nota-se que o PARFOR tem transformado a realidade de muitos professores, mas, partindo do princípio de que todo plano é flexível, acredita-se que enquanto política pública, o PARFOR necessita ser redimensionado. Pois, efetivar a legislação não é tão mais importante do que oferecer mecanismos facilitadores no decorrer do processo formativo. Assim, com base neste processo investigativo constatou-se que os acadêmicos de Pedagogia tiveram muitas conquistas com a implantação do PARFOR. Porém, é preciso ainda proporcionar condições objetivas para que o professor possa usufruir de conquistas muito mais concretas e que o fortaleçam em seu processo formativo, como melhores salários, maior apoio e incentivo por parte das secretarias de educação de estado e município.

REFERÊNCIAS

Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BREZZINSKI, I. & GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas de 1992/1998**. In: *Revista Brasileira de Educação*, no. 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed.: Autores associados, set/out/Nov/dez, 2001.

COELHO, I. M. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. Formação do educador.** 3v. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996.

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema.** São Paulo: Cortez, 2000.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1995.

FREITAS, H.C.L. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Campinas, v. 20, n. 68, dez. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete. Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo. SP. Atlas, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2011.

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.** 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

LONGAREZI, Andrea Maturano. **Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política.** Revista Contrapontos Eletrônica, Vol. 13 -n. 3 -p. 214-225 / set-dez 2013.

LÜDKE, Menga. **O educador: um profissional? Rumo a uma nova didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MASSETTO, Marcos T. **Didática: A aula como centro.** São Paulo: FTD, 1997.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo, 1995.

NOVA ESCOLA Edição [256](#), Outubro 2012. **Título original: “A Educação assumiu muitas tarefas”. É o fenômeno da escola transbordante.**

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **Comprender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.

SANTOS, Ana Carla de Miranda. et al. MORAES Dirce Aparecida Foletto de; MARTINS, Nathalia. **Aspectos históricos: a formação da identidade docente e suas representações**. *Semana da Educação*. Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/significadodapesquisa/aspectoshistoricos.pdf>. Acesso em 09 setembro. 2015.

SINISCALCO, M. T. **A statistical profile of the teaching profession**. Geneva: International - UNESCO, 2002.

SERRANO, Maria Gloria Perez. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. – 16. São Paulo: Atlas, 2008.

