

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: DO SENTIDO/SIGNIFICADO À LEGITIMAÇÃO

TEACHER TRAINING IN THE PARFOR: FROM THE MEANING TO LEGITIMATION

Nara Eunice Nörnberg

Minicurriculo

Doutora em Educação - Atualmente é professora titular na Graduação/Licenciaturas; professora no curso de Especialização Gestão Escolar; professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Psicologia Clínica e Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia PARFOR da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS. Atua nos seguimentos de: formação e capacitação de professores da Educação Básica; formação de gestores educacionais ministrando conferências, palestras e consultorias.

E-mail para contato: nnornberg@unisinors.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o sentido/significado que professoras/acadêmicas conferem ao curso de Pedagogia do PARFOR, ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A investigação ocorreu dentro do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi o fórum. A análise das repostas/postagens possibilitou perceber que as professoras/acadêmicas buscaram a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem também o que a ela subjaz, que é o conhecimento sistematizado. Este movimento provoca o estreitamento do diálogo entre universidade e escola, bem como alterações no papel do professor formador que precisa considerar a ambivalência da formação inicial que neste caso é também continuada. Exigindo assim deste professor o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

Palavras-Chaves: Pedagogia PARFOR. Prática docente. Relação Universidade e Escola.

ABSTRACT

This article aims to analyze the meaning students/teachers give to the Pedagogy Course/ PARFOR, which is offered by the University of Vale do Rio dos Sinos. The research took place on the Moodle learning virtual environment. The chosen tool to collect the data was the forum. The analysis of the responses have shown academic/teachers sought qualification

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.134-150, jul./dez. 2016.

and theorizing of their teaching practice. This goes beyond the titration, they want legitimacy, as well as want the systematized knowledge. This movement causes the narrowing of the dialogue between university and school, as well as changes in the teacher-trainer role who needs to consider the ambivalence of initial formation- continuing formation. Thus, it requires the development of pedagogical intentions, which enable the teachers/students to be in the educational context, establishing links with the teaching practice and reflect on their experiences, reconstructing knowledge and reality of the school routine.

Keywords: PARFOR pedagogy. Teaching practice. Relationship University and School.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a formação de professores para educação básica é de certa forma inesgotável, configurando no mais variado conjunto de artigos, dissertações, teses, e livros, o que revela que o processo de formação de professores, seja em nível inicial ou continuada ainda são objetos de estudo de primordial atenção.

Neste sentido, a formação do professor da educação básica tem provocado o estreitamento das relações entre Universidade e Escola. Esta aproximação e interação têm sido possibilitadas pela adesão que as universidades, de modo geral, tem feito ao programa de formação PARFOR - Programa de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O foco de estudo deste trabalho é o PARFOR - Programa de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este programa é uma das políticas adotadas pelo governo federal voltado à formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental e a educação infantil. O PARFOR constitui-se em um plano emergencial, gerenciado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores.

O PARFOR é realizado em regime de parceria e cooperação entre a CAPES/MEC – Ministério da Educação e Cultura, envolvendo em regime de cooperação a União, os Estados, e os Municípios, para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

O programa pretende promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, garantindo aos professores em exercício na rede pública a formação acadêmica exigida pela LDBEN conforme determina o artigo 62. O PARFOR tem ainda como base o Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e garante a organização da formação inicial e continuada desses profissionais. O intento é formar em um período de cinco anos aproximadamente 330 mil professores segundo dados do CAPES.

A inscrição no programa PARFOR se dá através da Plataforma Freire, no Portal do Ministério da Educação. O candidato deve estar cadastrado no Educacenso na função de docente da rede pública de Educação Básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que ele estiver vinculado. Precisa ainda atuar na rede pública de Educação Básica e não ter formação de nível superior, ou ter formação superior, mas se disponibilizar a cursar uma licenciatura na área em que atua em sala de aula.

Diante desta perspectiva, a presente investigação pretende refletir sobre qual o sentido/significado que o curso de Pedagogia – PARFOR - ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos tem provocado nas professoras/acadêmicas. Analisando como que estas professoras/acadêmicas têm ou não (re)significado a sua prática docente no entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional.

2 O CAMINHO INVESTIGATIVO

A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base em pressupostos fenomenológicos, pois possibilita conhecer o sujeito, na perspectiva ontológica, revelando a vida em seus próprios termos. Outrossim, este enfoque metodológico é também flexível e realista no que concerne aos planos de coleta de dados, os quais podem ser alterados no decorrer do caminho. Como salienta André (2001, p. 29), “[...] a característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Por isso, fazer uso da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base nos pressupostos da

fenomenologia-qualitativa é buscar compreender os fenômenos implicados na formação docente não só na perspectiva dos conteúdos, mas na perspectiva dos sujeitos inseridos nestes processos de formação.

Esse tipo de pesquisa, por ser pautado por uma descrição detalhada e pelo intuito de compreensão de uma cultura alheia, privilegia 'microestudos', estabelecendo uma seleção precisa do grupo e das atividades a serem observadas. O pesquisador deve ser 'guiado' por observações atentas e perspicazes, selecionando os dados mais 'significativos' para a compreensão dos 'padrões de conduta e os processos sociais' escolhidos como objetos de interpretação. (CHIZZOTTI, 2006, p. 72, grifo do autor).

A pesquisa foi realizada com as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia – PARFOR ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Cabe destacar que as turmas são fechadas, ou seja, elas iniciam e concluem o curso juntas, com exceção das reprovações ou evasões. No caso do curso em questão a reprovação e a evasão são inexpressivas.

A coleta de dados foi realizada a partir do acompanhamento à Atividade Acadêmica de Teorias da Aprendizagem, ofertada na modalidade Educação a Distância (EAD). O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi - *Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. É um dos mais utilizados no mundo, possui uma interface bastante acessível e conta com ferramentas de interação síncrona e assíncrona. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi a de interação assíncrona que possibilita a disponibilização de um tema para debate, que pode ser eleito pelo estudante ou pelo professor. No âmbito desta pesquisa foram eleitas pelo professor, no Fórum, as seguintes questões: Nasci numa família que... Sou um sujeito que acredita em... Estou aqui...

Das 36 postagens realizadas pelas professoras/acadêmicas, foram escolhidas para análise as respostas de 14 professoras/acadêmicas, dada a pertinência de suas respostas/postagens no que tange ao cerne deste estudo. A escolha destas repostas e sua respectiva análise possibilitou maturar as ideias advindas do processo de investigação, num ir e vir constante de ação-reflexão-ação.

3 REFLEXÕES A CERCA DOS ACHADOS

Sopesar sobre qual sentido/significado do curso de Pedagogia – PARFOR para as professoras/acadêmicas é de certa forma compreender na relação dialética desses sentidos/significados como que o curso de Pedagogia – PARFOR estava acontecendo para elas. A análise dos dados foi organizada em três categorias. O uso de categorias de análise é uma forma de agrupar elementos e ideias ou expressões em torno de um conceito (GOMES, 2001). A primeira categoria refere-se ao lugar de onde este sujeito fala, a segunda categoria refere-se às crenças e valores que fazem parte do dia a dia das professoras/acadêmicas e a terceira categoria faz referência a busca pela legitimação.

3.1 O Lugar de Onde as Professoras/Acadêmicas Falam

Nesta categoria é possível perceber a constituição singular do lugar de onde cada professora/acadêmica fala e as implicações deste contexto em seu processo de formação. Para melhor delineamento desta categoria passo a breve descrição do perfil das professoras/acadêmicas.

A maioria das professoras/acadêmicas é do gênero feminino, a faixa etária varia dos 25 anos aos 55 anos, trabalham em média 40h/a semanais atuando nos Anos Iniciais e também na Educação Infantil. Estas estudantes possuem em média de 10 a 20 anos de experiência docente. 51% das professoras/acadêmicas estão cursando o ensino superior pela primeira vez, e 46% está na sua segunda tentativa de cursar o ensino superior e 3% estão cursando a segunda graduação.

No intuito de proteger a identidade das colaboradoras desta pesquisa, as mesmas serão identificadas por letras do alfabeto. Mas de que lugar falam estas professoras/acadêmicas? A maioria delas afirma ser oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo. A professora/acadêmica A afirma: “*Sou proveniente de uma família humilde, mãe doméstica e pai industrial*”; A professora/acadêmica B diz: “*Nasci numa família muito batalhadora, de gente simples [...]*”. A professora/acadêmica C afirma: “*Nasci numa família muito pobre, no interior de Concórdia - SC*” As palavras humilde, simples, são as que mais aparecem nas respostas, em torno de 51%. As professoras/acadêmicas também fazem referência a dificuldades vivenciadas na

infância o que reforça a ideia de que a maioria delas advém de famílias de baixa renda.

A professora/acadêmica D diz: *“Sou de uma família simples, que apesar das dificuldades na infância, eu e minhas duas irmãs crescemos cercadas de amor e cuidados [...]”* É possível que o baixo poder aquisitivo das famílias tenha contribuído na postergação da inserção destas professoras no ensino superior. Porém, algumas alegam que as famílias incentivaram-nas a buscar formação. A professora/acadêmica E diz: *“Nasci numa família que sempre colocou o estudo em primeiro lugar”*. Já a professora/Acadêmica F afirma: *“[...] meu pai dizia que a herança de pobre é a educação”*. A professora/acadêmica A diz: *“[...] Meus pais sempre me ensinaram a ter respeito pelas pessoas, a valorizar os amigos e o estudo como forma de crescimento pessoal e social. O lugar de onde cada uma fala diz muito sobre o como vê o mundo e também o como nele se insere, Fontana (2000, p. 62-62) afirma que:*

Os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer... Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais. Elas modulam o discurso e o próprio modo de apresentação do sujeito como tal [...].

É perceptível que as professoras/acadêmicas encontraram nos seus contextos, motivos para dar continuidade ao seu processo de formação. Mas no movimento dialético entre o eu pessoal e o eu profissional, muitas postergaram a continuidade de sua formação, optaram por priorizar outros aspectos inerentes ao eu pessoal, como constituir família, adquirir a casa própria dentre outros. No que tange ao eu profissional esta postergação parece estar relacionada a ideia de que o curso de magistério era suficiente para dar conta da prática docente.

Neste processo de estar/ser professor é preciso considerar que é impossível separar a pessoa do professor e o professor da pessoa (NÓVOA, 1992, p. 170). O autor diz ainda: *“[...] o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”*. Essas funções/papéis me parecem estar ligadas à trajetória social e profissional do professor. Tardif (2002) afirma que estas trajetórias ocasionam custos

existenciais ao professor e é graças aos recursos pessoais, história de vida, suas ações, seus projetos que ele pode enfrentar e assumir esses custos. O autor diz ainda que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional [...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p.108)

Implicado por estas questões, o eu pessoal vai, pouco a pouco, se transformando em um eu também profissional, misturando domínio do trabalho docente com conhecimento de si mesmo.

3.2 Crenças e Valores que Fazem Parte do Dia-Dia das Professoras/ Acadêmicas

As crenças e valores que circundam o dia-dia dos professores estão de modo geral relacionados às quimeras humanas. Educar é uma especificidade humana. (FREIRE, 1998). Os professores experimentam-se de tal forma em seu trabalho docente que muitas vezes fica difícil de distinguir um do outro, ao que Nóvoa (1995, p. 17) diz:

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Esta não separação é evidenciada na profissão professor porque o material de trabalho do professor é humano e isto se destaca nas crenças e valores que as professoras/acadêmicas afirmam ter. As professoras/acadêmicas B, C, e H acreditam no ser humano enquanto pessoa e na capacidade de transformação. Eis os depoimentos:

[...] acredito nas pessoas como indivíduos e sujeitos, e que esses possam apostar na educação, pois desde crianças se podem

aprender atitudes positivas para o nosso país (Professora/acadêmica B).

Sou uma pessoa que acredita no respeito ao próximo, que valoriza os pequenos gestos de atenção e de carinho que podemos demonstrar às pessoas que convivem conosco (Professora/acadêmica C).

Sou uma pessoa que acredito no ser humano e nas relações que estes possam ter uns com os outros (Professora/acadêmica H).

Estes depoimentos nomeiam de forma singular o sentido/significado de seu estar/ser professora, na proposição de que não há experiência sem sentido, como não há sentido sem experiência. Tardif e Lessard (2005, p. 259), retomando as ideias de Schutz (1987), afirmam que: “[...] as situações humanas têm isso de particular, elas têm sentido [...] os seres humanos existem [...] de duas maneiras: eles existem, mas também têm sentimento ou o sentido de sua existência.” O humano é sentido e o sentido é humano.

A professora/acadêmica G colabora com este conceito ao dizer: *“Acredito que podemos construir um mundo melhor sim, na educação e no amor como base de tudo, numa vida mais digna e humana para todos”*. Esta ampliação do sentido/significado de estar/ser professor e de principalmente estar/ser professor em formação contínua revela que não é somente a legitimação que torna os professores mais ou menos comprometidos, mas sim é a forma como estes se veem na profissão, a maneira como se reconhecem nela. Como diz Oliveira (2005, [S.p]): *“Diante da morte, as duas paixões humanas mais fortes não são nem a riqueza e nem o poder, mas o sentido (e o conhecimento) e o amor (ou o reconhecimento).”* E neste contexto percebo que as crenças também são tecidas de sentido, são fronteiras em movimento que se constitui de buscas, de perdas e de esperanças, e a esperança é radicalmente humana (FREIRE, 1998) a professora/acadêmica F diz:

Acredito em um mundo mais honesto e justo. Sou uma pessoa que gosta de ajudar o próximo, sem querer nada em troca. Também penso que devemos ensinar as pessoas a pescar para que elas sigam em frente. Adoro meu trabalho na área educacional, pois penso que a base de um povo com senso crítico e liberto é a educação.

Na mobilidade destas fronteiras, o horizonte se expande, a professora/acadêmica I reitera este pensamento ao afirmar: *“Mas acredito na educação como um portal que abre caminhos onde o conhecimento nos leva a novas oportunidades.”* A fragilidade do material que tangencia ação docente, que é humano, requer conhecimento, ética, compromisso, e afeto, eis alguns dos aspectos que perfilam o profissional da educação. O depoimento da professora/acadêmica J corporifica estes aspectos ao dizer: *“Sou uma pessoa que acredita na justiça divina e social, sei que nossa educação precisa melhorar muito e é com pequenos e sinceros gestos de solidariedade e profissionalismo que um dia este mundo vai mudar.”* As crenças e valores delineados no dia a dia das professoras/acadêmicas permitem pensar que a escola “[...] é o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão” (ABDALLA, 2006, p. 61) com compromisso e afeto.

3.3 A Busca Pela Legitimação

A busca por reconhecimento e legitimação é sem dúvida um dos maiores desafios da profissão docente. E no caso deste estudo é condição de luta. Tardif (2002, p.244) reforça isto ao dizer: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”. Para tanto se faz necessário que a formação docente promova situações/contextos que potencializem o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

O autor salienta ainda que o arcabouço desse reconhecimento esta em considerar os professores sujeitos do conhecimento, cuja subjetividade precisa permear a pesquisa e considerar os saberes de experiência que são por eles mobilizados no cotidiano. Eis a mediação do e no processo formativo ressaltado por Ferry (1991), ou seja, o processo de formação é o processo em que o sujeito forma a si mesmo, mediado por variadas e diversas dimensões; estas mediações se dão no contato com os formadores, com as leituras, com a leitura das circunstâncias da vida, e na relação com os outros.

Os depoimentos das professoras/acadêmicas assinalam para além da legitimação a busca pela aquisição de conhecimento e qualificação profissional. A professora/acadêmica I deixa isso claro em seu depoimento: “*A finalidade de cursar pedagogia é ter uma graduação, e esse objetivo não é somente de titulação, mas de transformação em minha carreira docente.*” O movimento de reconhecimento entre os pares esta presente nos depoimentos e revela o nascedouro de outra forma de estar/ser professor através da aprendizagem no e com o coletivo. “*Estou aqui na Unisinos buscando a formação profissional, mas descobri que encontrei muito mais que isso. O convívio com o grupo de colegas e professores tem crescido muito na minha formação pessoal.*” (Professora/acadêmica L). Novamente o eu pessoal se entrecruza com o eu profissional. (TARDIF, 2002).

Neste sentido a busca pela formação constitui-se em uma busca cujo foco está na qualificação profissional e aquisição de conhecimento, e o que de certa forma me faz pensar que na profissão docente a realização pessoal e profissional caminham juntas e formam uma espécie de amálgama humano.

O depoimento da professora/acadêmica G corporifica este “andar de mãos dadas” ao dizer que: “*Estou aqui para me qualificar, ampliar meus conhecimentos e tornar minha prática mais eficaz. Quando convivemos em grupo, trocamos opiniões, discordamos, crescemos como seres humanos e profissionalmente. Isso tudo é maravilhoso.*” De forma semelhante a professora/acadêmica J diz: “*Estou aqui para obter mais conhecimento para melhorar minha atuação em sala de aula.*”

Estas declarações de certo modo são surpreendentes, uma vez que estas professoras têm muita experiência de sala de aula, poderiam tão somente estar em busca da legitimação/titulação, do poder simbólico (BOURDIEU, 1983) que corresponde aos rituais ligados à honra e ao reconhecimento. Reconhecimento social que os atores conseguem ao deterem um capital, seja ele econômico, cultural ou social. No caso destas professoras o capital que elas estão construindo é cultural e corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais, produzidas pelo sistema escolar.

Esta busca pela construção de um conhecimento que possa ser “chamado de seu” se reafirma quando a professora/acadêmica D diz: “*Estou aqui por que acredito*

que ainda tenho muito a aprender. Trabalho com educação a mais de 30 anos e vejo que o professor esta sempre aprendendo. Agora tive a oportunidade de fazer uma faculdade e vou me esforçar muito para me formar.” Percebe-se que nesta afirmação se gesta o pouco do muito que nos constitui professores formadores de pessoas, que é a capacidade de reconhecer a necessidade de aprender. Pode parecer óbvio, mas não o é, nem todos os professores se percebem como aprendizes, muitos pensam que estão prontos, que o fato de ter feito algum tipo de formação e terem sido legitimados com um diploma, lhes dá a certeza de que não há mais nada a fazer.

Manter a dicotomia entre teoria e prática no campo da educação é simplificar os aspectos epistemológicos e conceituais da própria educação enquanto ciência. A oportunidade que esta turma está proporcionando para a universidade, no que tange ao estreitamento da relação e interação entre universidade e escola, e porque não dizer entre teoria e prática, é de suma importância, pois tem provocado a universidade a considerar o que de fato está sendo ofertado para as estudantes e o que de fato elas querem e precisam. O depoimento da professora/acadêmica M revela que: *“Estou buscando uma titulação, que sempre foi o meu sonho, para me qualificar agregando mais conhecimentos a minha prática e assim torná-la mais eficaz.”*

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática no âmbito da sala de aula no ensino superior parece exigir que o professor formador considere esta relação, uma relação entre sujeitos portadores de saberes. Ou seja, não basta à universidade entrar nesta parceria como produtora e portadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade e as professoras/acadêmicas como produtoras e portadoras da prática produzida no chão da sala de aula. É preciso que esta parceria entre universidade e professoras/acadêmicas ocorra horizontalmente e que ambas possam conforme as suas possibilidades se retroalimentar continuamente, uma vez que toda teoria advém de um à prática e vice-versa. Desta forma, urge o ajuste de nossas expectativas e dos recursos necessários para sua efetivação. *“Afinal, a formação contínua transformou-se em um processo necessário e irreversível”* (ZABALZA, 2004, p. 33).

Diante disso é necessário reconhecer que as professoras/acadêmicas são sujeitos do conhecimento significa, em outras palavras, lhes conceder o direito de dizer algo sobre a sua formação, sobre os programas e os cursos a que são sujeitos, inclusive no que tange aos saberes específicos da profissão docente “[...] a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho” (VEIGA, 2006, p. 91).

Dentro desse contexto, é imprescindível que os conhecimentos práticos tenham um espaço de discussão maior no grupo, de certa forma as professoras/acadêmicas vêm fazendo isto. Parece-me que esses postulados podem gerar significativas e promissoras mudanças a serem integralizadas na postura pedagógica dos professores universitários formadores de formadores. A professora/acadêmica E reitera a ideia de aproximar mais a universidade da escola quando diz: *“Estou aqui porque quero obter uma formação mais específica para minha área de atuação. Acredito que tenho muito para repensar e aprender e que bons profissionais possam me auxiliar nesta caminhada.”* Entretanto o depoimento da professora/acadêmica F é muito incisivo, pois aponta a necessidade da reformulação da relação entre universidade e escola. Ela diz: *“Estou aqui, neste curso, porque preciso teorizar minha prática, pois sempre senti que faltava algo. E acredito que será muito importante esta formação em minha vida profissional e pessoal.”*

Não se trata de esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, mas sim de reconhecer os alunos/professores como sujeitos do conhecimento e não como espíritos virgens (TARDIF, 2002). É mister acrescentar a estes postulados um trabalho profundo que vise atender às expectativas, cognitivas, sociais e afetivas das professoras/acadêmicas, desmistificando crenças, através de um enfoque reflexivo, levando em conta suas reais condições. Para Freire (1998, p. 43, grifo nosso):

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” o máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (epistêmica curiosidade).

Nóvoa (1988, p. 128) explica que “[...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995). Como afirma Freire (1998, p. 64), “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos/significados que o curso de Pedagogia – PERFOR tem provocado nas professoras/acadêmicas é de certa forma surpreendente. E faz refletir sobre a importância do processo formativo na perspectiva do sujeito e do sentido/significado que este confere ao seu processo formativo. Neste contexto percebe-se que se pode oferecer ao professor o melhor curso/graduação no ranking do MEC. Mas se este curso/graduação/formação não fizer sentido para o sujeito pouco adianta.

O curso/graduação em si continuará sendo procurado, entretanto sua humana efetividade se dá no sentido/significado que provoca nos sujeitos. Esta questão de fazer ou não fazer sentido é um dos maiores desafios da e na formação continuada de professores. E a pergunta que circunda gestores e professores é como fazer com que um determinado curso faça sentido para o sujeito que o cursa? Eis as tramas da incompletude na preservação de si mesmo. Nas palavras de NÓVOA (1995, p. 27):

Práticas de formação [...] organizadas em torno de professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

Nessa perspectiva percebo que as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia – PARFOR buscaram a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem o que a ela subjaz que é o conhecimento sistematizado. Suas crenças no humano

enquanto sujeito capaz de ser educado, capaz de se transformar e transformar o mundo apresenta-se de forma dialética, pois na mesma medida que elas acreditam que podem através do desenvolvimento de boas práticas transformarem o mundo em um lugar melhor, também acreditam na própria capacidade de aprender e de mudar. Como diria Freire (1998) quanto mais me movo como gente, mais sou capaz de mover como professor.

Este movimento é complexo, pois implica em ‘tornar’ professor alguém que já está professor há muitos anos. O desafio é nos percebermos e nos considerarmos de fato partes de um mesmo todo, somos todos professores, inacabados professores em processo de formação permanente, negociando “[...] coisas a fazer, formas de criar, maneiras de inventar, em resumo, nossa pretensão de existir.” (BOURDIEU, 1997, p.65). Cada um de nós constrói a sua representação e a sua prática a partir dos esquemas de interpretação legitimados na e pela comunidade onde estamos inseridos. Em outras palavras, os sujeitos não iniciam as suas significações do zero.

Os sentidos/significados construídos pelas professoras/acadêmicas são polissêmicos e ambíguos com e em conotações irrepetíveis com a experiência, constituidores e constituintes da grandeza e da miséria humana. Essas conexões, implicações, enfim estes movimentos revelam que “[...] todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.30). Em outras palavras, trabalhar com gente interroga a minha própria humanidade.

Analisando estes achados percebe-se que as professoras/acadêmicas têm (re)significado a sua prática docente ao perceberem o entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional, da teoria com a prática. Com um pouco de resistência à epistêmica curiosidade as professoras/acadêmicas visualizam na teoria as suas práticas. Esta percepção é um dos elos ‘perdidos’ que agora passa a religar-se, desvelando que as rupturas, as transformações, os sentidos significados só se realizam à medida que os atores se tornam sensíveis a estes processos. Além disso, Rodrigues e Esteves (1999) ressaltam que os cursos mais eficazes são aqueles que

produzem mudanças nos programas educativos oferecidos pelas escolas, na cultura da escola e na gama de responsabilidades assumidas pelos professores.

É possível dizer que de certa forma o curso de Pedagogia PARFOR foi e está sendo progenitor de significativas mudanças, estreitando a relação entre universidade e escola provocando-as a dialogarem sobre suas perspectivas e a reconhecerem suas diferenças como complementares e não antagônicas. O PARFOR está descortinando para as professoras/acadêmicas a Pedagogia enquanto ciência da educação e o exercício do magistério como profissionalização. Este reconhecimento é, de certa forma, um ver-se com o outro, e a este ver-se com, está implicado o sentir/perceber de que só somos porque estamos sendo (FREIRE, 1998).

É mister salientar que esta singularidade formativa provoca alterações também no papel do professor formador que, por sua vez, precisa ver e perceber o avesso, pois a Pedagogia PARFOR não se caracteriza apenas como uma formação inicial, mas também continuada, que exige do professor formador o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre cotidiano escolar (PRATES, 2012).

A formação docente, embora parta do sujeito, não acaba no sujeito, ela exige que se criem situações em que formador e formandos incorporem explicitamente o conhecimento de si mesmos, do afetivo, do racional, como estratégia de conversão no e para o processo de ensino/aprendizagem. Esse movimento é inerente ao processo de formação docente e à própria construção da docência, pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1998, p.25).

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso Prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.134-150, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Traduzido por Jeni Vaidzman. Rio de Janeiro: Editora Zero LDTA, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas – sobre a teoria da ação**. Traduzido por Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papius, 1997.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.67-79.

NÓVOA, Antônio. **A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus**. Lisboa:Universidade de Lisboa, 1988.

_____. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. A Educação nas Fronteiras do Humano. São Leopoldo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - A EDUCAÇÃO NAS FRONTEIRAS DO HUMANO, 4., São Leopoldo, 2005. **Anais...** São Leopoldo, 2005.

PRATES, Deise Costa. PARFOR um espaço de formação carregado de sentidos e significados a construir o ser o fazer docente. In: IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul – RS. **Anais**

eletrônicos.... Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em:<
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_34_55_534-7131-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Traduzido por João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos. A. Veiga. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário:** seu cenário, seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.