



## O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA SOB ALENTE DOS EGRESSOS (CRATO-CE, 2010-2015)

## O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR OF REGIONAL UNIVERSITY OF CARIRI - URCA FROM STUDENTS'S LENSES (CRATO-CE, 2010-2015)

## EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA - PARFOR DE LA UNIVERSIDAD REGIONAL DEL CARIRI - URCA BAJO LALENTE DE LOS EGRESOS (CRATO-CE, 2010-2015)

Daniela Fernandes Rodrigues<sup>1</sup>  
Luis Távora Furtado Ribeiro<sup>2</sup>  
Gusmão Freitas Amorim<sup>3</sup>  
Farbênia Kátia Santos de Moura<sup>4</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa os significados atribuídos à formação e a prática docente pelos egressos da 1ª turma do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ofertado pela Universidade Regional do Cariri – URCA entre os anos de 2010 e 2015 no município de Crato-CE. Concluímos que a experiência foi encarada pelos alunos/docentes como um processo de valorização profissional e pessoal, apesar do reconhecimento de que a oferta do Curso não fora acompanhada de condições necessárias para a permanência e devido aproveitamento dos mesmos.

**Palavras-chave:** PARFOR. Formação em serviço. Professores-alunos.

**Abstract:** This study aims at analyzing the meanings given to teaching training and practice concerning the students of the 1st class of Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, provided by Universidade Regional do Cariri – URCA, between the years of 2010 and 2015, in the city of Crato-CE. It is concluded that the experience was understood as a process of professional and personal appreciation by the students/teachers, in spite of knowing that the course was not supplied with proper conditions to make part of students to stay and to use it.

**Keywords:** PARFOR. In-service training. Teachers-pupils.

<sup>1</sup> Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/MAIE). Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: dani.daniela87@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador do centro de estudos para formação de professores do PPGE da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: luistavora@uol.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/MAIE). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará. E-mail: gusmaofa@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/MAIE). Professora da Rede Privada de Ensino. E-mail: katiasantos.santos@yahoo.com.br



**Resumen:** Este estudio analiza los significados atribuidos a la formación y la práctica docente por los egresados de la 1ª clase del Curso de Pedagogía del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica - PARFOR, ofertado por la Universidad Regional del Cariri - URCA entre los años 2010 y 2015 en el año municipio de Crato-CE. Concluimos que la experiencia fue visto por los alumnos / docentes como un proceso de valorización profesional y personal, a pesar del reconocimiento de que la oferta del Curso no fuera acompañada de condiciones necesarias para la permanencia y debido aprovechamiento de los mismos.

**Palabras-clave:** PARFOR. Formación en servicios. Profesores-alumnos.

Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

## Introdução

O discurso da oferta de formação docente inicial em serviço no ensino superior foi a tônica de ações empreendidas no Brasil por instituições públicas e privadas, Estados e municípios pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), tendo em vista a exigência de formação para atuação na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. É como um dos frutos dessa exigência que estrutura-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ancorado em interveniências internacionais e objetivando inferência na prática docente dos sujeitos participantes. Em tal contexto, consideramos oportuno discutir sobre os sentidos atribuídos a esta formação em serviço e as contribuições para os saberes e fazeres cotidianos dos professores-alunos dela participantes.

O PARFOR foi instituído pela Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, e compõe a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que objetiva ofertar formação universitária em Instituições de Ensino Superior – IES para professores da rede pública de ensino que trabalhem na educação básica e não tem a formação e certificação concernente à área de atuação, conforme exigência da LDBN 9394/96.

Analisamos neste trabalho a experiência da primeira turma do PARFOR na Universidade Regional do Cariri - URCA (Crato-CE a partir dos discursos que circundam este processo, refletindo sobre esta formação inicial em serviço, a constituição da docência e as interferências e inferências na prática pedagógica dos professores-alunos.

Destacamos que os elementos analisados foram regados pelas narrativas das vivências dos sujeitos protagonistas do processo formativo em tela. Para tanto, desenvolvemos um trabalho com uma abordagem qualitativa reconhecendo e trabalhando com o universo de significados, ações e valores, considerando a intervenção dos mesmos no contexto



pesquisado. Portanto, situamos a nossa investigação como um estudo de casos múltiplos trabalhando com a pesquisa narrativa e utilizando como núcleo as narrativas de formação para compreendermos o universo dos sujeitos. Conforme Josso (2010, p. 38), “como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas”. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os alunos egressos do curso de Pedagogia do PARFOR, na perspectiva de conhecer a realidade vivenciada por estes sujeitos e a fim de proporcionar mais vitalidade à pesquisa.

O aporte teórico assentou-se em reflexões sobre a variabilidade de elementos que compõe o a prática educativa conforme assevera Farias (2009) e Freire (1996). E também a pluralidade de saberes mobilizados durante o fazer docente, com base em Pimenta (2011, 2014), Saviani (1996), Tardif (2013) e Veiga (2005), entre outros autores.

Nessa perspectiva, o presente artigo está estruturado em quatro tópicos intitulados: PARFOR-URCA: A docência: entrelaçamento entre história pessoal, prática docente (saberes e fazeres) e formação profissional; Uma experiência de formação inicial superior em serviço; A história pessoal da construção do ser docente; Saberes e prática docente: os saberes e fazeres em torno do PARFOR e A formação profissional via PARFOR – a escolha do curso.

## **A docência: entrelaçamento entre história pessoal, prática docente (saberes e fazeres) e formação profissional**

A docência é uma atividade complexa que está relacionada com a prática pedagógica do professor, que por sua vez é uma construção histórica, cultural, social e pessoal. “Etimologicamente, o termo docência significa ação de ensinar e está vinculado ao radical do verbo latino *docere*, cujo sentido se expressa por ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2005, p. 39). Mediante interpretações e discussões acerca da literatura educacional que trata da temática, compreendemos que docência diz respeito ao trabalho do profissional professor e ao desenvolvimento de conhecimentos necessários e específicos à realização da atividade educativa intencional com o alunado, atividade em que o professor precisa mobilizar e articular as atitudes de colaboração, reflexão crítica, objetivando mediar aprendizagens.



É um trabalho docente, não apenas pedagógico, tendo em vista que o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido por profissionais não docentes, pois trabalho docente inclui o pedagógico, mas não se restringe a ele. O trabalho pedagógico é realizado mobilizando conhecimentos da área educacional, mas não está calcado obrigatoriamente na relação formal professor-aluno, podendo-se realizar em várias circunstâncias de vida não intencionalmente formativas. Assim, o trabalho docente e a formação específica para seu exercício abrangem aspectos bem mais amplos do que o especificamente pedagógico, se configurando numa práxis científica complexa, ou seja, que mobiliza e combina conhecimentos de distintas áreas da ciência. Diante disto, a docência é uma profissão desenvolvida pelo professor/docente, geradora das demais profissões porque, para existir, o profissional tem necessidade de aquisição de conhecimentos que são acumulados ao longo da vida e direcionados mediante a escolha do futuro profissional.

[...] se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. *Ser um profissional da educação* significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é de ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

Falar em trabalho docente é ir além do conteúdo, é compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo-a como profissão que necessita de técnicas e conhecimentos. Isto é, que a sua construção acontece processualmente e traz na sua composição elementos advindos do entrelaçamento entre história pessoal, prática docente e formação profissional.

Como assevera Tardif (2013), o trabalho docente é um trabalho humano desenvolvido por humanos, com humanos e para humanos, apresentando, assim, a necessidade da ética para convivência e o respeito à individualidade e a coletividade. Assim, é relevante destacarmos que os saberes e fazeres materializa-se também como uma dimensão subjetiva na medida em que se consolida em uma representação individual e coletiva da profissão, agregando os seguintes fatores: conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos, éticos, políticos, culturais e sociais.



A discussão acerca dos elementos denominados de história pessoal, prática docente e formação profissional (categorias de análise que reencontramos na empiria que, no nosso caso, se expressa nos depoimentos), justificam-se ainda mais, no caso do Curso de Pedagogia ofertado via PARFOR, pelo fato dos docentes obterem formação profissional acadêmica em ensino superior posterior à prática docente.

Ao nos reportarmos ao termo história pessoal, nos vem à baila a ideia de vivências no contexto familiar e nos demais segmentos onde estabelecemos interações sociais. Já a prática docente nos remete à efetivação do trabalho do professor, aos saberes mobilizados durante a ação educativa que a formação em discussão consolida-se em elementos norteadores do processo ao levarmos em consideração 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” (Nóvoa, 1995, p. 25). Assim é de grande relevância investir na pessoa e se dar importância ao saber da experiência.

## **PARFOR-URCA: uma experiência de formação inicial superior em serviço**

O PARFOR prevê formação nas várias licenciaturas, mas no presente trabalho tratamos especificamente do Curso de Pedagogia da URCA, que, seguindo as diretrizes do Programa, apresentava uma estrutura pedagógica bem específica: um Coordenador Geral, que coordena e articula as questões administrativas e financeiras de todas as licenciaturas que compõe o PARFOR-URCA; um Coordenador da Pedagogia, responsável pela coordenação, acompanhamento e articulação das atividades do Curso de Pedagogia em todos os municípios atendidos pelo programa; Coordenadores Locais, responsáveis pela articulação, planejamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas nos municípios; e uma Secretária, que desenvolve os trabalhos burocráticos, tais como: lançamento das notas no sistema, viabilização e realização de impressão de material pedagógico utilizado, etc., conforme dados obtidos mediante diálogo com a própria equipe.

Quanto ao corpo docente, além dos professores formadores pertencentes ao quadro de professores do Curso de Pedagogia da URCA, quando há carência de professores, realiza-se uma seleção de formadores por meio de análise dos currículos presentes no banco de dados do



referido curso. Alternativa que parece não prejudicar a garantia da qualidade, conforme os atores ouvidos na pesquisa, que consideram que o curso tem profissionais capacitados em atender a demanda por formação em serviço. Modalidade em que os alunos também são professores, já possuindo saberes e fazeres prévios que compõem as suas práticas. A respeito dos docentes explicita a professora-aluna Maria Joaquina<sup>5</sup>:

*Nós tivemos bons professores, todos capacitados, alguns professores se colocavam como os nossos parceiros. Alguns elogiavam e diziam estar contente por ser uma experiência nova também para ele. Chamou atenção do corpo docente da URCA porque era um diferencial, porque os alunos do curso regular de Pedagogia da URCA, primeiro tem aprovação, a teoria e depois a prática, e a gente aqui tem toda a prática e agora a gente faz esses referenciais com a teoria.*

O PARFOR-URCA é uma formação superior em serviço destinada preferencialmente à consignação da primeira licenciatura, mas contando também com a presença de professores-alunos que já possuem outra graduação. Na turma pesquisada, apenas dois professores-alunos estavam em segunda licenciatura.

A licenciatura de Pedagogia PARFOR tem como desbravadoras, duas turmas de egressos: uma no município do Crato-CE e outra no município de Juazeiro do Norte-CE. Para a realização do nosso trabalho nos dedicamos à turma do Crato-CE, entrevistando quatro interlocutores egressos da primeira turma do curso de Pedagogia do PARFOR-URCA que ingressaram na licenciatura de 2010 e concluíram em 2015, os quais nos possibilitaram conhecer as realidades que circundam a formação e a prática docente dos mesmos.

Eis o perfil dos entrevistados: Maria Fabíola, atua no magistério desde 1998, com formação pedagógica em 1981, atua na rede pública de ensino do Crato-CE desde o ano 2000. Trabalha na zona urbana como professora da educação infantil, estando em fase de conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil pela URCA. Maria Joaquina, atua na rede municipal de ensino do Crato-CE, desde o ano de 1988, tendo cursado o pedagógico em 1987. Exerce a função docente na zona urbana, como professora do Ensino Fundamental desde o seu ingresso nessa rede de ensino, e atualmente está concluindo Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Paraíso – FAP. Maria Cristina, atua na

---

<sup>5</sup> Visando preservar a identidade, designamos para cada um dos nossos colaboradores um nome composto fictício.



rede municipal de ensino de Crato-CE desde o ano de 1999 e atualmente exerce a função de Diretora em uma escola na zona rural e tem Especialização em Executivos Escolares pela Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica - CEFEB. E Pedro Lucas, atua no magistério desde 1993, exercendo durante esses períodos, várias funções, desde docente do Ensino Fundamental e EJA a Coordenador do Programa Mais Educação e Coordenador-Professor responsável por escolas. Na ocasião das entrevistas, estava afastado da rede municipal de ensino, para tratamento de saúde, pretendendo retomar as atividades no ano de 2017.

Conforme esta breve apresentação, é relevante elucidarmos que a formação docente em nível superior dos nossos entrevistados foi realizada paralelo a atuação docente na rede municipal de ensino de Crato-CE, que, conforme dados extraídos do CEARÁ (2016), é composta de 66 escolas, 17.265 alunos e 1.027 professores.

A turma onde estiveram presentes os partícipes da nossa pesquisa foi composta por 33 alunos, 31 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, provenientes das zonas rural e urbana e atuando na rede municipal de ensino deste município. Este professores-alunos exercem o trabalho educativo nos níveis e áreas do trabalho pedagógico da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

De acordo com os entrevistados, a licenciatura mencionada teve início em abril de 2010 e término em abril de 2015, funcionando na modalidade presencial, com aulas às sextas-feiras à noite e aos sábados nos turnos manhã e tarde, atingindo uma carga horária semanal de doze horas-aula. Sobre isso, a professora-aluna Maria Joaquina faz algumas considerações:

*[...] precisava ter maior empenho por parte dos alunos, tudo bem que já era uma sexta-feira à noite, a gente já saía de sala de aula e alguns alunos vinham do sítio. Passa semana todinha com seus valores de uma sala de aula, a noite vai sentar numa cadeira, mudar de lugar e ser o estudante [...] troca todos os parâmetros e passa a ser aluno igual aos que estão na escola. É incrível como as redes de papéis de aluno muda direto de uma hora para outra. Apesar do cansaço foi proveitoso, foi muito bom. Eu acredito que se tivesse em algumas disciplinas ocorrido um maior empenho da turma como um todo, a gente teria conseguido ainda mais proveito, porque enquanto professor a gente sabe que a gente só pode dar até onde o aluno aprende e suporta, não tem como ir atropelando. Infelizmente, como em todas as salas de aula tem uns que estão mais pelo diploma, outros pelo conhecimento, conhecimento em si.*



A esse respeito temos discussões empreendidas por professores pesquisadores da URCA que investigaram o programa e teceram considerações que corroboram com a entrevistada no sentido da falta de empenho, analisando o ponto de vista e acrescentando as dificuldades dos alunos com relação ao trato com os conteúdos.

Em termos de prática de ensino, alguns professores têm trabalhado com apresentação de seminários, relatórios, trabalhos orientados de pesquisa com apresentações feitas em equipe, o que em linhas gerais obteve resultados satisfatórios. Contudo, os professores, em sua maioria, queixam-se de grande deficiência dos alunos, sobretudo, na questão da leitura e escrita, a qual impossibilita maiores ganhos de aprendizados, uma vez que a aquisição dos mesmos exige imprescindivelmente habilidades de leitura e escrita (ARAÚJO et al, 2012, p. 5).

No tocante ao espaço físico para o funcionamento das aulas, elas aconteceram em vários espaços dentro da Universidade e fora da instituição, em escola do município e em prédios pertencentes à URCA, mas situados fora do campus. Mas esta situação foi provisória e, ao ser sanada, as aulas passaram a acontecer exclusivamente na sede da Universidade, precisamente no Departamento da Educação no bloco da Pedagogia.

Com relação ao lugar onde as aulas foram ministradas, esclarece a professora-aluna Maria Joaquina:

*As dificuldades eram no início a questão da localidade... Porque na sexta-feira a gente ficava em um lugar, no sábado de volta na URCA, até que nos colocaram num prédio meio distante da URCA e esquisito. Foi no núcleo de prática forense na Avenida Perimetral e lá não tinha acesso ao transporte e alimentação no sábado. Ficamos um bom tempo, depois voltamos para a URCA. Além do cansaço, mais nada que a gente não conseguiu resolver, no final deu tudo certo graças a Deus.*

O compromisso semanal associado com as leituras e atividades foi um elemento delicado que exigiu dos alunos-professores um esforço redobrado, pois trabalhavam de segunda à sexta-feira nas instituições escolares e, nas sextas à noite e sábados durante o dia, voltavam para a sala de aula, sentavam nas cadeiras e assumiam o papel de alunos. Como ratifica o professor-aluno Pedro Lucas “[...] difícil foi estar as duzentas horas em sala de aula e dar de conta do curso, mas graças a Deus conseguimos”.

A literatura consultada também se refere a esta questão:





Os professores em formação pelo PARFOR estão em pleno exercício de sua profissão, ou seja, cumprindo sua carga horária de trabalho, sem afastamento ou licença para formação, como acontece com outras categorias profissionais, por exemplo, os professores do ensino superior das instituições públicas que, ao ingressarem no mestrado ou doutorado são afastados de sala de aula, para dedicarem-se inteiramente a sua formação intelectual e científica (ARAÚJO et al, 2012, p. 4).

Perante as discussões empreendidas podemos considerar que a formação em serviço, como o próprio nome elenca, é destinada para professores que estão atuando na área. No entanto, não é pensada levando em consideração as condições objetivas inerentes à atuação, como a carga horária de efetivo trabalho, os momentos de formação ofertados pela rede municipal de ensino, os sábados letivos, dentre outros. E as condições subjetivas dizem respeito ao tempo para estudo, realização das atividades universitárias e pedagógicas, dificuldades no tratado com o conhecimento científico requerendo, assim, mais dedicação, tendo em vista também que são pais, mães, avós, avôs, acarretando assim tripla jornada ao terem que também desenvolver atividades no ambiente familiar. Dessa forma, a formação consolidou-se também em acúmulo de carga horária de trabalho.

No que tange às questões de carga horária, um elemento agravante foi o fato de metade do tempo do curso, ou seja, os primeiros três anos, de 2010 a 2013, os professores-alunos estarem em sala de aula em tempo integral. Nesta ótica, nos reportamos à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a qual destaca em seu art. 2º § 4º que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008). Compreende-se desse modo que, 67% da carga horária é destinada à sala de aula e 1/3 (um terço), que equivale a 33%, são dedicados a momentos de estudo, planejamentos e avaliações. Esta Lei só foi processualmente implementada no município de Crato-CE no ano de 2013, depois de várias mobilizações da categoria. Sendo assim, a partir da metade do curso, conforme foi entrando em vigor o que versa a lei quanto à carga horária, foi sendo amenizado o acúmulo de trabalho fora do ambiente escolar por parte dos professores-alunos. É importante também observar que, quanto à formação via PARFOR, os 33% da carga horária



para estudo, planejamentos e avaliações referentes na lei não manteve interligação com o mesmo.

É fundamental, no entorno dessa abordagem, reconhecermos a importância da formação universitária para estes discentes-docentes, os quais cotidianamente fazem do ensino uma forma de construção e apropriação da tríade ser, saber e saber-fazer. Ensino que atualmente é permeado por situações atípicas e desafiadoras, tanto nas dimensões teórico-metodológicas como na humano-pessoal, trazendo demandas que em algumas circunstâncias são consideradas emergenciais. Como bem salienta Morin (2012, p. 11), “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, que nos possibilite uma práxis pedagógica cotidiana e uma constante reflexividade.

Assim, de acordo com o aparato legal, acreditamos que esta formação universitária em serviço poderá influir significativamente para a constituição e o desenvolvimento do sujeito praxiológico<sup>6</sup>, ou seja, que conhece-atua e re-conhece, como é o caso dos professores-alunos que, por meio do programa em questão, podem re-conhecer a cientificidade presente nos seus conhecimentos e atuações cotidianas.

## A história pessoal da construção do ser docente

É oportuno destacar que, para os sujeitos pesquisados, o direcionamento para ser docente foi ancorado em sonhos de infância, associação com a maternidade e necessidades sociais. Assim, para os entrevistados, a primeira experiência com construção da docência foi, conforme a professora-aluna Maria Fabíola expressa:

*Quando ingressei na atividade de dar aulas, de docência, eu tinha apenas a Pedagogia (pedagógico) terminado em 1981 e eu tinha filhos. A questão de educar era fascinante, eles ainda muito pequenos, tanto é que quando eu os tenho, eu não faço mais nada, eu apenas sou mãe. Foi me ofertada por uma diretora de escola que ao ter contato com os meus filhos disse: - Mulher, tu és uma educadora. Passou alguns elogios e disse: - Vá até minha escola. As crianças passaram a estudar lá, eu comecei a experimentar, era primeiro*

---

<sup>6</sup>O termo praxiológico é apresentado com base em Romão (2011), o qual categoriza os sujeitos em: “gnoseológico” (que conhece), “sujeito ontológico” (que atua) e “sujeito praxiológico” (que conhece-atua e re-conhece).



*dia de aula de reforço, depois assumi o fundamental de primeiro a quarto ano com inglês, ia estudando e administrando as aulas mediante aquilo que eu aprendi, colocando em prática na ação docente o que até então havia esquecido lá dos estágios do pedagógico.*

Por esse prisma, é notório que o ingresso na docência não aconteceu de forma planejada, mas advindo das interações estabelecidas no âmbito social e assim dando novos contornos a vida pessoal da entrevistada que estava direcionada para o contexto familiar. Aspectos que, segundo o relato, aproximou-a, conduzindo-a a ter a experiência com a docência e assim contribuindo nitidamente para a construção da concepção de docência. Nessa ótica, conforme o discurso, podemos inferir que o vínculo com o trabalho docente esteve ancorado em uma concepção de docência atrelada ao cuidado, ao carinho e à maternidade, tanto por parte da entrevistada como da contratante.

Sobre a mesma questão, salienta o professor-aluno Pedro Lucasque a docência foi se construindo na prática devido às necessidades de interação social, de socialização e construção de conhecimentos.

*Na verdade, foi uma necessidade porque no início, há 24 anos eu fui morar numa comunidade que não tinha escola. Por necessidade, a gente teve que formar uma equipe e criar uma escola por conta própria mesmo. Quando foi no oitavo mês foi que a Prefeitura reconheceu como escola do Município. Quando surgiu era todo mundo leigo. Na época eram pessoas que aprendiam mais com os outros mesmos, surgiu essa necessidade e a gente trabalhava dessa forma, casa de taipa, lamparina a gás, foi a necessidade mesmo de educar essas crianças. Na época não era ainda nem assentamento [...] fui convidado e não tinha nem uma experiência como professor. Participava das reuniões na comunidade, mas não como professor, não tinha experiência. Até passei uns três meses sem querer aceitar depois comecei, quis desistir mais fui criando gosto pelas coisas e foi dando certo e fui criando gosto pela profissão.*

A infância é descrita e costumeiramente compreendida como um período marcado pela criatividade, disposição e ousadia. E, nessa fase, sonhos se materializam através de brincadeiras que podem ou não futuramente ir além da realidade brincável, como parte integrante e significativa da cotidianidade e das práticas desenvolvidas enquanto sujeitos históricos e construtores da sociedade a qual estamos inseridos. Assim, a motivação para ser professor esteve presente no discurso dos pesquisados, como algo que veio da infância,



perpassou a adolescência e teve concretização na vida adulta. Ancorada em uma visão de profissão regada pelas vivências e compreensão do valor e status social atrelado a ela, para a professora-aluna Maria Joaquina,

*A motivação em ser professora veio da infância. É aquela motivação que você já vem com ela. As tantas lembranças que eu tenho de sala de aula, enquanto aluna no segundo, terceiro ano, eu já tinha um grupinho de colegas, que a gente brincava todo recreio e nossas brincadeiras eram de professora. E também pela motivação do meu pai, era uma pessoa de escolaridade baixa, [...] questão era o estímulo que ela dava para a gente, ninguém podia tomar o estudo da gente [...] foi terminando o pedagógico em 1987 e no outro ingressando na educação pública, graças a Deus.*

A professora-aluna Maria Cristina enfatiza:

*A minha mãe era professora e isso chamava minha atenção desde pequenininha. Admirava muito e então quando concluí o fundamental e fui para o ensino médio. Ela disse: – filha, você vai cursar o pedagógico. Entrei e cursei o pedagógico, terminei e fiz o concurso, passei e hoje estou numa profissão com muito amor e acho que até hoje fiz a escolha certa.*

Perante o exposto, é perceptível que a docência na maioria dos relatos foi amparada em uma formação profissional obtida nos antigos cursos de nível médio denominados “Magistério”<sup>7</sup>, que para a legislação educacional do período vivenciado, considerava-se como adequada. A partir de 1996, passou a ser adequada, conforme a legislação educacional, a necessidade do grau de licenciado. A Lei, contudo manteve a referência à formação de nível médio, de maneira a não cassar este grau formativo dos profissionais que já atuavam nas redes com base no diploma de nível médio.

No âmbito dessa discussão, e de passagem, é imprescindível elucidarmos que essa mesma LDB 9394/96, que passou a exigir a formação em nível superior, no vulnerável momento histórico e político atual encontra-se ameaçada, pois no que tange as concepções educacionais defendidas e difundidas pelos atuais governantes, estamos retrocedendo nos ideais e práticas ao se tratar da Medida Provisória 746/2016 que realiza várias mudanças na

<sup>7</sup> Magistério era uma formação para o exercício da docência inserida no segundo grau (ensino médio), onde o aluno concluiu o segundo grau já habilitado para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental).



LDB 9394/96, dentre elas quando se trata dos profissionais da educação explicitados no artigo 61,

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do *caput* do art. 36 (MEDIDA PROVISÓRIA, n. 746, 2016).

Diante do exposto, vemos medidas educacionais intransigentes e a desvalorização docente que propõe literalmente um retrocesso e uma ruptura com o ideário de educação crítica e transformadora discutido e defendido por professores e estudiosos da área ao propor que, para ser professor, não se faz necessário ter uma licenciatura na sua área de atuação, mas apenas comprovar “notório saber”.

## **Saberes e prática docente: os saberes e fazeres em torno do PARFOR**

As discussões sobre os saberes necessários à prática educativa é uma temática recorrente no âmbito nacional e internacional. Os sujeitos pesquisados e seus contextos nos possibilitaram profícuas reflexões, porque diferente das demais licenciaturas, o PARFOR, por ser uma formação paralela à prática docente, fornece subsídios para, à luz das teorias, refletir sobre os conhecimentos e práticas desenvolvidas, ou seja, os saberes que circundam o processo. Para Tardif (2013, p. 16) “[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. e são, ao mesmo tempo, os saberes deles”.

Na mesma perspectiva, Farias (2009) reforça esse entendimento com a compreensão de que a docência é um trabalho que requer saberes especializados e vem sendo impulsionada através do processo de profissionalização<sup>8</sup> do magistério e várias são as categorizações apresentadas na literatura educacional.

---

<sup>8</sup> Profissionalização é um processo complexo de mudança social envolvendo ações políticas, resistências e contestações. Para mais informações consultar VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: Uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.



Para melhor explicitação, recorreremos a uma síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes, como apresentada por Farias (2009, p. 73): saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico, conforme Saviani (1996).

Coadunando com nossas compreensões, as abordagens apresentadas pelos autores concebem o professor como um sujeito da ação pedagógica, produtor e mobilizador de saberes durante a prática educativa. É na formação e na ação docente que os saberes apresentados vão sendo ressignificados pela prática educativa ou (re)significando-a. Conforme esclarece a professora-aluna Maria Joaquina, vários são os saberes usados na prática e através da interação com a teoria:

*Você vai reafirmando, isso eu já faço, eu já fazia, só não sabia que isso já foi pensado e experimentado, e outros você começa a perceber, já não faço mais assim, agora eu vou começar meio que mesclar um pouco do que eu já fazia com o conhecimento novo, vou nessa experiência nova com esse conhecimento novo.*

Estas discussões, na perspectiva de Tardif (2013) e Saviani (1996), perpassam pela constituição dos saberes e pela imbricada relação existente entre saberes, formação e educação. Além das divergências quanto à necessidade de categorização dos saberes da experiência, tendo em vista que não é nosso objetivo analisar a obra dos autores, realizamos uma breve discussão. Objetivando um melhor didatismo, apresentamos paralelamente as explicitações de ambos sobre os saberes.

Para Tardif (2013) são classificados em: Os saberes da formação profissional - Os advindos das ciências da educação e os pedagógicos disseminados pelas instituições educacionais. Os saberes disciplinares – Os conhecimentos construídos historicamente e socialmente que se apresentam categorizados no âmbito escolar. Os saberes curriculares – O conjunto dos saberes que representa a concepção de educação adotada pela instituição e por toda a comunidade escolar. Os saberes experienciais – Caracteriza-se pelo produto do fazer docente cotidiano, o qual é realizado e através da sua realização é repensado, reestruturado e validado. Para Saviani (1996) estão categorizados como: Saber atitudinal - Atitudes, vivências e competências tais como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, diálogo, respeito e



atenção às pessoas do educando, os quais constitui o trabalho docente a identidade. Saber crítico-contextual – compreensão das condições sócio históricas que influem na prática educativa, de maneira que propicie aos educandos atuarem socialmente como seres ativos. Saber específico – trata-se das disciplinas que integram o currículo. Saber pedagógico - Está relacionado aos conhecimentos advindos das ciências da educação, sistematizados pelas teorias educacionais fornecendo os subsídios para a constituição da identidade do educador. Saber didático-curricular - Trata-se dos conhecimentos que envolvem a organização e desenvolvimento das atividades educativas no contexto da relação professor-aluno. O domínio do saber-fazer, que vai além dos aspectos técnicos procedimentais, incluindo a dinâmica do trabalho pedagógico, conteúdos, instrumentos, entre outros, visando atingir objetivos intencionalmente determinados.

Perante a exposição empreendida, é oportuno elucidar que Saviani (1996) estabelece as reflexões sobre os saberes a partir do âmbito da formação, partindo do pressuposto de que, para ser educador, precisa-se dominar os saberes implicados na ação de educar: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (Saviani, 1996, p. 145). Assim, de acordo com a compreensão e intencionalidades educacionais existentes em dado momento histórico, político e econômico, define-se os saberes que a nortearam.

Tardif (2013) explicita que ensinar caracteriza-se como uma ação pedagógica multidimensional que exige disposição de ambos os envolvidos e um olhar global para os inúmeros saberes que circundam a sociedade contemporânea, requer um conhecer para melhor viver, modificá-lo e ou modificar-se através do labor. Segundo ele, “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (Tardif, 2013, p. 21). E assim, podemos compreender que na concepção do autor a educação, que é produzida e produto da sociedade, vai moldando os saberes que permearam a formação.

Ao se reportar sobre a experiência, Saviani (1996, p. 150-151) explicita:

Com efeito, as atitudes, na medida em que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos e o saber pedagógico [...] não nos



parece pertinente em nossa categorização falar em ‘saberes da experiência’ como um tipo de saber ao lado dos demais, como o fizeram Tardif et al (1991). Isto porque, a nosso ver não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber.

É inexorável legitimarmos a valia dos saberes universitários para os professores de profissão e termos um olhar valorativo na esfera da experiência, seja como um saber categorizado ou não, pois é parte integrante do ensino, elemento constitutivo da prática docente. Como acrescenta a professora-aluna Maria Joaquina “[...] muitas vezes a professora começava um assunto e logo cabia a nossa interferência, cada um com um estudo de caso para falar, que às vezes as ideias da sexta iam para o sábado”.

Neste caso, opera-se uma compreensão sintética e teórica da empiria pedagógica da entrevistada, corroborando com a compreensão de que as experiências têm uma teorização mesmo que não sejam nítidas as relações estabelecidas entre elas. Por isso consideramos salutar o enfoque dado às experiências considerando-as como saberes indispensáveis à prática educativa. E como destaca Tardif (2013), podemos considerar como um dos desafios da formação de professores o reconhecimento desses saberes, esses saberes experienciais, que são constantemente atualizados e necessários à prática educativa, pois são saberes da prática que se integram a ela propiciando uma melhor compreensão da profissão, assim como o alcance de resultados mais satisfatórios tanto para o alunado e como para o professorado.

## **A formação profissional via PARFOR – a escolha do curso**

Na busca de conhecermos indicativos acerca da vinculação dos alunos com o curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR, os questionamos sobre o porquê da escolha desse curso e obtivemos as seguintes respostas:

*[...] porque a lei veio exigindo que até 2016, eu acho que era em 2016, quem não tiver nível superior será cortado e eu não tinha intenção de abandonar cargos de carreira nessa altura porque eu já gostava da coisa, tanto é que fiz minha inscrição, fiz uma boa prova, foi tudo muito bem, assim fui classificada legal (Maria Cristina).*

*Eu sempre quis fazer Pedagogia, de 87 quando eu terminei até 2010 eu fiz apenas duas tentativas de vestibular. Eu casei e tive meu primeiro filho,*





*quando comecei a trabalhar tinha criança pequena e recém-casada. De uma certa forma você acaba deixando alguns interesses de lado, o acesso à universidade na década de 80/90 não era como hoje, era bem mais difícil. Eu tinha que escolher: ou trabalhar ou estudar. No final da década de 90 fiz uma tentativa, fiz vestibular e não obtive sucesso. 97/98 fiz a segunda tentativa e também não obtive sucesso, até porque não me preparei devidamente para tal. Mas em 2010, surgiu em 2009 na verdade, iniciou essa probabilidade do PARFOR. Não é que a gente escolheu! Era a oportunidade que eu e outros esperávamos! (Maria Joaquina).*

*Foi a oportunidade que surgiu também do Governo Federal junto com a Universidade Regional do Cariri - URCA, foi em nível de seleção, a gente fez o vestibular e passamos, a turma de 30 e poucos alunos e fizemos o curso. Graças a Deus começamos e concluímos. Não foi uma opção de escolha. Foi também uma oportunidade que surgiu na nossa vida (Pedro Lucas).*

*Eu tinha o sonho de cursar Pedagogia. Eu sempre sonhava com esse curso desde nova, então como eu assumi o concurso com ensino médio e ficou tudo ok, eu fiquei lecionando, mas sempre naquela expectativa 'eu preciso cursar Pedagogia' e então veio essa oportunidade. O Governo trouxe essa oportunidade para os professores que estavam lecionando, mas que não tinha o nível superior, e eu graças a Deus consegui entrar, fiz uma prova, uma avaliação que a universidade fez e consegui entrar no curso PARFOR e consegui graças a Deus concluir e mudou totalmente, melhorou a minha expectativa como professora, uma visão ampla mesmo (Maria Fabíola).*

Partindo do pressuposto de que a formação profissional do professor é um elemento fundamental para o exercício do trabalho docente, tanto na compreensão dos sujeitos pesquisados como na legislação no tocante a uma formação em nível superior para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, seguindo essa lógica, é perceptível no discurso dos professores-alunos um mistério de sentimentos perante essa proposta de formação em serviço, corporificado através da exigência de diploma em nível superior para que pudesse se manter no emprego e vista como algo que corroborou com o esperado desejo de cursar a licenciatura em Pedagogia. E que esta não foi uma escolha, creiamos nós, porque escolha pressupõe variedade, mas sim uma oportunidade. Como ressalta a professora-aluna Maria Joaquina, “Não é que a gente escolheu! Era a oportunidade que eu e outros esperávamos!”. E o professor-aluno Pedro Lucas, “não foi uma opção de escolha foi também uma oportunidade que surgiu na nossa vida”.

Com base nos discursos dos sujeitos da pesquisa, a formação profissional foi sendo constituída perante as relações estabelecidas com a profissão docente na própria ação

pedagógica, em meio ao ambiente educacional e as exigências teóricas e práticas por ele suscitadas, além das reformulações políticas que ao exigir formação em nível superior de certa forma pressionou estes sujeitos a buscarem. Como também a própria compreensão da importância de uma formação docente superior para a reflexão, compreensão da prática e construção da identidade docente.

## Considerações finais

Na base destes elementos levantados em nosso estudo coloca-se, então, a necessidade de elucidarmos que o acesso a essa formação em ensino superior em uma universidade pública e gratuita para estes professores que já têm uma atividade docente, significou em primeiro lugar abrir as portas para um processo de valorização profissional e pessoal.

É oportuno destacarmos que o PARFOR apresenta suas peculiaridades, diferenciando-se do ensino superior regular, por isso acreditamos ser indispensável considerar a inteligível relação que os professores-alunos estabelecem com os saberes experienciais, que para alguns autores são elementos que perpassam todos os saberes. Mas na nossa compreensão é salutar dar a estes uma ênfase também pela sua importância e aplicabilidade. São saberes que foram construídos e cotidianamente se constroem durante a ação docente. Saberes que Tardif (2013, p.39) define como aqueles que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma *de habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos [...], elementos constitutivos da prática docente”.

Podemos assim dizer que são conhecimentos globalizantes, influenciados pelas relações vivenciadas durante toda a trajetória educacional, seja ela na condição de educando ou educador, que, no entanto, tornam-se corporificados através do fazer pedagógico que o professor faz e refaz, alocando os saberes experienciais na condição de constructos da própria experiência, em conjunto com os indivíduos que compõem e intervêm no processo.

Considerando que esta formação foi desenvolvida em serviço e que seus sujeitos estavam imersos em trajetórias educacionais e o PPP que os orientava foi pensado e elaborado para um público de alunos do ensino regular, direcionado para a formação inicial, não para professores-alunos, é sugestivo a interrogação acerca da necessidade de criação de um PPP

especificamente para este curso. Fazemos este questionamento tendo em vista as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo, não na perspectiva de minimizar a formação, mas de valorizar a experiência e atender de forma específica as necessidades didáticas e pedagógicas desse público.

Mesmo deixando nítidas as incontáveis colaborações do PARFOR, o presente estudo constata que a formação profissional docente ainda se encontra arraigada, no que concerne ao ideário governamental, na oferta, não dando ênfase às condições necessárias para a permanência e o aproveitamento. Esses elementos são deixados a cargo dos sujeitos envolvidos no processo que, mediante esforço, dedicação e renúncias pessoais e profissionais, conseguiram ter resiliência e fazer dessa formação inicial em serviço um processo de inclusão no espaço escolar e acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudio et al. Análise crítica do PARFOR enquanto propósito e realidade no Cariri Cearense. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 11, 2012, Campinas, SP. **Anais...** UNICAMP, Campinas, SP: Junqueira&Marin Editores, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 1 de julho de 2009, n. 123, Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2015.

FARIAS, Isabel Sabino de Farias. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil Básico Municipal:** Crato. 2016. Fortaleza, CE, 2016. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/perfil\\_basico\\_municipal/2016/Crato.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2016/Crato.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NOVÓIA, Antonio (Cord.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: VIAGGIANI, Maria Aparecida Bicudo.; JÚNIOR, Celestino da Silva Alves (Orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.