



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO NA MODALIDADE PARFOR: OS RISCOS DE SUBSUNÇÃO DO SABER TEÓRICO PELO SABER FAZER DOCENTE.**

Rosilane Soares do Nascimento Queiroz<sup>1</sup>; Mauricio Reis Sousa do Nascimento<sup>2</sup>.

Mestre em Educação<sup>1</sup>; Mestre em Educação<sup>2</sup>

Unversidade Federal do Tocantins: mreissn@uft.edu.br; rozilane@mail.uft.edu.br

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta algumas reflexões suscitadas na e da interação com os alunos-professores do Curso de pedagogia – Parfor do Campus de Arraias – TO. Tais reflexões nortearam uma investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente implementadas no Brasil no final do século XX e início do século XXI, período marcado por intensa reforma na gestão e organização da educação no país. O estudo pautou-se na análise dos pressupostos epistemológicos subjacentes ao arcabouço oficial que norteia os processos de formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, analisamos as propostas de formação de professores, sobretudo o Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR, sem deixar de observar a correlação de tais propostas com as orientações tuteladas por organismos multilaterais na disseminação e/ou consolidação de um novo paradigma para a formação de professores no Brasil.

### **1. Introdução**

Muito se tem discutido na atualidade a dialética da teoria e prática nos cursos de formação de professores no Brasil. Sobretudo, na formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o pedagogo. Os estudos e pesquisas ao longo das duas últimas décadas, nessa área, tem apontado que a formação de professores constitui-se no ponto nevrálgico das sociedades contemporâneas. A teoria ainda está distante da prática.

De acordo com Gatti (2011), a sociedade tem mostrado cada vez mais uma preocupação com a educação e, conseqüentemente, com a formação de professores. As demandas emergentes no tecido social, exigem uma reformulação na preparação dos docentes para atuar em sala de aula. Demandas estas, oriundas do avanço tecnológico e científico, acabam por colocar a figura do professor como protagonista e/ ou antagonista nas práticas que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se um interesse maior da sociedade sobre os processos educativos e como estes são desenvolvidos, sobretudo, como está o preparo do professor para atuar dentro das salas de aula. Tais questões também tem permeado estudos e pesquisas enfocando os docentes e sua prática e sua relação com a formação inicial fornecida pela universidade na forma das licenciaturas. Gatti (2011), corrobora que:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área da educação, realizado por André (2009) mostra que na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores, girava em torno de 7%; já no início dos anos 2000 esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume das pesquisas, mas também nos objetos de estudo:



nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas dessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos 2000 o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. (GATTI, 2011, p. 15).

Concordando com Gatti, entende-se que há ainda, dentre outros fatores, uma explicação para esse crescimento no volume das pesquisas sobre a formação docente, evidenciado acima: as profundas transformações e/ou reformas ocorridas nos anos 1990 na política educacional brasileira. Essa década, constituiu-se em um período que se desencadeou grandes mudanças no cenário político-social-econômico e educacional brasileiro. Nesse cenário, ganharam centralidade as políticas de avaliação externa implementadas pelo Governo Federal e, posteriormente, seus desdobramentos para os sistemas de ensino estaduais e municipais. Essas avaliações, acabaram por evidenciar a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, sobretudo, na esfera pública, e como consequência, a preparação do professor da educação básica é colocada em xeque.

## **2. Formação de Professores na Reforma Educacional do Final do século XX: a experiência do estágio na modalidade PARFOR.**

Nesse novo redirecionamento o Banco Mundial orienta a reforma com investimentos na área educacional fomentando a capacitação e formação docente, além de atuar em atividades de pesquisa e assistência técnica aos governos para implementação de reformas. O BM postula que a formação em serviço oferece maiores resultados do que a formação inicial. Dentro dessa premissa, é preciso melhorar o conhecimento do professor, mas privilegia-se os processos de formação continuada em detrimento de maiores investimentos em formação inicial. Assim, a partir de então, surgem as propostas de cursos de Licenciatura com tempo de duração reduzido, com ênfase no aspecto metodológico/pedagógico da formação, ou seja, uma vinculação direta com os saberes e prática da sala de aula. Nesse período, há também a ampla defesa da modalidade de educação à distância tanto para a formação inicial quanto para a continuada.

As Instituições de Ensino Superior privadas se beneficiam grandemente com essa reorientação na formação de professores. Embora a LDBEN/96 tenha estabelecido uma prazo de dez anos para o país resolver a precária formação de seus professores, não se registra iniciativas do MEC até a primeira década do século XXI. Criada em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6. 755 visa a formação inicial e continuada dos profissionais da rede pública de ensino. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR (Portaria nº 9/2009 do MEC), em parceria com secretarias estaduais, municipais e universidades públicas, prevê atender até 2014 cerca de 600



mil professores da rede pública de ensino que ainda não tem formação adequada. Embora a iniciativa do MEC constitua-se como um marco para a política de formação de professores no Brasil, há no nosso entendimento algumas questões que não podem ser submersas na ampla divulgação e propaganda do PARFOR como a “solução” para o atraso em relação à formação de professores no país.

Tendo em vista o momento particular em que o PARFOR foi formulado e o ideário subjacente à política nacional de formação de professores, o presente relato de experiência apresenta as reflexões sobre o estágio produzidas pela primeira turma do Curso de Pedagogia-PARFOR-UFT, do Campus Universitário de Arraias – TO. De acordo com Sacristán (2000), o currículo é uma prática e todos que participam dela são sujeitos, não objetos, ou seja, são elementos ativos. É nesse sentido que concebemos os profissionais da escola, sobretudo, os professores, que são os elementos de primeira ordem na concretização do currículo, como sujeitos que devem lutar pela autonomia da sua *práxis*.

Os alunos-professores da modalidade PARFOR possuem uma característica muito peculiar, uma vez que em sua maioria já atuam em sala de aula. Dessa forma, as atividades de estágio correm o risco de se perder em meio à prática que estes já desenvolvem. Com essa preocupação, o cuidado no planejamento da disciplina e atividades é essencial, pois esses alunos-professores precisam compreender a sua profissão para além do mero procedimento metodológico/pedagógico. Torna-se profícuo um estudo inicial das políticas de educação e de formação docente, para posteriormente complementação com a importância do estágio mesmo para aqueles que já desempenham papel docente. Nesse sentido, quando questionados sobre a relevância do estágio na sua formação, os alunos relataram:

O estágio foi muito válido para minha formação. Adquiri conhecimentos e compreendi a fundamental importância na realização do curso superior, este se torna um grande suporte na construção do conhecimento crítico do profissional, também um ponto indispensável para decisão de continuar exercendo ou não a profissão. (RELATO N° 1).

Mesmo eu já tendo esta experiência, pois já trabalhei com a educação infantil foi de grande valia, pois a cada dia aprendemos mais e adquirimos mais experiências e renovamos nossos conhecimentos. (RELATO N° 3).

Para mim o estágio foi de grande importância mesmo sendo professora já há algum tempo percebi que preciso melhorar e o estágio contribuiu para ser um profissional com mais conhecimento. (RELATO N° 6).

Pensando em um modo diferente de articular esse componente curricular pode-se romper com a realidade da maioria dos cursos de licenciatura que apresenta a teoria e prática dissociadas. O estágio não pode ser visto apenas como a parte prática do curso onde os alunos querem aplicar suas teorias e se frustram nessas tentativas porque se deparam com uma realidade que merece um



tratamento diferente do planejado. Dentro dessa perspectiva os alunos muitas vezes apenas endossam a reprodução de um modelo observado. Isso faz com que o estágio se reduza “a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. (PIMENTA e LIMA, 2004 p. 36).

Nesses termos, o relato nº 7 sublinha que:

O estágio foi muito bom, apesar de já trabalhar na educação infantil há 8 anos foi muito proveitoso, fiz o estágio em outra sala, com alunos maiores que os meus, pude conhecer o trabalho de outra colega e percebi que é muito diferente do meu trabalho [...]. O estágio é essencial para a formação do professor e é nesse momento que ele irá encontrar e compreender a teoria e prática, pois devem andar juntas para uma boa formação de professores e alunos.

Nessa perspectiva, defendemos o estágio como instrumento de pesquisa para dar subsídio às práticas docentes. Quando trabalhado na perspectiva do ensino com pesquisa, o estágio possibilita a ruptura com a visão de parte prática dos cursos desconectada da fundamentação teórica que sustenta a ação, torna-se práxis. Esta “prática da pesquisa enriquecida com os instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações, questionários, história de vida) [...] mostra uma busca de organização e sistematização do estágio como área de conhecimento.” (PIMENTA e LIMA, 2004 p.77). E realizado como pesquisa, ele possibilita também a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

O professor precisa antes de tudo, ser capaz de refletir sobre sua atuação no campo educacional e sobre os problemas que rodeiam esse campo. Nesses termos, o estágio na modalidade PARFOR precisa ter como meta a formação do profissional reflexivo “reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes.” (PERRENOUD, 1999 p. 11). O relato nº 2 explicita a esse respeito “O estágio é muito importante para nossa formação. E é uma forma de avaliar o que aprendemos durante esses anos de formação”. É a reflexão sobre a ação que objetiva ao professor a leitura de sua prática.

### **3. Considerações finais**

Comparando o que preceitua a legislação acerca do estágio e formação docente, a proposta de formação continuada do PARFOR e os relatos dos professores nos revelam o estágio como elemento fundamental para formação profissional; a necessidade de o professor ser pesquisador de sua prática; a necessidade de articulação entre teoria prática, a valorização do curso superior.



Ressaltamos a forte influência das políticas de caráter neoliberal interferindo na formação dos profissionais da educação. Razão pela qual insistimos na necessidade de o professor ser pesquisador e leitor de sua prática. Nesse sentido os relatos explicitam a necessidade de uma prática pedagógica compreendida como *práxis* porque entrelaçada pela reflexão assentada no diálogo acerca do conhecimento que se tem e da provisoriedade do conhecimento visto que na maioria dos relatos aparece o termo experiência de forma explícita ou não e reconhecemos o saber da experiência como ponto de partida para ressignificação da prática pedagógica. Registramos que essa é a marca do PARFOR o fato de os professores que o estão cursando terem experiência e compreenderem a importância de se estudar os processos educativos, ou seja, entender e manejar métodos de ensino, avaliar e elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e materiais didáticos.

Esse entendimento corrobora com a visão da pedagogia como campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social. Reverberamos o reconhecimento da importância dessa experiência, porém ela não pode efetivar o papel de subsunção do saber teórico pelo saber fazer docente. Isso nos leva a defender a necessidade de estudo da concepção de formação, de prática, de teoria, de estágio visando maior e melhor compreensão e envolvimento com a formação bem como acerca do papel do estágio para formação profissional.

Tardif (2002, p. 49), corrobora nesse sentido, quando aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se definem somente na figura do professor, mas todo esse conjunto se constrói por meio da relação professor-aluno, por mais complexa que esta se desenhe. O autor destaca ainda, que ensinar "é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor" (2002, p. 13). Portanto, entendemos que a profissão de professor é, fundamentalmente, relacional. A ação do professor é, fundamentalmente, uma ação sobre um outro, ou seja, o aluno. Nesses termos, a construção ou elaboração de um saber sobre a relação com o outro é profícua e urgente tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

Assim, nossas considerações pontuam que nossa pretensão é desnudar as nuances ideológicas presentes em relação ao estágio e saberes dos professores no sentido de contextualizar o caminho para o ensino crítico-participativo tendo a teoria como expressão da prática.

#### **4. Referências Bibliográficas**



- BRASIL. Lei nº 9.394, de 06 de Dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEX: Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 6.755, de 19 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. LEX: Brasília, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GADOTTI, M. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade**. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vítor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas e educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.
- SOUSA, Sandra Maria Lian Záquia de. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: da pedagogia da repetência à pedagogia da concorrência?** IN: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (et. al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição: 1985-1995**. 2. Ed. Brasília: Plano, 2000 / Líber Livro, 2008).