



“APRENDENDO E ENSINANDO UMA NOVA LIÇÃO” POR MEIO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO PARFOR/TOCANTINÓPOLIS

Maria José de Pinho¹

Fabiola Andrade Pereira²

Nataniel da Vera Cruz Gonçalves Araújo³

Resumo

No presente artigo aborda-se o aprender e o ensinar com base na experiência educativa vivenciada por acadêmicos em formação pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, com foco no curso de Pedagogia, ofertado pelo Campus de Tocantinópolis. O caminho percorrido passa pela discussão da formação de professores em serviço e focaliza, com maior ênfase, os contextos social e histórico em que as políticas de formação de professores foram criadas. Busca-se extrair elementos que possibilitem refletir a centralidade da formação acadêmica inicial do pedagogo que atua no mercado de trabalho. Além disso, pretende-se desvelar, por meio da formação em serviço, os caminhos percorridos pelos sujeitos, suas expectativas e dificuldades enfrentadas, bem como os desafios da universidade como instituição promotora de formação, destacando-se o trabalho dos professores e, desse modo, contribuir e assegurar a qualidade da formação desses profissionais.

Palavras- Chave: Parfor; Formação de Professor; Ensino; Aprendizagem

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Tocantins (UFT) e dos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Língua e Linguagem e Mestrado em Educação. Endereço: Reitoria; 109 Norte, Av. NS-15, ALCNO 14, S/N, Sala 207. Palmas, TO – Brasil. CEP: 77.001.090. Endereço eletrônico: mjpinho@uft.edu.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Endereço: Universidade Federal do Tocantins (UFT). Avenida Nossa Senhora de Fátima, nº1558, Céu azul, CEP: 77990-000 - Tocantinópolis, TO – Brasil. Endereço eletrônico: fabagnes@uft.edu.br

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Universidade Federal do Tocantins. Endereço: Fundação Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis. Avenida Nossa Senhora de Fátima, nº 1558, centro. CEP: 77900000 - Tocantinópolis, TO – Brasil. Endereço eletrônico: nataniel@uft.edu.br

1 CAMINHOS FORMATIVOS E PERSPECTIVAS INOVADORAS DA PRÁTICA DOCENTE

A dinâmica da produção intelectual acerca da temática da formação de professores e suas interfaces coloca-nos, *a priori*, diante de dois grandes desafios: o primeiro consiste em compreender que a atualidade do tema desvela uma variedade de novos olhares que não desconsideram os velhos (olhares), por entender que eles foram/serão necessários ao surgimento do novo. Segundo, por considerar que o aprendizado advindo do Curso de Pedagogia do PARFOR em Tocantinópolis constitui, neste momento, ponto de partida no sentido de redimensionar, a partir de nossas experiências construídas em sala de aula e nos diferentes espaços, a ideia de que estas representem ricas fontes de saberes práticos (BRITO, 2011, p. 175) e teóricos. Sob esse olhar, justificamos a opção em parafrasear o trecho da música de Geraldo Vandré, “[...] aprendendo e ensinado uma nova lição [...]”, elegendo-o por título deste estudo. Nossa proposta pauta-se pela necessidade de refletir caminhos, processos e perspectivas de forma atualizada e provocativa, que nos permitam (re)pensar e compartilhar o aprendido.

A primeira grande inspiração que move nosso imaginário docente reporta, sem sombra de dúvidas, aos escritos de Paulo Freire. Eles despertam em nós os fundamentos para refletir, por meio de uma prática educativa, os saberes necessários para pensar a formação do professor dentro e fora da escola. Entendemos, igualmente, que o ato de ensinar constitui uma especificidade da formação humana, o que exige comprometimento, segurança e competência profissional.

Assim sendo, a formação docente na proposição de perspectivas inovadoras educacionais, concepção que defendemos neste artigo, se constrói a partir de uma ruptura paradigmática, tanto em relação à concepção de ciência quanto à de educação, conforme salienta Cunha (1998). Para tanto, optar por esse caminho exige e requer a tomada de consciência de cada sujeito no sentido de desestabilizar antigos conceitos, nada inovadores, que têm permanecido ao longo dos tempos em nossa história educativa. É possível perceber, como afirma Wachowicz (2006, p. 143), que “a tomada de consciência do processo é o que há de mais importante na aprendizagem, porque pode tornar-se uma atitude, quando trabalhada durante um tempo sistemático e com a intencionalidade da formação humana”.

Em nosso entendimento, além da criação de novos espaços para a formação docente, faz-se necessário um (re)pensar do papel político e pedagógico do professor.

Na visão de Almeida e Pimenta (2009), a formação docente não pode mais ser focalizada nos moldes de um currículo normativo que apresenta, primeiramente, a ciência para, posteriormente, detalhar sua aplicação e, por último, o estágio. Essa formação, segundo as autoras, não contribui para a articulação de teorias e práticas. Para elas, a reflexão é preponderante nesse processo, pois, ao redimensionar sua experiência, o professor aperfeiçoa a reflexão na ação. Este ato, por sua vez, propicia mudanças nas práticas docentes que deixariam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas, tal como afirma Freire (1997, p. 32): “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

Tendo em vista possibilitar a compreensão de como os docentes vivenciam seus processos de formação de modo sintetizado, apresentamos modelos de formação de professores presentes na história da educação que, ao longo do tempo, também sofreram várias interferências. Pereira (1999, p. 112), analisando os atuais modelos de formação docente no Brasil, faz referência, primeiramente, à racionalidade técnica, “em que o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico”. Vale aqui salientar que as principais críticas apontadas a esse modelo referem-se ao fato de que ele separa teoria e prática, não se ocupa das relações estabelecidas entre professor e aluno e não possui um estatuto epistemológico próprio.

O segundo modelo é o da racionalidade prática: “o professor é um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável, carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p. 113). Esse modelo também é criticado, vez que se corre o risco de valorizar apenas os conhecimentos oriundos da prática, sem o rigor inerente aos fundamentos teórico-metodológicos que a embasam. Dessa forma, os problemas e questões do cotidiano são mais valorizados, o que leva a um favorecimento da improvisação no preparo dos profissionais da educação.

O terceiro modelo refere-se ao professor investigador: “as universidades devem formar professores sem dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão, um profissional dotado de uma postura investigativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente” (PEREIRA, 1999, p. 118). Esse modelo enfatiza a importância de os educadores assumirem

uma postura de investigação em relação às próprias práticas, com vistas a problematizar a realidade em busca de soluções inovadoras.

Assim, os modelos que estruturam a formação docente sofrem a influência tanto do paradigma de ciência tradicional, conservador, quanto daquele que se inspira na perspectiva da transformação. Neste caso, os docentes são produtores de conhecimento e não simples mediadores entre a ciência, o conhecimento, os produtos da pesquisa e o licenciando.

Vemos, portanto, que “o mesmo paradigma tradicional que temos criticado nas duas últimas décadas continua presente nas salas de aula e nos processos de formação docente em que predominam os esquemas decisórios verticais, a alienação, o conformismo, o individualismo” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 210). Tais proposições, para serem modificadas, demandam a introdução de um novo paradigma de produção do conhecimento, como propôs Cunha (1998).

As ideias das autoras supracitadas enfatizam uma formação docente com base no paradigma da produção do conhecimento, sob a luz do pensamento complexo como possibilidade de superar a visão dicotômica e dualista de ensino e aprendizagem que separa o processo do produto, a dimensão cognitiva da afetiva e a teoria da prática. Esses elementos, tomados de maneira não-dicotômica, são imprescindíveis à reconstrução do conhecimento, assim como são igualmente importantes as transformações acontecidas no interior dos sujeitos.

Destacamos ainda que, para o pensamento complexo, a formação docente tem como objetivo essencial a evolução da consciência do sujeito docente. Este comporta, segundo Morin (2005), um caminhar para uma concepção mais enriquecida e transformada de ciência (que evolui, como todas as coisas vivas e humanas). Para tanto, faz-se indispensável desintegrar falsas certezas e pseudo-respostas, esquecer que a descoberta de um limite ou de uma carência em nossa consciência já constitui progresso fundamental e salutar para essa consciência. Isso implica dizer que a formação docente necessita mobilizar todos os estruturantes do pensamento e da ação, o que requer a transformação do sujeito e de seu modo de pensar. Requer, inclusive, modificação de suas atitudes e, ao mesmo tempo, foco no objeto da formação, considerando-o como um olhar que aponta os aspectos da profissionalização e da prática docente que precisam ser modificados, além de outras ações com esse fim que necessitam ser desenvolvidas na instituição.

Nesse contexto, acreditamos que as práticas inovadoras na formação docente possam assumir papel significativo no sentido de ajudar o professor universitário a modificar e a

transformar os rumos da docência. A difusão e as proposições inovadoras se contrapõem à posição de centralidade e domínio do conteúdo, à dicotomia entre teoria e prática, enfim, suas posições metodológicas e, inconscientemente, praticam um exercício descontextualizado, como tem sido caracterizado o trabalho docente na universidade.

Sem dúvida, um princípio capaz de unir o pensamento e a ação requer que a formação docente seja tratada por meio de um processo de formação integral, conforme apontam Torre e Barrios (2002) e Moraes e Torre (2004). Esses autores recomendam um modelo de ensino integrador em suas propostas, adaptado aos diferentes contextos, e polivalente em suas estratégias e sistemáticas de avaliação. O pressuposto da formação integral é a mudança

[...] como organizadora conceitual da realidade e princípio de construção do conhecimento; a consciência como construto que faz presente o que estava ausente, visível o invisível, possível o imaginário, a confrontação ou tensão inferencial que está na origem de toda mudança; a complexidade como qualidade inerente à ação, ao pensamento e sentimento humanos; a comunicação como veículo de expressão e realização (TORRE e BARRIOS, 2002, p. 77).

Nessa construção teórica, a complexidade nos ajuda a perceber que a mudança é um dos pressupostos fundamentais a todo o processo de inovação, componente essencial a todo processo transformador que se encontra presente na construção do conhecimento e na aprendizagem. Os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos desse paradigma não permitem separar o ser da realidade, a subjetividade da objetividade, o educador do educando, o sujeito da cultura. Sob esse olhar, a realidade educacional não é feita de racionalidade técnica e fragmentação, mas de processos que consideram o todo e também as partes, o conhecimento intuitivo, o emocional, o imaginativo e o sensível. Devemos enfatizar também que a formação docente, a profissionalização e a prática educativa, com base na perspectiva da complexidade, tornam-se um desafio estimulante. Essa base conceitual reconhece a existência de outros tipos de conhecimento e realidades que visam a contribuir para a evolução da consciência como condição fundamental para atender os desafios e a reforma do pensamento na universidade, conforme esclarece Edgar Morin. Assim considerando, analisar a formação docente por meio dos modelos apresentados pressupõe ter como referência um contexto histórico e social em que a prática docente encontre forma. Convidamos, pois, o leitor a refletir também acerca do contexto em que surgem as políticas de formação de professores para, em seguida, desvelar conosco os caminhos percorridos, as

expectativas e os desafios enfrentados no desenvolvimento do PARFOR no Câmpus de Tocantinópolis.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS

A centralidade da formação docente, tanto em relação ao discurso quanto ao surgimento das políticas, vai ocupando cada vez mais destaque no cenário internacional e nacional na perspectiva de uma reedição da Teoria do Capital Humano⁴. Essa crença levou as agências multilaterais a prescreverem no seu receituário neoliberal a escolarização como alternativa para o desenvolvimento, o que aumentou sobremaneira a busca por educação e, em consequência, a pressão cada vez mais frequente pela abertura de vagas na educação superior que, no Brasil, apresenta grave déficit histórico.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) apontam que as reuniões promovidas pelos organismos internacionais, além de reconhecerem o fracasso na oferta de educação básica de qualidade para todos, colocam a educação no foco das atenções mundiais.

Quanto à ênfase que os organismos internacionais têm dado à educação básica para os países periféricos, destacam-se vários eventos que ratificam essa preocupação. Como exemplo, podemos citar a realização, em 1979, na cidade do México, do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina, promovido pela CEPAL, tendo o objetivo de delinear uma política educacional contínua com impactos nas políticas educacionais (CABRAL NETO e CASTRO, 2005). A esse respeito, o relatório produzido pelo Banco Mundial em 1995, intitulado *Prioridades y Estratégias para la Educación*, diz que a educação básica deveria ser fortalecida, inclusive na perspectiva da formação docente em serviço. O documento afirma que a educação deverá ser considerada dentro de um paradigma produtivo.

No que tange às configurações da legislação nacional e em decorrência dos compromissos que o governo brasileiro assumiu na Carta de Jomtien⁵, passaram a ser

⁴ A Teoria do Capital Humano proposta por Schultz é, em sua essência, uma teoria econômica que exerceu grande influência, a princípio, no período desenvolvimentista. Defende que a educação é um bem econômico a ser consumido, admitindo-se uma relação direta do grau de conhecimento com o grau de desenvolvimento de cada país. Nesse sentido, a formação docente ganha centralidade na medida em que “[...] a escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção” (BIANCHETTI, 2001; OLIVEIRA, 2000; ARAPIRACA, 1982). Em razão disso, é correto afirmar que as orientações de cunho neoliberal determinam um redirecionamento educacional amplo em todos os níveis educacionais balizados nessa teoria.

⁵ Essa Carta é resultado da Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia, em março de 1990, convocada pelos seguintes organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial. De acordo com

programadas políticas para a educação em todos os aspectos, como na aprovação da LDBEN nº. 9.394/96, que previa inicialmente, em seu Artigo 87 das Disposições transitórias, que todos os professores deveriam ter formação em nível superior em apenas dez anos, o que foi chamado de Década da Educação.

Com tais prerrogativas, a formação docente no Brasil foi colocada em pauta com grande centralidade. Para alcançar esse fim, os governos, um após outro, têm implementado políticas voltadas para a formação em serviço. Desse modo, destacamos a seguir alguns documentos que fundamentam essa política, os quais, a nosso ver, ajudarão o leitor a entender o PARFOR/ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que *Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio*, aponta a necessidade de formação, em nível superior, em cursos regulares de licenciatura e em programas especiais de formação pedagógica a quem já possua diploma de nível superior. Notamos, com base nesse documento, a necessidade de regulamentação desse grupo de professores a fim de suprir um déficit histórico imenso existente no Brasil.

Outro documento que merece destaque é o Parecer CNE – CP nº 9, de 08 de maio de 2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na página 29 desse documento encontra-se a seguinte afirmação: é “preciso fazer uma formação de profissional de alto nível”. Para tanto, tornava-se necessário que o professor em formação realizasse ações, tais como: adquirir ou desenvolver competências e compromissos relacionados com os valores inspiradores da sociedade democrática, compreender o papel social da escola, ter domínio do conhecimento pedagógico e dos conteúdos a serem socializados, adquirir competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, bem como competência em relação ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Já o Parecer CNE-CP nº 5, de 04 de abril de 2006 (p. 3), na perspectiva da flexibilização possibilitada pela LDB 9394/96, tendo em vista a possibilidade de resolução do enorme déficit histórico na área, assim afirma: “[...] Programas Especiais de Formação

Oliveira (2000, p. 105), essa Conferência pode ser considerada como o maior marco na formulação de políticas governamentais tomando-se como referência a última década do século passado.

Pedagógica de Docentes poderão ser ministrados, independentemente de qualquer autorização prévia, por qualquer instituição de educação superior que mantenha no mínimo um curso de licenciatura já reconhecido no mesmo campo de conhecimento [...]”.

Salientamos que a ênfase dada ao termo “mínimo” associado ao algarismo “um” de maneira aparentemente redundante, como se fosse possível a existência de algo menor que “um” para se tornar “mínimo” nesse universo numérico em que vivemos. O entendimento é de que essa linguagem expressa realmente a situação emergencial pela qual passava, e ainda passa, a formação docente no Brasil, na medida em que os aspectos quantitativos se sobrepõem aos qualitativos de maneira evidente nos textos oficiais, em tom apelativo como o exposto anteriormente.

Acreditamos, igualmente, que essa evidente escolha pelo elemento quantitativo relacionado à formação docente é corroborada pela realidade. Assim, traçando um paralelo de dados, constatamos que, tratando-se especificamente da função docente por grau de formação no ensino fundamental de 1ª a 4ª série em 1996, no Estado do Tocantins, “A formação em nível superior, em licenciatura, era insignificante, apresentando apenas 1,7%” (PINHO, 2004, p. 76).

Araújo (2008), por sua vez, afirma que, do ponto de vista estatístico, a realidade brasileira não desafina da realidade tocantinense. Dessa forma, *O Diário online* (Diário do Grande ABC) registra que, de acordo com estudos da ONU presentes no Relatório Educação para Todos/2006, o Brasil é, “[...] na América Latina, um dos países com menor grau de formação de professores”. Avaliamos que essa constatação salienta o prognóstico de que precisaremos de “mais de 396 mil professores até 2015 para manter o atendimento nas escolas de ensino básico”. O mesmo relatório sinaliza ainda que 92% dos professores brasileiros da primeira fase do ensino fundamental fizeram apenas o magistério médio. Isso coloca o Brasil, na América Latina, na mesma situação de países como a Nicarágua e o Panamá e, no mundo, esse índice nos equipara a países como a Indonésia e o Egito. Já no Chile, por exemplo, são 92% de professores formados em nível superior que atuam na primeira fase do ensino fundamental. No que diz respeito à taxa de reprovação, o documento indica um percentual de 21%. Esse resultado equipara o Brasil, quando comparado com o restante do mundo, a países como a Eritreia e Moçambique, perdendo inclusive, para Ruanda e Lesoto, segundo o relatório.

Nesse cenário de carência e emergência historicamente acumuladas, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, e sua articulação

com o Decreto nº 6094, de 24 de abril e 2007, que *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.*

Cabe sublinhar que, entre as XXVIII metas estabelecidas pelo documento, distingue-se a diretriz de nº XII, que estabelece a garantia de “[...] programa próprio ou em regime de colaboração federativa para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

Posteriormente, surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR que, de *per si*, está inserido no PDE. Este, por sua vez, articula-se com o Plano de Ações Articuladas – PAR, que constitui, em acordo com a Seção II, Art. 9º do Decreto nº 6094/2007, como o “[...] conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância das suas diretrizes”.

Para dar materialidade ao PARFOR, surge o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que *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.* No Decreto nº 6094/2007, destacamos o Art. 1º, que institui: “[...] a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.

Pontuamos aqui que a inserção de uma agência bastante conceituada em nível nacional como a CAPES confere grau maior de compromisso e seriedade à política ora discutida, inclusive associando a formação com a “[...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nesses termos, a ênfase se acentua na medida em que essa política se vincula principalmente a universidades ou “[...] instituições públicas de educação superior (Art. 3º, III), “[...] preferencialmente na modalidade presencial” (Art. 3º, VI). Afasta-se, pois, de alguns aspectos de muita flexibilidade na formação, defendidos inicialmente pela LDB 9394/96 e reforçados em alguns documentos anteriores que possibilitavam a formação inicial

docente em instituições centradas apenas no ensino, relegando a plano secundário a pesquisa e a extensão, o que, certamente, reflete diretamente na qualidade da formação oferecida.

Para o cumprimento dos objetivos elencados, o Decreto nº 6094/2007 prevê “[...] a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente [...] em regime de colaboração” (Art. 4º, § 1º), tendo assento garantido nesses eventos vários segmentos vinculados a entidades educacionais oficiais e de representação e classe. Esses Fóruns têm como um de seus objetivos principais acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica (Art. 4º, VIII, § 6º).

Como desdobramento dessa política, a Resolução CNE-CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, “*Estabelece Diretrizes Operacionais para a implementação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior*”. Fazemos esta ressalva em razão de o PARFOR também prever a existência de cursos de segunda licenciatura aos professores da rede de ensino que atuam fora de sua área de primeira formação inicial.

O documento supracitado acentua que essa formação se caracteriza por uma emergência, sendo destinada a professores em exercício da educação básica pública há pelo menos três anos em área distinta da sua formação inicial. A formação seria coordenada pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizada por instituições públicas de educação superior, articulando formação pedagógica e formação específica dos conteúdos da área.

Como desdobramento dessas ações, surge a Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009, que *Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação*. Esse Plano determinou, inclusive, o fomento em geral para a efetivação dessa política, além de apoio técnico: “as despesas decorrentes da implantação das ações e programas estarão consignadas nas dotações orçamentárias anuais de Ministério da Educação, da CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” (Art.5º).

Ratificamos, no entanto, que existem outras legislações adicionais, as quais complementam a efetivação do PARFOR. Citamos aqui as Resoluções do FNDE nº 44, de agosto de 2009, e a nº 48, de 14 de setembro de 2009 que direcionam a concessão e pagamento de bolsas. Citamos também a Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, que

estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.775, de 29 de janeiro de 2009.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/ CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS

A Universidade Federal do Tocantins – UFT se insere na política mencionada na condição de Instituição de Educação Superior – IES envolvida com o processo de formação docente. Por desdobramento, o Câmpus Universitário de Tocantinópolis foi contatado para se envolver nesse processo em 2009, quando recebeu a visita de uma comitiva da reitoria composta principalmente pelo Magnífico Reitor, à época, Prof. Dr. Alan Barbiero e pela Pró-reitora de graduação, Prof^a. Dra Isabel Auler. Esses profissionais fizeram, em reunião no auditório Vigilante Adão Ribeiro, uma exposição das demandas do PARFOR para o Tocantins com o intuito de estimular o Câmpus de Tocantinópolis a se envolver nesse desafio. A princípio seriam oferecidos os mesmos cursos presenciais, isto é, pedagogia e ciências sociais. Dessa maneira, o colegiado do curso de pedagogia aceitou o desafio, sendo que o então coordenador do curso de pedagogia, à época, Prof. Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo, assumiu também a coordenação do PARFOR, implantando duas turmas do curso. Já o curso de ciências sociais não conseguiu abrir turma por algumas razões, principalmente a pouca demanda de alunos.

Assim, o desafio maior no acolhimento destas duas turmas, como anunciado na primeira parte deste texto, vinha repleto de expectativas iniciais, desafios enfrentados e caminhos percorridos.

Primeiramente falaremos a respeito das expectativas iniciais e destacamos a existência das mesmas tanto nos professores formadores quanto nos professores em formação. De fato, as expectativas existiam em mão-dupla. E como toda expectativa tem seu lado positivo e negativo, também afirmamos que o mesmo existiu neste contexto.

Entendemos que a maior expectativa dos professores em formação inicial (alunos do PARFOR) estava atrelada à vivência do cotidiano da vida universitária em razão de que aquela oportunidade era a realização de um sonho, o qual parecia muito distante para a maioria dos educandos em razão dos grandes desafios que os mesmos precisavam vencer para conseguirem alcançar seu objetivo. Sobre estes desafios, os mencionaremos mais adiante.

Percebíamos inicialmente um brilho no olhar dos mesmos, que em nossa leitura refletia um misto de felicidade e realização, mas refletia também curiosidades e alguns medos. Como cada privilégio vem acompanhado de uma responsabilidade em mesmo grau, certamente que as expectativas iniciais se modificariam na medida em que algumas se realizariam e outras não.

Por parte dos professores formadores, certamente que havia também expectativa, principalmente em razão de que passaríamos agora a trabalhar com estudantes que traziam uma experiência considerável em sua bagagem. De fato, isso ocorreu. Mas, juntamente com as experiências, foram encontradas várias lacunas as quais precisariam ser trabalhadas em tempo consideravelmente curto. Como dito acima, muitas destas expectativas seriam correspondidas satisfatoriamente e outras não.

Em segundo lugar, trataremos dos desafios enfrentados. Certamente poderemos fazer aqui uma longa lista dos mesmos, tanto por parte dos alunos do PAFOR, quanto por parte dos professores formadores, do qual também fazemos parte.

A começar pelos desafios enfrentados pelos professores formadores, elencamos aqui as lacunas formativas que todo docente tem, a qual se manifesta mais claramente no exercício cotidiano, no chão da sala de aula e muitas vezes no exato momento das ministrações das aulas. Apesar da alta qualificação comprovada pelos graus ou títulos conquistados ou pelo conhecimento dos conteúdos acumulados pelos docentes, podemos destacar, em alguns casos, que essa virtude pode trazer também como consequência a lacuna formativa do corpo docente denominada de ausência da adequação da linguagem ao nível do aluno, a ausência de uma longanimidade no trato diário, principalmente quando tínhamos que ministrar 8 (oito) horas diárias para a mesma sala durante uma semana inteira. Esses fatos podem gerar stress, o que é próprio de uma situação atípica.

Essas lacunas, se não trabalhadas, se constituirão em verdadeiros abismos que separarão estudantes e professores. Isso infelizmente aconteceu, e sem entrarmos no mérito da questão ou em julgamento de valor, mas lamentando o desperdício de alguns desafios que bem poderiam ter sido transformados em oportunidades. Mas queremos acreditar que o tempo de aprendizagem é diferente entre alunos, e entre professores também, e que as experiências conduzem a mudanças. Acreditamos que as situações de tensão trarão um aprendizado, mais cedo ou mais tarde, para cada um que a vivenciou.

Mas, sobre essas lacunas, também poderemos construir pontes, diminuirmos as distâncias, e tirarmos grandes proveitos didático-pedagógicos para o crescimento profissional

e humano nosso e dos nossos alunos. Ainda utilizando-nos do Geraldo Vandré, diríamos que são nesses desafios que temos a oportunidade de irmos “aprendendo e ensinado uma nova lição” porque “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Por parte dos alunos, destacamos como grandes desafios enfrentados a adequação àquela nova realidade, principalmente no que diz respeito às necessidades materiais. Eram trabalhadores estudando, os quais vinham de relações de trabalho precárias, de baixíssimos salários, de péssimas condições de trabalho na maioria das vezes e que ainda teriam que enfrentar os desafios de passarem quase cinco anos estudando nos períodos de férias. Muitas vezes víamos as necessidades materiais estampadas nos rostos daqueles alunos e alunos. Isso se externava pelo salário baixo e muitas vezes atrasado, o que fazia com que eles tivessem que viajar sem ter recebido sua remuneração, e certamente esse fato refletiria em sala de aula. Eram os alugueis, a busca por móveis emprestados, a finalização do contrato com a prefeitura por questões políticas, o preço do material didático, a inexistência de qualquer contato anterior com computador e tecnologias da informação, o atraso na bolsa pequena concedida pelo governo e muitas vezes a questão alimentar comprometida.

Muitos daqueles alunos e alunas viviam as experiências de serem boias-frias porque o tempo não dava para retornarem para casa. Destacamos também os desafios familiares, o levantamento de recurso para a cirurgia urgente de um filho pequeno que ficou distante, as crises de choro em decorrência de muitos fatores, a presença dos filhos dos alunos dentro da sala de aula (inclusive, a presença de uma criança com deficiência múltipla a qual acompanhou a avó durante todo o curso e recebia os cuidados e a solidariedade dos demais), a justaposição de atividades do trabalho da universidade, o falecimento de um parente, de um amigo ou do professor que lhes ministraria aula no dia seguinte, o adoecimento no meio do período letivo, a falta de uma cama para dormir e até a falta de alimentação. Infelizmente essas questões não estão escritas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos nossos cursos.

Outro grande desafio encontrado pelos estudantes foi, em muitos casos, a demorada adequação no novo *status* de estudante universitário, a qual exigiria uma tomada de decisão radical em relação aos desafios da vida acadêmica que seguia em concomitância com a luta material pela sobrevivência.

Em terceiro lugar, destacaremos os caminhos percorridos para a superação desses desafios. Destacamos inicialmente que a esperança na conquista daquele objetivo foi o grande divisor em relação aos resultados obtidos e viver o presente de forma intensa na busca de um

sonho conduz a muitas vitórias. De fato, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, era a esperança que movimentava as ações. Essa esperança se manifestava concretamente na alimentação subjetiva que os alunos nutriam em terminar o curso, bem como na esperança que nós, professores, tínhamos de que eles terminariam.

Os atos decorrentes desta esperança se materializavam na adequação de conteúdos, na dinamização das atividades em forma de pesquisa, na formação de grupos de estudos, na verbalização cotidiana de palavras e pensamentos positivos para elevar a autoestima, na organização enquanto classe para reivindicação de direitos e na efetiva ajuda material decorrente do espírito de solidariedade que envolvia estudantes e professores entre si.

Parece contraditório que formadores precisem de formação, mas é exatamente esse reconhecimento que conduziu os alunos do PARFOR à busca de formação, bem como deve conduzir também os professores formadores a busca de um aprendizado constante para se conseguir a superação dos desafios do crescimento humano e profissional. Esse ato reafirma a dialogicidade do processo educativo descrito por Freire (1987, p. 68), ao falar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa dialogicidade pode conduzir à uma práxis imediata quando, no ato formativo, buscamos adequações e os aprendizados necessários para a superação daquela lacuna encontrada no professor formador no exercício de sua profissão e na possibilidade que o mesmo tem naquele momento de, ao aprender, de crescer profissionalmente com a situação, bem como de usar aquele contexto para ensinar sua turma pelo exemplo ali surgido.

Para a obtenção de êxito nesta situação, é necessário conhecer bem o universo no qual tanto os alunos quanto os professores do PARFOR viviam. Isso exigia que os próprios docentes formadores aprendessem com os docentes em formação e vice-versa. Em nossa percepção, era necessário uma ação simultânea entre aprender e ensinar ou ensinar e aprender ao mesmo tempo – o que reafirma o pensamento freiriano na perspectiva de que se aprende ao ensinar, se ensina ao aprender. Foi necessário conhecer e nos tornarmos conhecidos para que todos nós mergulhássemos naquele universo com mundos, às vezes tão iguais, mas ao mesmo tempo tão diametralmente distintos. Tudo isso a fim de construirmos pontes sólidas que conduziram a uma formação inicial e crescimento humano naquele contexto de muita carência financeira, emocional ou social, a aquisição de novos conhecimentos com o conhecimento prévio que todos detinham.

Convém salientar que, para o sucesso desse trabalho, a colaboração de todos os que compõem a UFT foi fundamental. Incluem-se aqui os terceirizados, os técnicos e os(as)

professores (as) que, desde o início do curso, estiveram envolvidos na formação. Desvelamos a força de vontade dos(as) alunos(as) envolvidos e que chegam ao fim desse curso enfrentando os mais diversos problemas de ordem material, familiar e profissional. Eles (elas) foram verdadeiros(as) guerreiros(as) pelos(as) quais valeria a pena começar tudo de novo na crença de melhores dias para nossa educação e na construção de um futuro melhor para o nosso povo.

Ante o exposto, vemos que as ideias e apontamentos feitos até então nos levam ao entendimento de que o PARFOR no câmpus de Tocantinópolis constitui, para nós, uma experiência salutar. Assim compreendemos por que os saberes construídos durante todo esse processo, seja na implantação do curso, seja no trabalho diário com os professores /pesquisadores e com os alunos/professores, revelam que o ensinar e o aprender emergem na relação teoria e prática fortalecida num processo permanente que envolve comprometimento, bom senso, mudança, alegria, esperança. Enfim, esse aprendizado que implica mudanças “nos modos de ser, de pensar e de agir de todos os professores” (BRITO, 2011, p. 189) deve ser efetivado nos diferentes contextos, sejam eles institucionais ou práticos.

"LEARNING AND TEACHING A NEW LESSON" THROUGH THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF THE PARFOR / TOCANTINÓPOLIS

Abstract

In the present paper addresses the learning and teaching based on the educational experience lived by academics in formation in the National Plan of Teachers Formation in Basic Education - PARFOR, focusing on the pedagogy course offered by the Campus of Tocantinópolis. The paths taken passes through the discussion of the teachers formation in service and focus, with greater emphasis, the social and historical contexts in which teachers formation policies were created. The aim is to extract elements that allow to reflect the centrality of the initial academic formation of the teacher who works in labor market. In addition, we intend to unveil, through formation in service, the paths taken by the subjects, their expectations and difficulties encountered, as well as the challenges of the university as institution promoting of formation, highlighting the work of the teachers and thereby contribute and ensure the quality of formation of these professionals.

Keywords: PARFOR; Teacher Formation; Teaching; Learning

“EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE UNA NUEVA LECCIÓN” A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE PARFOR/TOCANTINÓPOLIS

Resumen

En el presente artículo se aborda la enseñanza y el aprendizaje basado en la experiencia educativa vivida por los académicos en entrenamiento en el Plan Nacional de Educación Básica para la Formación de Docentes – PARFOR, centrándose en curso pedagogía que ofrece el Campus de Tocantinópolis. El camino recorrido pasa a través de la discusión de la formación de profesores en el servicio y enfoques, con mayor énfasis, los contextos sociales e históricos en que se crearon las políticas de formación del profesorado. El objetivo es extraer elementos que permitan reflejar la centralidad de la formación académica inicial del maestro que opera en el mercado de trabajo. Además, se pretende revelar, a través de la capacitación en servicio, las rutas tomadas por los sujetos, sus expectativas y dificultades encontradas, así como los retos a la universidad como una institución promotor de la formación, destacando el trabajo de los profesores y, de ese modo, contribuir y garantizar la calidad de la formación de estos profesionales.

Palabras clave: PARFOR; Formación del Profesorado; Educación; Aprendizaje

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Pedagogia universitária* São Paulo: Editora USP, 2009.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. *O Normal Superior Tele-Presencial e a Trilogia: política educacional, formação de professores e educação a distância*. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. WASHINGTON – D.C. EUA, 1996.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto Nº 6094/2007, de abril de 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 Mai de 2015.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997. Disponível em:
<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-2-1997-FormacaoPedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 Mai de 2015.

_____. Resolução CNE-CP n.1, de 11 de fevereiro de 2009. Disponível em:
<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-1-2009-SegundaLicenciatura.pdf>> Acesso em: 20 Mai de 2015.

_____. Parecer CNE – CP n.9, de 08 de maio de 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 Mai de 2015.

_____. Parecer CNE-CP n.5, de 04 de abril de 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 20 Mai de 2015.

_____. Portaria n.9, 30 de junho de 2009. Disponível em:
<file:///C:/Users/maryb_000/Downloads/portaria_9-2009.pdf>. Acesso em: 19 Jun de 2015.

BRITO, Antonia Edna. Formação docente: culturas, saberes e práticas - a formação inicial e o estágio supervisionado: sobre aprendizagens e saberes docentes. In: NASCIMENTO, A. C. A.; MOURÃO, A. R. B. (Org.). *Educação, Culturas e Diversidades*. Manaus: Edua, 2011.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. *O público e o privado*. Fortaleza: UECE, n. 5, jan/jun. 2005. Disponível em: <
<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=316&path%5B%5D=439>>. Acesso em: 19 Jul de 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos. (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. (Online). *Brasil precisa qualificar professores, diz Unesco*. Disponível em:
<<http://www.dgabc.com.br/%28X%281%29S%28b2dyosbv40t5de2nrcntc2so%29%29/Noticia/133746/brasil-precisa-qualificar-professores-diz-unesco>>. Acesso em: 27 Abr de 2006.

PINHO, M. J.; PEREIRA, F. A.; ARAÚJO, N. V. C. G.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. *Sentipensar fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Reformas educativas no Brasil na década de 90*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas: Unicamp; Campinas: CEDES, n. 68, p. 109- 125, dez. 1999.

PINHO, Maria José de. *Políticas educacionais de formação de professores no Estado do Tocantins: intenção e realidade*. 2004. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TORRE, S. da la; BARRIOS, O. *Curso de formação de educadores*. São Paulo: Madras, 2002.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org.). *Lições de didática*. São Paulo: Papirus, 2006.

Data de recebimento. 22/05/2015

Data de aceite. 18/02/2016