



## **PARFOR: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CARREGADO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS A CONSTITUIR O SER E O FAZER DOCENTE**

Deise Costa Prates – FURG

### **RESUMO:**

O estudo apresentado buscou compreender os sentidos e significados construídos pelas professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública vinculado à Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica - PARFOR – oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. O referencial teórico desta investigação se embasou em diferentes autores como Louro (1989), Nóvoa (1995), Tardif (2002), Anadon (2004), entre outros, que vem investindo nos estudos em relação à formação docente. A metodologia aplicada é a abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram à observação, o registro e a aplicação de um questionário que envolveu questões fechadas acerca de alguns dados pessoais, sociais, culturais e profissionais e quatro questões semi-estruturadas. Os sujeitos foram 19 professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR. Após a leitura do material de coleta algumas categorias de análise foram organizadas o que contribuiu para aprofundar nas análises, apontando para novas perspectivas de pesquisas nesse campo.

**Palavras-chave:** formação de professores, experiência, teoria e prática, estágio.

### **INTRODUÇÃO**

As profundas modificações que tem ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios à educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, isso por sua vez, determina novas formas de relação entre estado e sociedade, redefinindo conceitos, intensificando relações, gerando conflitos e interesses políticos. Nessa perspectiva, autores como Anderson (2003) e Santos (2005), nos esclarece que as reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal apontam a necessidade de investimento na formação docente se tornando este um tema recorrente.

Segundo Kuenzer (2001), é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, de modo a atender às demandas da revolução da base técnica de reprodução, com seus profundos impactos sobre a vida social. Com isso, cada vez mais os profissionais da educação são obrigados a rever o trabalho e as responsabilidades que exercem diante do mundo hodierno, remetendo a busca de um

trabalhador polivalente. Para tanto, é necessário que o trabalhador apresente elevada flexibilidade intelectual no enfrentamento de novas situações, autonomia moral e intelectual, além da capacidade de educar-se permanentemente e de atender as transformações decorridas ao longo dos anos. Essa conjuntura atribui novos papéis aos espaços educativos, aos docentes e conseqüentemente novos direcionamentos pedagógicos.

Nessa direção, nos últimos tempos ocorreram vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos está o Plano Nacional de Formação de Professores. Através de uma pesquisa no site do MEC é possível dizer que essa política é o resultado de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação-MEC, Instituições Públicas de Educação Superior – IPES e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. A partir de 2007, com a adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, se estabeleceu no país um regime de colaboração da União com os estados e municípios, visando assegurar a formação exigida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para todos os professores que atuam na educação básica que determina no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p.46).

Assim, em janeiro de 2009, através do Decreto 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada desses profissionais. Dessa forma, o Plano Nacional de Formação é destinado aos professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada a LDBEN, oferecendo cursos superiores em instituições públicas de forma gratuita e com qualidade, nas modalidades, presencial e a distância. A intenção é formar em um período de cinco anos 330 mil professores não graduados.

Diante disso, os professores foram orientados a se inscrever junto à secretaria estadual ou municipal, por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire, cadastrando seu currículo, ficando o processo de seleção a critério das instituições formadoras. Assim, o PARFOR Presencial tem como objetivo principal garantir aos professores em exercício na rede pública uma formação acadêmica exigida pela

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como promover a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Dessa forma, surgiu o curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública - PARFOR da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vinculado ao Instituto de Educação, tendo no 2º semestre de 2010 o ingresso da sua primeira turma. A proposta foi de um curso de Pedagogia específico para a primeira licenciatura, com 30 vagas, com oferta única, tendo como parte do processo de seleção a pré-inscrição na Plataforma Freire. O curso apresenta características específicas que o diferencia de um curso regular, visto que reconhece que estas professoras/acadêmicas, nunca se afastaram de sua formação, considerando as contribuições de Tardif (2002), o qual defende o espaço de atuação profissional como um lugar e um tempo de construção de conhecimentos que contribuem na formação profissional, no entanto, as professoras neste momento voltam para o local que legitima o saber.

Nessa perspectiva, por se configurar em um curso que atende a formação de profissionais em exercício o mesmo tem o intuito de colocar a docência como foco em todas as suas temáticas de estudo. Por isso, apresenta certa singularidade, pois não se caracteriza apenas como uma formação inicial, mas também continuada, pretendendo durante quatro anos, promover situações em que as professoras/acadêmicas possam situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re) construindo saberes e conhecimentos sobre cotidiano escolar.

### **O caminho metodológico**

O estudo apresentado neste artigo tem como objetivo identificar as principais características das professoras em serviço que são atendidas pelo Curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública – PARFOR – procurando pela perspectiva das docentes acerca do impacto deste espaço formativo na constituição das suas identidades profissionais. A investigação se deteve nos depoimentos das professoras/acadêmicas do PARFOR, acerca dos investimentos na formação de professores e quais os efeitos destas, bem como o quanto esse retorno à academia pode contribuir para uma maior compreensão da prática pedagógica.

Diante disso, ao longo do segundo semestre de 2011, participei das aulas ministradas por minha orientadora, na disciplina de “Políticas Públicas e Gestão Educacional”, uma vez

por semana, na turma do curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública - PARFOR da FURG. A finalidade dessa inserção foi o de me aproximar desse grupo, a fim de construir uma relação de confiança, além de registrar impressões e aspectos julgados pertinentes ao estudo em um diário de campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa que trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes. Vale destacar que essa metodologia:

[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN e BIKLEN, 1982 apud ANDRÉ, 1986, p. 13).

Desse modo, inicialmente foi realizada uma busca bibliográfica a fim de compreender as políticas públicas referentes à formação de professores e posteriormente por meio de uma busca no site do MEC, com o intuito de conhecer o surgimento do Plano Nacional de Formação de Professores, a partir dos dados apresentados. O próximo passo foi estudar de forma detalhada o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública - PARFOR da FURG, a fim de entender a forma como o mesmo foi implementado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Após um tempo de interação com o grupo, foi apresentada a proposta da pesquisa, aplicando um questionário a fim de conhecer melhor o perfil desse grupo. A primeira parte envolveu questões fechadas, nas quais as entrevistadas responderam alguns dados pessoais, sociais, culturais e profissionais. Em seguida foram elaboradas quatro questões semi-estruturadas, nas quais se buscou contemplar o objetivo da investigação. Nessa parte as professoras/acadêmicas puderam escrever acerca dos investimentos em políticas públicas voltadas a formação docente; o que as mobilizou a buscar o PARFOR e, por último, como se percebem em termos vivenciais e pedagógicos nesse espaço de formação. É importante salientar, que a participação das entrevistadas foi de forma voluntária, na qual cada uma recebeu um termo de consentimento. A esse respeito Szymanski (2008 p.13) esclarece que:

[...] O entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a entrevista, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento para o outro [...].

Enfim, o passo seguinte foi o da análise dos dados obtidos. Para tal recorri à análise de conteúdo, na qual foi realizada a categorização das respostas mais recorrentes, organizando as principais ideias e problematizando as informações com teóricos que irão fundamentar a

pesquisa. As mesmas serão apresentadas em forma de fragmentos ao longo do texto, sendo identificadas com a letra P de professor.

### **Processos formativos docentes: um sem-fim de relações**

Problematizar as características sociais, culturais e históricas que envolvem os professores constitui-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere aos processos formativos. Quero destacar Nóvoa (1995), que nos esclarece sobre o conceito de formação, não sendo apenas uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma construção de si próprio. Já, Wadas e Souza (2000, p.315) ampliam essa ideia, dizendo que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma e ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo como age, reage e interage em seus contextos.

Em decorrência disso, 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, compreendo que a formação do professor acontece ao longo da vida atrelada a processos históricos e culturais diferenciados e que precisam ser ressignificados constantemente.

Assim, iniciarei compartilhando algumas especificidades marcantes das professoras/acadêmicas do PARFOR da FURG, visto que possuem diferentes idades, etnias, gostos, formação e tempos de atuação no magistério, além de possuir uma diversidade cultural, pois são integrantes de distintos grupos sociais. Essas características configuram um grupo heterogêneo que apresenta particularidades que mudam conforme as trajetórias históricas de cada professora.

Desse modo, é importante compreender que esse é um grupo de mulheres, das 19 pesquisadas: 5 têm idade na faixa dos vinte anos, 3 na faixa dos trinta, 5 na faixa dos quarenta e 5 na faixa dos cinquenta anos, que variam entre 26 e 58 anos de idade, representando diferentes gerações. Das docentes pesquisadas, 11 são casadas, 4 solteiras, 2 separadas, 1 união estável e 1 não respondeu. Sendo assim, mais de 60% do grupo são de mulheres casadas e que moram com o marido e os filhos, sendo que esse último, também esta presente nos

dados obtidos entre as professoras solteiras e separadas, tendo um total de 84,21% do grupo que são mães.

Vale ressaltar, que a questão do gênero é uma característica muito comum entre os profissionais da educação, principalmente quando nos referimos aos primeiros anos da Educação Básica. Essa feminização do magistério não está “apenas no fato de esta profissão abrigar um número de mulheres (principalmente nas séries iniciais), mas muito mais num certo fazer feminino que aí se configura (PEREIRA, 1994, p.115)”. Esse fazer feminino não é algo natural, mas sim, uma construção social dos modos de ser e fazer, que se constituiu historicamente no processo de diferenciação entre homens e mulheres.

Durante o tempo que estive com as professoras/acadêmicas do PARFOR, foi possível perceber a grande dificuldade de negociação entre os diferentes papéis assumidos pelas mulheres ao longo da história. Essas observações ocorreram principalmente nos momentos que antecediam o início das aulas, quando essas professoras conversavam e relatavam como havia sido o dia, explicitando o quanto elas se desdobram para conciliar e desempenhar o papel de ser mulher, esposa, mãe e profissional. A esse respeito, Louro (1989) afirma que na ligação da mulher com a educação, existem outras questões envolvidas que vão além de um gênero específico e que esse tema só pode ser entendido se for examinado em conjunto as transformações sociais, políticas e econômicas do nosso País.

Outros dados significativos referem-se à formação, visto que todas são professoras, e possuem o Curso Modalidade Normal – Magistério, sendo que 5 informaram ter iniciado um curso superior, sem concluí-lo, e 3 já possuem curso superior completo, em áreas como a História, Filosofia e Ciências Sociais. É possível verificar que as 19 professoras frequentaram o Curso de Magistério em diferentes décadas, sendo que: 9 têm menos de cinco anos de serviço; 1 tem mais de dez anos; 2 mais de quinze anos; 3 têm mais de vinte anos; 1 tem mais de vinte e cinco anos e 3 têm mais de trinta anos de serviço, o que varia de 1 ano e 4 meses a 34 anos de atuação no magistério. Esses dados são significativos, pois permite pensar, nos diferentes momentos que essas realizaram sua formação profissional e iniciaram suas carreiras, o que hoje resulta em diferentes experiências, perspectivas em relação à profissão.

Vale destacar, que ser professor implica desempenhar diferentes papéis profissionais dentro do cotidiano escolar. Diante disso, algumas professoras atualmente fazem parte da equipe diretiva, tendo 1 diretora e 1 coordenadora. Existem ainda, 2 que trabalham na secretaria. Entretanto, 15 são de professoras regentes, sendo que mais de 70% atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 18% na Educação Infantil; 4% na EJA e 7% em salas de recurso. Outro dado importante é que das 19 professoras pesquisadas, 12 encaram uma rotina

de 40 horas semanais. Ainda em relação ao trabalho docente, entre as pesquisadas, 6 são servidoras Estadual e 13 Municipal, atuando em diferentes escolas dos municípios do Rio Grande e São José do Norte.

No que diz respeito aos espaços sociais frequentados pelas professoras/acadêmicas do PARFOR e as suas experiências culturais, foi possível perceber uma grande diversidade em relação à religião, leituras, filmes, músicas e grupos sociais. Acredito que é de suma importância entender que esses espaços proporcionam vivências diversas que passam a complementar e oferecer outras referências. Além disso, tais experiências também servem para potencializar a construção de relações significativas entre o que estudam o que vivem e o que acontece no mundo.

Com isso, de maneira sucinta, foi possível conhecer um pouco melhor as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública – PARFOR/FURG, percebendo a diversidade cultural existente entre elas, visto que são integrantes de diferentes grupos sociais, influenciando nas suas respectivas trajetórias. Ademais, é evidente que se trata de pessoas vivas e reais com atributos de gênero, cor, idade, experiências e diferentes visões de mundo.

Evidenciar tais características é relevante visto que entre os autores do campo de formação docente é consenso a perspectiva dos diferentes espaços e fontes de conhecimento como influências no fazer e no ser dos professores. Como afirma Anadon (2004) “[...] ser e fazer docentes são construídos na articulação entre nossas condições efetivas de trabalho, os discursos relativos à docência e nossas vivências pessoais (p.37)”. Pode-se inferir que as referências culturais, os contextos sociais, os espaços de formação profissional e as experiências profissionais, são elementos significativos que marcam o ser e fazer docente desse grupo de professoras que trabalha com a formação de pessoas.

### **Um espaço de formação carregado de significados**

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, pude 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. Alguns relatos são bastante significativos a esse respeito:

*Isto é muito bom. Ainda bem que agora estão pensando nos professores que não tem formação acadêmica, como a PARFOR que é uma política pública totalmente dedicada a nós (P9).*

*Muito bom, pois temos oportunidades que antes não tínhamos (P13).*

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.

*O que mobilizou foi à oportunidade de buscar minha formação e qualificação profissional (P3).*

*A oportunidade de finalmente ter minha graduação (P4).*

*Me foi oferecido e eu quis participar imediatamente por ter sempre querido ter uma formação acadêmica. Isto sempre foi a minha meta (P9).*

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:

*[...] não me sentia ser professora sem ter uma formação superior (P6).*

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. Destaco as falas de algumas professoras a esse respeito:

*[...] Divido minhas experiências com minhas colegas e aprendo muita coisa. Cada dia que assisto as aulas aprendo alguma coisa. Me identifico com certas situações relatadas pelas minhas colegas [...] (P6).*

*Uma das vantagens deste curso é a troca de experiências entre profissionais da educação (P7).*

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/FURG 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.

Outra ocasião interessante foi à visita a Bienal do Mercosul e Feira do Livro em Porto Alegre - RS, momento que puderam desfrutaram dessa oportunidade se envolvendo com a proposta, bem como, contemplando obras de arte contemporâneas. 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 (CANDAU & 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.

Nas noites 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 (P10).*

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:

*Aliar a prática que tenho, a teoria [...] (P7).*

*[...] estava desatualizada e desesperada para atender a demanda que chegava, precisando então fundamentar os meus atos (P15).*

*Atualizar e buscar respostas que na prática não consigo ter (P16).*

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). 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.

Todavia, essa não é a perspectiva de maioria das professoras/acadêmicas do PARFOR, visto que entendem não estar sendo considerado o tempo que já atuam profissionalmente na docência. Isso pode ser constatado, nos relatos abaixo, quando elas falam sobre o estágio.

*[...] a exigência de um estágio avaliado, sendo que o curso é para a qualificação profissional e a grande maioria já atua como professora a bastante tempo (P3).*

*O estágio obrigatório, pois já atuo há mais de vinte anos no município e deveria contar para o mesmo, ou seja, não fazer esse estágio, já que é um curso diferenciado para professores da rede municipal e estadual (P12).*

*Fazer estágio durante o último semestre avaliado e supervisionado, pois estamos há muitos anos em sala de aula, isso não vale de nada? Eu, por exemplo, estou atuando durante 23 anos em sala de aula e este sendo um curso de formação de professores isso seria contraditório (P14).*

É importante levar em consideração os sentimentos envolvidos quando as professoras/acadêmicas do PARFOR questionam o estágio. Ao mesmo tempo em que, solicitam que o curso valorize as suas práticas docentes, ancoradas no desejo de serem vistas, de alguma forma, em outros momentos, elas não desejam essa visibilidade.

Para essas docentes, estar em situação de estágio se configura questionar toda uma vida de atuação, levada a efeito em um contexto solitário e extremamente complexo e problemático. Ou seja, depois de anos realizando o seu trabalho, enfrentando dificuldades, apostando, acreditando em todo um referencial que subsidia a sua prática, percebem-se em uma situação avaliativa, de supervisão, que as faz entender-se como sob julgamento, como se agora alguém de fora tivesse maior legitimidade para dizer do seu fazer, sem considerar a sua trajetória.

Mas, na verdade, pode-se inferir que essas professoras, principalmente as que atuam a mais tempo na carreira do magistério, entendem esse momento de estágio como um momento teste, em que precisam provar sua competência profissional. Desse modo, entende-se que essa insatisfação se dá em função de todo um discurso que transita na sociedade acerca da desqualificação do professor, de sua falta de comprometimento, de sua ineficiência o que gera toda uma sensação de desconforto.

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.

### **Considerações Finais**

O estudo aqui realizado pretendeu colaborar com as discussões acerca dos investimentos na formação de professores, buscando compreender os pressupostos que

envolvem a formação e a atuação dos profissionais da educação. Dessa forma, esse trabalho é fruto das minhas inquietações sobre os vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos especialmente o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.

A partir das análises dos relatos escritos, pude perceber que o PARFOR é um espaço de formação recheado de sentidos e significados. Para esse grupo de professoras/acadêmicas investigadas, a formação está atrelada a um imaginário de representações, nos quais as mesmas vêm construindo imagens e significados sociais sobre sua própria profissão. Em alguns relatos, os sentimentos são expressos pelas palavras sonho, qualificação e oportunidade. Pode-se atribuir a gênese desses sentidos a processos históricos e culturais que acontece ao longo da vida, diferenciando a maneira como cada um se vê e se sente professor.

Outro sentido recorrente que as professoras/acadêmicas do PARFOR discorrem é acerca da experiência, conforme Larrosa “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e ao passar-nos de alguma forma nos transforma (2002, p. 21)”. Diante disso, é interessante perceber o quanto consideram esse espaço importante a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão, visto que compartilham suas angústias, seus dilemas e suas vivências.

Muitos sentimentos emergem em relação à teoria e prática, essa é uma questão que envolve uma problemática maior, diferente do que é questionado no curso de Pedagogia Licenciatura, as professoras/acadêmicas do PARFOR esperam ter e ver a suas práticas contempladas nas discussões do curso. É claro que não se pode negar que em toda a ação esta ancorada em uma teoria, mas para esse grupo não ser considerada as suas experiências significa desconsiderar todo o tempo que atuam profissionalmente na docência. Vale lembrar, que esse não é um sentimento compartilhado por todas do grupo, visto que algumas consideram esse espaço de formação importante, no qual vem propiciando a mobilização dos conhecimentos oriundos da teoria e os incorporando em suas práticas docentes. Essa é uma discussão que merece um maior investimento de pesquisa, visto que implica em pensar na necessidade de adentrar outras perspectivas teóricas para redefinir novas intervenções pedagógicas.

Por último foi possível evidenciar nos relatos das professoras/acadêmicas o sentimento de insatisfação e desconforto quando discorreram sobre o estágio supervisionado, deixando claro que consideram este um momento de desrespeito aos anos que atuam como professoras. Vejo essa como uma questão delicada, visto que implica desconstruir com um discurso que

transita na sociedade acerca da desqualificação do professor, de sua falta de comprometimento e ineficiência.

Sendo assim, quero reafirmar a importância de pesquisar sentidos e significados a profissão docente, visto que possui uma peculiaridade que a difere das outras profissões, isto é, trabalhar com a formação de pessoas. Desse modo, é preciso compreender que cada professor percorre caminhos próprios os quais constituem suas identidades de forma muito singular, trazendo consigo valores, saberes e vivências que ultrapassam os conhecimentos da academia e que marcam suas formas de ser e de estar profissionalmente.

## REFERÊNCIAS

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.

ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). **Pós Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. 6ª ed. Paz e Teoria, 2003 (9-23).

ANDRE, Marli E.D.A. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (p.11-24).

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.

CANDAU, V.M. & LELLIS, I.A. *A Relação Teórico-Prática na Formação do Educador*. In: CANDAU, V.M. (org). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1999 (p.56-72).

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).

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 (p. 20-28).

LOURO, Guacira Lopes. *Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14, jul/dez, 1989 (p.31-39).

MONTEIRO, Hilda Maria. *Eu não sabia o que agora sei... tornando públicas as minhas histórias secretas*. LIMA, Emília Freitas de (org). **Sobrevivências: o início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006 (p.27-37).

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995 (p.11-30).

PEREIRA, Luisa Ribeiro. *O fazer feminino do magistério* (tateando um objeto de pesquisa). In: Projeto História. **Mulher e Educação**. São Paulo, n. 11, nov. 1994.

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).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as ciências sociais**. 3ª ed. – São Paulo – Cortez, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. – Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 2ª ed., 2008.

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

WADAS, Jaqueline; SOUZA, Sônia Regina Kinalski. *Relembrar é refazer-se: significações do ser professora na Educação Infantil*. OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (p.301-328).