

**FORMAÇÃO CONTINUADA: DA REPRODUÇÃO FRAGMENTADA À
INTENCIONALIDADE CONTEXTUALIZADA**

**CONTINUING EDUCATION: FRAGMENTED REPRODUCTION TO
INTENTIONALITY CONTEXTUALIZED**

**FORMACIÓN CONTINUADA: REPRODUCCIÓN FRAGMENTADA A
INTENCIONALIDAD CONTEXTUALIZADA**

ROMANOWSKI, Joana Paulin
joana.romanowski@pucpr.br

PUCPR– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
<http://orcid.org/0000-0001-7043-5534>

SCHOTTEN, Neuci
neuci@utfpr.edu.br

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-5682-5605>

RESUMO O artigo aborda a formação de professores de cursos profissionalizantes na educação básica, matriculados no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. O objetivo é analisar as aprendizagens da docência proporcionadas pela participação de curso de formação de professores desenvolvido no PARFOR. Trata-se de pesquisa descritiva de cunho qualitativo, com dados analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os participantes foram identificados de P.1 a P.17, para salvaguardar o anonimato dos professores. Os resultados da pesquisa apontam que os professores desenvolveram concepções mais conscientes e críticas no contexto escolar e um olhar reflexivo no desenvolvimento do currículo.

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes pedagógicos. Profissionalização docente.

ABSTRACT The article addresses the training of teachers of vocational courses in basic education, enrolled in the National Program for the Training of Basic Education Teachers - PARFOR. The objective is to analyze the teaching learning provided by the participation of a teacher training course developed at PARFOR. This is descriptive research of a qualitative nature, with data analyzed from content analysis (BARDIN, 2009). Participants were identified from P.1 to P.17 to safeguard the anonymity of teachers. The results of the research indicate that teachers developed more conscious and critical conceptions in the school context and a reflective look at the development of the curriculum.

Keywords: Continued training. Pedagogical knowledge. Teacher professionalization.

RESUMEN El artículo aborda la formación de profesores de cursos vocacionales en educación básica, inscritos en el Programa Nacional para la Formación de Profesores de Educación Básica - PARFOR. El objetivo es analizar el aprendizaje docente imprevisto por la participación de un curso de formación de profesores desarrollado en PARFOR. Se trata de una investigación descriptiva de carácter cualitativo, con datos analizados a partir del análisis de contenidos (BARDIN, 2009). Los participantes fueron identificados de P.1 a P.17 para salvaguardar el anonimato de los maestros. Los resultados de la investigación indican que los maestros desarrollaron concepciones más conscientes y críticas en el contexto escolar y una mirada reflexiva al desarrollo del plan de estudios.

Palabras clave: Formación continua. Conocimiento pedagógico. Profesionalización del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado lugar de destaque nas políticas educacionais no que diz respeito à elevação da titulação dos docentes e à promoção de formação profissional adequada ao desempenho dos professores da educação básica. Neste sentido, a legislação tem elevado o nível de exigência de formação para atuação na Educação Básica, visto que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), determina que a formação dos professores da educação básica ocorra em cursos de licenciatura de nível superior. Para cumprir essa determinação, o Plano Nacional definiu como meta a realização de programas para a formação dos professores que se encontrem atuando na Educação Básica sem a formação específica para a docência.

Para atender essas exigências, foi tomado um conjunto de medidas pelos órgãos governamentais. Entre os programas criados, ofertados por universidades públicas, está o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2019). Os objetivos do referido programa são:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede; contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; incentivar o desenvolvimento de

propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (BRASIL, 2019, s.p.).

O estudo abordado neste artigo visa analisar as aprendizagens da docência proporcionadas pela participação de curso de formação de professores desenvolvido no PARFOR. Tais aprendizagens, voltadas ao desenvolvimento profissional do professor, focalizam, principalmente, as teorias da educação estudadas, alguns aspectos das relações do sujeito com o conhecimento específico da sua graduação, o contexto escolar e sua prática. Desse modo, a pesquisa examinou que mudanças os docentes participantes do curso do PARFOR evidenciam quanto às suas relações com os conhecimentos da educação, o conhecimento específico de sua atividade docente, a instituição, os gestores, o coletivo docente e discente.

O estudo toma como embasamento teórico os autores Marcelo e Vaillant (2009), Tardif e Lessard (2009), bem como Pimenta e Guedin (2002). Discute o processo de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, entendido no contexto educacional de socialização e de formação nas sociedades modernas. Como reflete Behrens (2007), a profissão exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira, para que possam acompanhar as mudanças, rever e renovar seus próprios conhecimentos, suas práticas e perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Portanto, as parcerias são imprescindíveis para a formação mútua, a prática reflexiva e o exercício da autonomia do professor. Por meio delas, adquire liberdade com responsabilidade, especialmente na construção do projeto pedagógico da instituição, no qual todos são envolvidos para zelar pela aprendizagem dos alunos e de si mesmos num desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Partindo do princípio de que o papel da teoria é oferecer aos docentes perspectivas de análise para a compreensão de uma dada realidade, pressupõe-se a necessidade de socialização concomitante ao autodesenvolvimento profissional tanto teórico como da experiência vivida.

A questão norteadora do estudo considera: qual a contribuição dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso de formação de professores para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem para além da

transmissão/fragmentação dos conteúdos? O entendimento sobre a formação de professores, suas intencionalidades e seus propósitos perpassa a compreensão do contexto e da historicidade dessa formação. Assim, são objetivos do estudo: analisar as aprendizagens da docência proporcionadas pela participação de curso de formação de professores desenvolvido no PARFOR; identificar as percepções sobre mudanças na prática pedagógica dos docentes recém-egressos de um processo de dois anos no curso de formação de professores PARFOR. O texto inclui a metodologia do estudo; os fundamentos que o orientam; a análise e a discussão dos dados; e finaliza com as conclusões principalmente quanto às contribuições do PARFOR no desenvolvimento profissional docente.

2 FORMAÇÃO DOCENTE COMO SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação dos professores tem sido entendida como um dos pilares fundamentais para o exercício da docência. Na atualidade, diante de demandas sociais para a valorização da educação, os desafios dos professores foram ampliados. Autores como Moraes e Navas (2010) questionam acerca da consciência do professor sobre como observa e compreende a realidade social complexa. Assim, investigam como trabalhar a formação docente a partir do pensamento ecossistêmico. Para tanto, são necessários conhecimentos de natureza ontológica, epistemológica, metodológica e do contexto educacional. Esses autores alertam para a necessária superação da distância entre as escolas, como instituições formadoras, e o modelo de formação que ignora o conhecimento, as experiências acumuladas, as inquietudes e as condições do professorado; para tanto, sugerem uma revisão significativa nas bases constitutivas dos sistemas educativos e na formação docente.

A exigência em relação à profissionalização docente desencadeou uma acirrada reivindicação por formação; e a solicitação por professores capacitados tem merecido destaque no cenário nacional, visto que as exigências por melhor qualificação dos futuros trabalhadores da educação emergem num contexto de competitividade econômica cuja visão reducionista influencia as relações pessoais e sociais.



Quanto à formação docente, consideram-se dois aspectos básicos para sua realização: o conhecimento teórico sobre o campo de conhecimento em que se almeja atuar e o conhecimento sobre a natureza, a constituição e o propósito do saber pedagógico e do saber docente (MARCELO; VAILLANT, 2009). No primeiro aspecto, destaca-se a necessidade de se conhecerem as relações que a área de conhecimento tem com as demais, sua origem e história, articuladas às concepções de homem, de mundo e de ciência que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem.

O modelo de desenvolvimento profissional conservador revela o saber fazer; nele, o professor realiza a atividade e o aluno copia ou reproduz sem questionar. Trata-se da transmissão de conhecimentos científicos e culturais, numa visão cartesiana. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009, p. 17) argumentam que é fundamental estudar a docência como um trabalho, porque “[...] constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, e continuam relatando que “[...] o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas”.

O estudo sobre o trabalho docente, dessa forma, envolve analisar os processos de formação inicial, seja específica, para que o sujeito possa exercer a profissão com propriedade, seja contínua e permanente, para que ele se constitua um profissional autônomo e crítico, inserido no contexto educacional e social.

Conforme Marcelo (1999, p.11), “[...] a Formação de Professores está se transformando numa área válida e complexa de conhecimento e investigação, que oferece soluções e, por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos”. São três os fatores que influenciam na formação: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Para esse autor, a formação aparece como instrumento para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

O programa de governo PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuidade de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que tais profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, tendo como foco de ação a escola

básica pública no país. Surge como uma política emergencial para contribuir na constituição de saberes necessários à docência para os professores que atuam sem a devida formação. A formação continuada é um dos modos de desenvolvimento profissional docente com potencialidade para possibilitar aos professores a compreensão de sua prática e a partir desse entendimento realizar mudanças na sua atuação docente; esse fato justifica a necessidade crescente de se investir em formação. No caso deste estudo, envolve a formação continuada de professores que atuam na educação profissionalizante, mas de modo geral, sem formação para a docência.

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a “[...] reflexão epistemológica da prática de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (MARCELO, 1999, p. 28). A necessidade de melhorar os níveis de aprendizagem e de sucesso dos alunos, segundo Day (2001), requer a qualidade dos professores e do ensino, assegurando a necessidade da formação continuada. Apesar desses esforços, culturalmente, os professores atuam muito isoladamente, o que leva as ações da docência se situarem no ensino sem se voltarem para a reflexão sobre a própria prática. Para o autor, o desenvolvimento da carreira é normalmente acompanhado de um sentido de inconsequencialidade, como se o modo de desenvolver a carreira não tivesse consequência na sala de aula.

O trabalho do professor como trabalho intelectual, conforme defende Contreras (2002, p. 157), sugere que ele “[...] desenvolva conhecimentos sobre o ensino, entendendo sua natureza socialmente construída”. O processo de formação desse professor

[...] supõe a institucionalização de um campo de trabalho, já que as interações cotidianas entre os pares constituem o fundamento das relações sociais na escola, relações estas que envolvem as relações de trabalho, isto é, as relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho (PIMENTA; GUEDIN, 2002, p. 23).

O trabalho docente, a partir desses pressupostos, indica a necessidade de saberes integrados necessários ao desempenho profissional, constituindo-se um conhecimento poderoso e fundamental. Marcelo e Vaillant (2009, p.168) sobre isso



indicam, “[...] como um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais”. Uma construção subjetiva que envolve elaborações complexas, desenvolvido pelo e para o sujeito por meio do conhecimento situado e da experiência.

No caso dos professores bacharéis que atuam em cursos profissionalizantes cuja formação inicial não foi voltada à docência, a formação continuada, recebida por meio do programa, poderá colaborar para a construção compartilhada de saberes e práticas como forma de emancipação. Essa perspectiva difere da formação continuada que corresponde à lógica de mercado, submetendo-se às exigências do mundo empresarial, sem desenvolver as capacidades críticas.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo tem como objetivo analisar as aprendizagens da docência proporcionadas pela participação de curso de formação de professores desenvolvido no PARFOR, numa universidade pública do Estado do Paraná.

Esleveu-se o estudo de caso como trajetória por considerar que tais informações esclarecem uma situação determinada, permitindo avaliar adequada e criticamente o instrumento de pesquisa. Para Ludke e André (1986, p.20), “[...] o pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista de diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja verdadeira”. Esse tipo de pesquisa oferece elementos importantíssimos para melhor compreensão do papel do professor, da escola e suas relações com a comunidade escolar e outras instituições da sociedade. A pesquisa com abordagem qualitativa possibilitou a análise dos dados, considerando seus significados para os sujeitos, em busca da compreensão das percepções dos professores antes e após formação.

A análise de conteúdo permitiu estabelecer relações de sentido para a produção de uma interpretação coerente, constituindo-se a partir da configuração de significados pertinentes, extraídos das respostas dos participantes. A leitura do material coletado foi feita e refeita inúmeras vezes para a determinação dos elementos de significação e a sua articulação com o contexto estudado.

Após as respostas escritas, foram realizadas a codificação e a classificação dos dados mais importantes para a análise interpretativa dos dados. Para embasar a análise das questões, utilizaram-se os estudos de análise de conteúdo desenvolvidos por Bardin (2009). O instrumento de coleta de dados destaca a compreensão de duas vertentes do processo constitutivo dos professores: a formação continuada ofertada pelo PARFOR e o relato possível da intencionalidade das ações pedagógicas após a formação. Em síntese, o quadro a seguir revela o movimento norteador das questões.

Quadro I – Etapas e objetivos do questionário

	Etapas	Objetivos
I	Elaboração do questionário	Construção do instrumento, teste piloto e sensibilização do professor da relevância do estudo;
II	Convite e possível participação do professor para responder às questões fechadas e abertas do questionário	Esclarecimento do propósito da pesquisa; envio das questões por e-mail e retorno das respostas.
III	Levantamento e análise dos dados.	Identificação do relato das próprias experiências na docência antes da formação; análise das percepções do professor antes e depois da formação; relato das percepções sobre as possíveis mudanças na maneira de desenvolver a própria prática no contexto escolar após formação.

Fonte: a autora, 2019.

3.1 Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Optou-se por um estudo de caso envolvendo dezessete professores estudantes do PARFOR numa universidade pública no estado do Paraná. O estudo, envolvendo 46 professores de duas turmas do curso que responderam a um questionário organizado com 03 (três) questões fechadas e 08 (oito) questões abertas, buscou levantar as percepções dos professores cursistas quanto às mudanças em sua intencionalidade da prática pedagógica e a relação do professor com o contexto escolar. O primeiro passo foi esclarecer o propósito da pesquisa e sensibilizar o professor da relevância do estudo. Os questionários foram encaminhados por e-mail, para os 46 professores, mas mesmo insistindo sobre a importância dessas informações para a participação do estudo, retornaram somente 17 questionários respondidos, correspondendo a 37% dos convidados.

Alguns dados iniciais do questionário referem-se a aspectos do perfil dos respondentes: gênero, formação e tempo de experiência dos participantes; e a primeira questão respondida revelou que 52,9% dos participantes são do sexo masculino e 47,1%, do sexo feminino. A segunda questão trata da formação, sendo que 29,4% possui graduação, 58,8%, pós-graduação, 11,8%, mestrado e nenhum possui doutorado. A terceira questão, sobre o tempo de experiência como professores, apresentou 58,8% dos professores com 6 e 10 anos de magistério; 35,3% deles com 1 e 5 anos de experiência e 5,9% com mais de 10 anos de experiência. Portanto, os dados revelam que, embora os professores não tenham formação docente, a experiência lhes confere conhecimentos de docência.

Desse modo, efetivou-se o levantamento de informações pessoais, a saber: a formação, o tempo de experiência e as percepções sobre as aprendizagens ocorridas na formação e seus relatos de mudanças da prática após a formação de professores PARFOR.

O instrumento de pesquisa (questionário) foi desenvolvido e efetuado por meio de uma ferramenta do Google: *Google Docs*¹, que permite criar e editar documentos *online*, ao mesmo tempo, sendo possível colaborar, em tempo real, com outros usuários.

Os participantes receberam identificação de P.1 a P17, para salvaguardar o anonimato dos professores envolvidos.

4 A FORMAÇÃO RECEBIDA E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL

Este estudo, que focaliza o PARFOR, expressa, neste item, a análise dos dados obtidos por meio das respostas dos questionários. Entre os pontos destacados, foi verificado que os docentes, antes da realização do curso, centravam a docência no contexto da aula, numa perspectiva intuitiva, contradizendo o que diz o autor Pacheco,

¹ O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente *online* diretamente no *browser*.

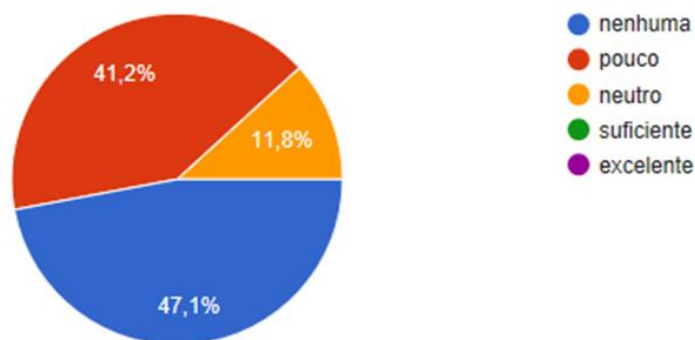


Estabelece um entendimento para a organização da formação docente, incluindo o conhecimento pedagógico relativo à sala de aula, o conhecimento curricular, o conhecimento dos alunos e das suas características, o conhecimento dos contextos educativos, o conhecimento dos fins educativos, propósitos e valores e significados históricos e filosóficos (PACHECO, 2013, p. 57).

Ao serem consultados, os participantes P. 7, P. 10 e P. 8, responderam que não estabeleciam relação entre o plano de aula e o currículo do curso ou percebiam pouca relação; o que fica expresso nos gráficos dos respondentes. Segundo P.7: “*utilizava para criar planos de aula sem refletir ou questioná-lo*”. O professor cursista P.10 afirma: “*era utilizado somente para direcionar conteúdos trabalhados em sala de aula*”. O participante P.8 escreve: “*não entendia a sistematização da escola. Currículo era mera formalidade*”; o plano de aula era algo para controle da gestão. Desse modo, parece que o currículo é considerado um instrumento burocrático a ser preenchido e entregue à gestão pedagógica, sem relação com a sala de aula.

Gráfico 1 – Qual a sua relação com o currículo antes do PARFOR

17 respostas



Fonte: a autora, 2019.

O gráfico 1 demonstra que, antes do curso, os professores apresentavam uma visão de escola e currículo desarticulada; essa perspectiva “limitava-se a ter que dar conta do currículo formal ou prescrito de maneira acrítica” (VEIGA, 2009, p.15). Trata-se do professor como um prático, sem refletir sobre espaços e tempos escolares.

Os cursistas, ao avaliarem a contribuição do PARFOR na relação com o currículo, expressam um novo modo de entendimento. O respondente P.10 declara: “*hoje, tenho uma consciência de que o currículo é norteado ou norteia meus objetivos*”.

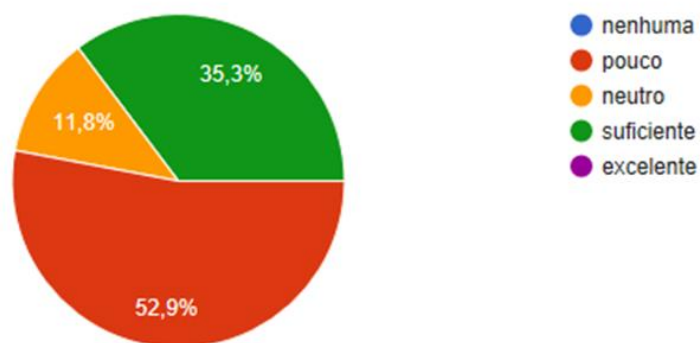


em sala. Afinal toda atitude tem uma intencionalidade". Nesse relato, percebe-se uma ampliação no modo de perceber a escola e sua complexidade.

Por outro lado, a percepção crítica do currículo aparece na fala do P. 7: *"hoje analiso o currículo de forma mais crítica, tento compreender o contexto escolar, quem é o aluno e a escola naquela comunidade para pensar meus planos de aula"*. Também P.16 relata: *"após a formação entendi o currículo de forma mais ampla e interdisciplinar, busco mais os meus colegas para trocar experiências"*. Dessa forma, confirma-se que a formação é contínua, "[...] pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação" (VEIGA, 2011, p.20). Nesse sentido, a consciência da necessidade de buscar os colegas para trocar experiências, revela mudança nos processos de ensino.

O gráfico 2 apresenta dados que indicam alteração significativa dessa mudança, pois 52% dos respondentes afirmam que passaram a estabelecer relação com o currículo.

Gráfico 2 – Qual a sua relação como o currículo depois do PARFOR
17 respostas



Fonte: a autora, 2019.

Verifica-se uma disposição para o que Veiga (2009) chama de aprimoramento do processo de formação numa educação concebida como prática social, pois os professores que antes desconheciam a relação entre as aulas e o currículo do curso, manifestam uma percepção dessa relação.

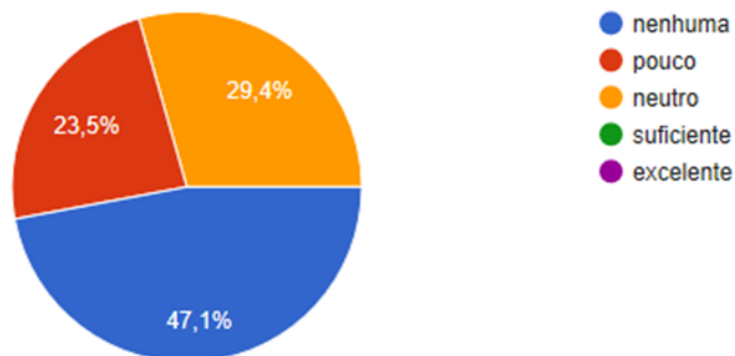


Quanto à relação entre o contexto social e a docência, foram coletados dados entre o docente e a gestão escolar. As respostas evidenciam que o conhecimento adquirido no programa possibilitou o estabelecimento do diálogo crítico entre professores, gestores e alunos, principalmente, por se tornarem mais conscientes de suas práticas. O respondente P.8 afirma que “*após a formação, a minha relação com a gestão e o grupo docente tornou-se mais crítica e mais participativa com ideias, soluções e vejo que posso fazer mais na direção escolar*”.

Os gráficos a seguir confirmam esse indicativo, sendo que o gráfico 3 aponta que, antes do curso, a relação com a gestão escolar era pouca ou nenhuma, pois 41% dos respondentes não tinham relação e 23,5% deles afirmam que tinham pouca relação com a gestão escolar.

Gráfico 3 – Qual a sua relação como a gestão antes do PARFOR

17 respostas



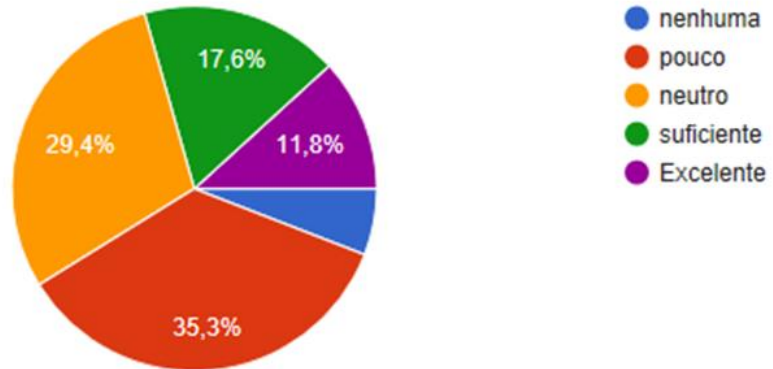
Fonte: a autora, 2019.

E o gráfico 4 indica que, após o curso, ocorre mudança de visão, diminuindo a quantidade dos respondentes que declaram ter pouca ou nenhuma relação com a gestão escolar. Novamente, evidencia-se a contribuição do PARFOR.

Gráfico 4 – Qual a sua relação com a gestão antes do PARFOR



17 respostas

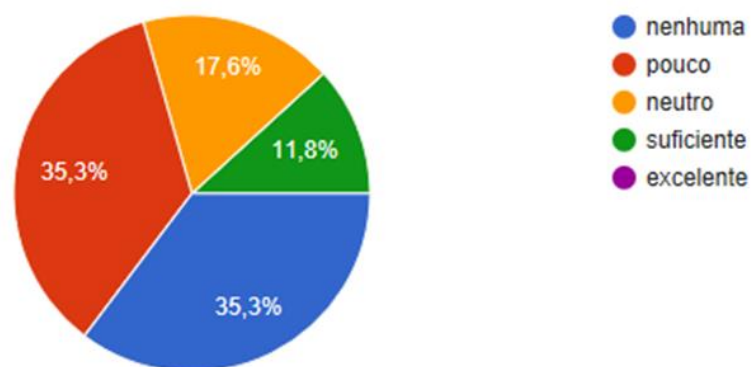


Fonte: a autora, 2019.

Ainda, em relação aos aspectos de formação para a docência na perspectiva de estabelecimento de relações entre os docentes, foi indagado como se expressava essa relação antes e depois do curso. O gráfico 5 indica que a relação com os demais docentes era pouca ou inexistente, em torno de 71% dos respondentes.

Gráfico 5 – Qual a sua relação com o grupo docente antes do PARFOR

17 respostas



Fonte: a autora, 2019.

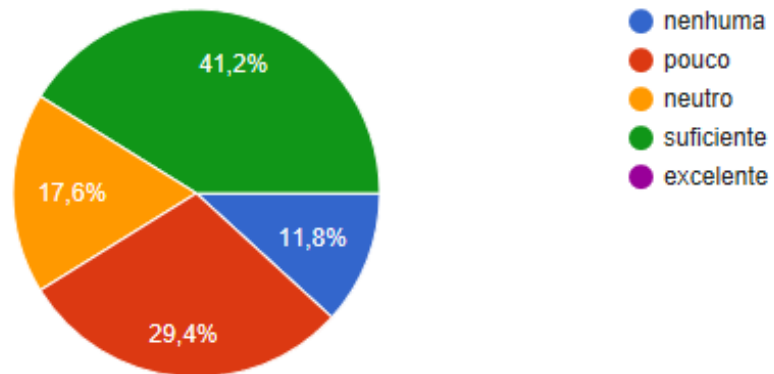
Após o curso, os percentuais alteram-se, sendo que, no gráfico 6, é atenuada a falta de relações mais colegiadas, pois os percentuais de pouca ou nenhuma



passam a totalizar 41%. Esse aspecto carece de outros estudos para identificar os motivos pelos quais os professores ainda não se relacionam com mais constância.

Gráfico 6 – Qual a sua relação com o grupo docente depois do PARFOR

17 respostas



Fonte: a autora, 2019.

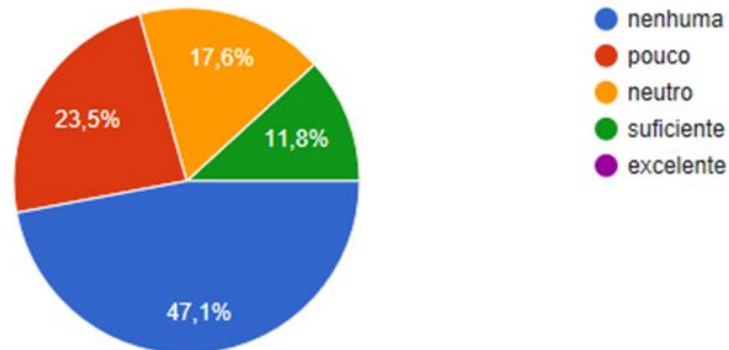
Sobre as contribuições do PARFOR na prática docente, há mudanças mais intensas, como no depoimento de P.8: “[...] *busco a participação e comunicação com os alunos depois da formação*”. Também o sujeito P.16 reconhece a importância da construção de uma nova postura: “*ainda tenho um pouco de isolamento e autoritarismo, mas que está sendo desconstruído aos poucos*”.

Entendendo que o espaço escolar e o currículo perpassam as práticas docentes, perguntou-se como era o relacionamento do professor com seus alunos antes e depois da formação. O gráfico 7 sobre o relacionamento anterior ao curso apresenta quase 70% dos professores com pouco ou nenhum relacionamento com os alunos.

Gráfico 7 – Qual a relação com os alunos antes do PARFOR



17 respostas



Fonte: a autora, 2019.

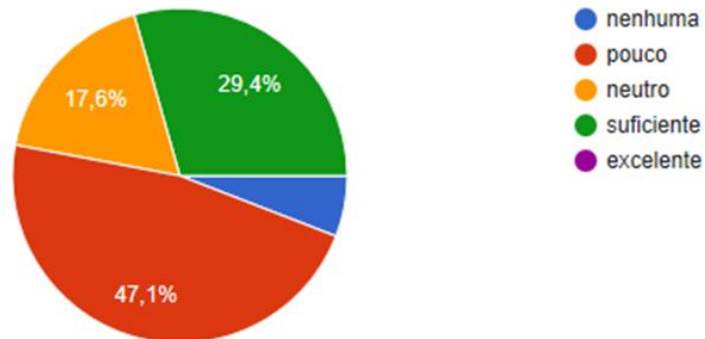
Os dados mostram que os professores refletiram sobre suas práticas criticamente, reavaliando seus planos e práticas. O respondente P.16 relata: “*tinha uma relação bastante isolada, tradicional e autoritária*”. Já P.18 afirma: “*tinha uma relação imparcial, mais doutrinária, sem muita comunicação, abertura*”. Após a formação, ficou evidente uma postura mais próxima dos professores com a escola e seus alunos, reconhecendo a importância da participação deles no processo de ensino/aprendizagem. O parforista P.2 comenta que desenvolveu no curso “[...] *um outro olhar levando em conta a diversidade*”; isso evidencia uma concepção de educação e do currículo para além do conteúdo prescrito.

No gráfico 8, está indicada a mudança ocorrida, pois apesar de ser pouca ainda, o índice de nenhum relacionamento docente com os alunos reduziu para 15% e o suficiente aumentou em 18%.

Gráfico 8 – Qual a sua relação com os alunos depois do PARFOR



17 respostas



Fonte: a autora, 2019.

Além dessas mudanças no relacionamento professor-aluno, foi evidenciada mudança na compreensão da prática pedagógica como a professora P1 relatou que antes do programa não tinha “*muito embasamento das questões educacionais*”.

A formação desses profissionais foi bastante desafiadora, visto que se tratava de especialistas em diferentes áreas do conhecimento, buscando qualificação profissional para atuarem como professores. As mudanças nas bases legais e curriculares traziam novas abordagens a serem desenvolvidas e as instituições formadoras deveriam assegurar que tais processos ocorressem nesses cursos. A solução encontrada para superar esse desafio ocorreu de forma coletiva e a equipe de professores, que iria atuar nesses cursos, encontrou respostas criativas para o currículo numa abordagem crítica da docência; organizou uma proposta a ser desenvolvida sob esta tendência, encurtando a distância entre a teoria discutida em sala e a vivenciada na rotina dos atores desta pesquisa. Para Veiga, (2009, p.19), “[...] a formação do professor é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação”.

Assim, o PARFOR como curso de formação contribui com o desenvolvimento profissional docente na formação de bacharéis, pois a análise das percepções de professores cursistas indica a ocorrência de mudanças em sua prática pedagógica. Segundo Veiga (2009, p. 20), “[...] o próprio contexto do processo formativo justifica a reivindicação de uma melhor formação”. Os depoimentos dos professores revelam a importância da formação, promovendo mudanças nas relações sociais mais amplas



entre as aulas e o currículo, entre o docente e os alunos, a gestão e o colegiado de professores.

Com efeito, em torno das mudanças acerca da prática pedagógica a relação com os alunos foi melhorada e a compreensão da aula, da prática docente. Para Veiga (2011, p. 267),

A organização da aula como projeto colaborativo para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para uma discussão frutífera. As contribuições voltam-se para o campo da aula e, ao mesmo tempo, buscam compreender que a concretização do projeto colaborativo depende do envolvimento e da participação ativa dos professores e alunos.

Na perspectiva aqui assumida, é possível afirmar que o espaço de aula é uma construção histórica. Não é apenas um mero espaço físico no qual se desenvolve o processo didático. A aula, num sentido mais amplo, é o espaço, a situação, o âmbito humano específico social e temporalmente configurado que propicia um conjunto de experiências e estímulos que interagem com professores e alunos.

Os referenciais considerados no estudo apontam que, na medida em que o exercício da prática vai sendo iluminado pelos conhecimentos pedagógicos, acontece também um processo em que o professor, durante seu exercício, compreende o próprio desenvolvimento profissional por ser um processo contínuo e permanente de busca pela formação pessoal. Esse processo leva à construção crítica de seu fazer, ampliando o olhar e os saberes da prática docente, sem tirar do professor a segurança para atuar. As proposições de Day (2001), Marcelo e Vaillant (2009) e Pimenta e Guedin (2002) expressam a potencialidade dos processos de formação inerentes aos cursos.

Com efeito, este movimento de oferta de curso de formação pedagógica ao contemplar metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão, apresenta-se além da formação técnica para a docência. Programas como o PARFOR, ofertados por universidades públicas, precisam ter continuidade, uma vez que não há licenciaturas ofertadas para a formação de professores da educação profissionalizante, e, também, devido à expansão dessa formação na educação básica do ensino médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados evidenciou que os parforistas tinham conceitos de currículo desarticulados, limitados e fragmentados, entendendo a aula reduzida ao seu espaço e tempo, percebendo o processo com características burocráticas, conteudistas e formais. O questionamento inicial – em relação à contribuição dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso de formação de professores para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem para além da transmissão/fragmentação dos conteúdos – é respondido como indicam as análises deste estudo.

Com efeito, emerge uma necessidade de se criarem espaços contínuos de trocas de experiências, de diálogo no próprio local de trabalho, numa perspectiva mais coletiva de aprendizagem docente, preferencialmente de maneira institucional, num processo colaborativo com as universidades. A partir desse entendimento, esse contexto suscita que a formação continuada se faz indispensável para o desenvolvimento profissional docente.

Os participantes da pesquisa relataram, de maneira geral, que realizavam o processo de ensino-aprendizagem sem a compreensão da totalidade e da intencionalidade. Além disso, os professores relataram que antes da formação, estabeleciam uma relação de ensino transmissiva, autoritária, de isolamento, com a gestão da escola e os demais professores. Isso contribuía para um processo individualista da profissão docente em que a socialização para o desenvolvimento profissional não se efetiva.

Embora os embates em sala de aula tenham, muitas vezes, provocado discordâncias e levantamentos de ponto de vista opostos, os relatos demonstram que os professores compreenderam a educação como um processo intencional para a efetividade do ensino e da aprendizagem, refletindo mais criticamente sobre a própria prática, a escola e o currículo. Uma formação que constitua um professor capaz de:

Elaborar projetos coletivamente significativos e relevantes, participante ativo das propostas pedagógicas da escola e dos processos de aprendizagem de si e dos alunos, tenha uma prática reflexiva e crítica, capaz de desenvolver a escuta sensível ao ponto de identificar as necessidades básicas dos alunos, intuir suas angústias e transformar tudo isso em subsídios para as atividades

de ensino e aprendizagem como sujeito ensinante e aprendente (MORAES; NAVAS, 2010, p.179).

Partindo dessa perspectiva, espera-se que as políticas públicas de educação tenham continuidade na promoção de ações e programas nos âmbitos político, social, econômico e cultural, que provoquem mudanças nos saberes específicos e pedagógicos necessários para a docência e a construção do conhecimento. Dessa forma, supera-se a superficialidade direcionada apenas para o aumento de indicadores quantitativos. Programas de formação podem trazer mais intencionalidade e desvendar o que ocorre no complexo processo de ensino-aprendizagem. Cursos e programas contribuem na busca de propor mudanças e melhorias nos variados processos que integram os saberes docentes, constituindo um docente capaz de discernimento e atitude crítica diante dos problemas cotidianos.

JOANA PAULIN ROMANOWSKI

Pedagoga; Bolsista Produtividade CNPQ - 1 D. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Centro Universitário Internacional UNINTER e professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PPGC. Pesquisadora da Fundação Wilson Picler de Amparo a Educação, Ciência e Tecnologia - FAMPETC. Editora das revistas Intersaberes- UNINTER.

NEUCI SCHOTTEN

Pedagoga; Mestrado em Educação; Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Pedagoga na Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR Curitiba-PR; Professora em cursos de formação de professores nos Programas de Formação Pedagógica-PARFOR; Participa da Rede de pesquisadores em Formação de Professores – RIPEFOR.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755_2009.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitário. In: *Revista de Educação*. Porto Alegre/RS, n.3(63), p.439-455, set./dez, 2007.

CONTRERAS, J. A. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. G. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. G.; VAILLANT, D. *Desarollo profesional docente: como se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. *Complexidade e transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

PACHECO, J. A. *Políticas de formação de educadores e professores em Portugal*. IN: PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. S. (Orgs.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 45-68.

PIMENTA, S. G; GUEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus. 2009.

VEIGA, I.P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2011.