

O PARFOR: DO DOMÍNIO DE SABERES DISCIPLINARES A NOVAS PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS- PROFESSORES

Maria Elinete Gonçalves Pereira¹

elinetegp@gmail.com

Maria Alice Melo²

ma.melo@terra.com.br

51

RESUMO

Esse artigo apresenta resultados da pesquisa que analisa a prática pedagógica de alunos-professores participantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, desenvolvido por uma Instituição Pública de Ensino Superior do Maranhão. As análises estão fundamentadas nas contribuições de: Saviani (2009; 2011; 2012; 2013), Sacristán (2000), Frigotto (2003), Alarcão (2005), Gatti, Barreto André (2011), dentre outros. A investigação adotou uma perspectiva qualitativa, utilizando como instrumentos para a coleta de dados um questionário de perfil identitário, a entrevista semiestruturada e a análise documental, tendo como sujeitos 16 alunos-professores. Os dados foram analisados e organizados a partir da técnica de análises de conteúdo, com base em Bardin (2011) e Barbosa (2003). Constatamos que a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, desencadeou anseios de mudanças na prática pedagógica dos alunos-professores, pois têm demonstrado interesse na busca de conhecimento, evidenciando vontade de transformar a realidade da escola em que trabalham.

Palavras chaves: Parfor; Prática pedagógica; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A década de 1980 foi um marco importante de movimentos em favor de uma sociedade democrática, no Brasil. Dentre os fatos marcantes, destaca-se a aprovação da Constituição Federal de 1988, instituindo princípios democráticos, buscando, ainda que de forma ampla, atender os anseios da sociedade. Mas, foi na década de 1990, que o país sofreu profundas

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão; Especialista em Gestão Educacional e Psicopedagogia; Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. É coordenadora dos anos finais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação em Imperatriz – MA.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão; Mestra em Educação – Administração de Sistemas Educacionais pelo IESAE/FGV; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora associada III da UFMA, em exercício no Curso de Licenciatura em Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação.

reformas no campo político, econômico, social e educacional, fundamentadas na ideologia neoliberal.

As políticas propostas pelos governos, a partir do ideário neoliberal, preconizaram mudanças na forma de organização da sociedade, propondo uma gestão fundamentada na gerência como forma moderna de organizar a sociedade. Nas palavras de Frigoto, “os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTO, 2003, p. 97).

E, nesse contexto, a educação toma lugar especial e específico como forma de levar as pessoas a mobilizarem-se para garantir escolarização para todos e em todos os níveis e, sendo assim, a formação de professores se fazia necessária para sustentar essa premissa. As políticas de formação de professores, nesta concepção, tinham como objetivo formar um professor com habilidades e competências capazes de implementar as reformas no processo de trabalho, demandadas pelo nível de desenvolvimento do capital na atualidade.

A partir da década de 1990 e com a promulgação da LDB 9394/96, as políticas públicas têm intensificado os investimentos, focalizando a formação de professores. Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Parfor, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União (por intermédio da Capes), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores. Dentre os objetivos dessa política destacamos do documento oficial: “identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério” (BRASIL, decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009).

Os cursos contemplados pelo Parfor são direcionados aos profissionais que já exercem a docência, portanto, ao adentrarem na formação, esses profissionais já trazem uma gama de experiências adquiridas no exercício da profissão, como concepções e valores que são construídos individualmente ou no coletivo da instituição e que fazem parte do cotidiano da ação docente.

Assim, este artigo apresenta resultados da pesquisa que analisa a prática pedagógica de alunos-professores³ participantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor - Plano

³ A utilização do termo alunos-professores definiu-se pela seguinte relação: o (a) cursista do respectivo programa é também professor (a) atuante na educação básica, portanto, ao mesmo tempo, caracteriza-se como aluno e professor.

Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, desenvolvido por uma Instituição Pública de Ensino Superior do Maranhão.

A pesquisa se insere no campo qualitativo e privilegia a compreensão dos comportamentos e perspectivas dos sujeitos com coleta de informações no ambiente natural em que se verifica o fenômeno de interesse do investigador. Como explica Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p.21).

Os sujeitos investigados foram os alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. Uma turma que ingressou no curso no ano de 2012, com número de matrículas inicial de 37 (trinta e sete) cursistas, e apenas 21 (vinte e um) concluindo o curso. A preocupação investigativa inicial do referido trabalho se voltou para a historicidade por meio de uma revisão bibliográfica sobre o contexto da formação de professores a partir da década de 1990, incluindo, também, a análise de documentos que legitimavam a efetivação das políticas de formação de professores no Brasil.

Para a coleta de dados, utilizamos dois instrumentos. Primeiramente, aplicamos um questionário objetivando traçar o perfil identitário da turma dos alunos-professores pesquisados, investigando vários aspectos, como: faixa etária, sexo, formação, experiência docente, situação funcional, satisfação com a formação no curso, dentre outros, contemplando 16 (dezesesseis) alunos-professores.

Posteriormente, fizemos uma entrevista semiestruturada justificando-se, no conceito de Poupart (2010. p. 216), por ser “um instrumento que foi e ainda é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”, ou seja, as condutas sociais só podem ser entendidas e explicadas a partir dos atores sociais. Nessa etapa, foram entrevistados 3 (três) alunos-professores.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin (2011) e Barbosa (2003), definindo-se pelo tipo categoria temática, onde segundo Bardin (2011, p. 82), “esse tipo de análise se propõe a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação (mensagens escritas ou transcritas) dando ênfase à análise das questões mais recorrentes”.

Nesta perspectiva, realizamos a análise dos dados iniciando pela leitura flutuante, ou

seja, um primeiro contato com os documentos que foram submetidos à análise. Após este primeiro passo, as mensagens foram registradas considerando a originalidade das falas. Em seguida, partimos para a categorização, uma construção que define inicialmente as unidades temáticas, e, por fim, classificamos as mensagens de acordo com o seu conteúdo atentando para além dos registros, também, as unidades de contexto, que, segundo Barbosa é “o pano de fundo que imprime significado às unidades de análise” (BARBOSA, 2003, p.40).

A partir das unidades temáticas, foram formadas as subcategorias, e estas, classificadas as respostas nas seguintes categorias: o currículo como elemento central na formação; formação: aspectos positivos e negativos; a prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores. Para essa categorização, levamos em consideração os objetivos da investigação e o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa. Finalizamos apresentando as implicações favoráveis ao crescimento profissional dos alunos-professores ao passar pelo processo de formação.

2 O CURRÍCULO COMO ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO

O currículo é resultado de decisões que obedecem determinantemente a diversos fatores culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Assim, compreendê-lo significa analisar as suas interações nos diversos âmbitos em que é instituído. Sacristán (2000, p. 32) afirma que o currículo é “um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica”.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas semiestruturadas aplicadas com três alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, destacamos o surgimento da formulação de duas subcategorias sobre o currículo como elemento central na formação. A primeira ressalta o conteúdo estudado durante o curso e a segunda destaca o currículo como fator fundamental de influência na docência.

Ao observar o texto transcrito onde retrata as falas dos entrevistados: “... Bom, como eu fiz o magistério, o curso era mais prático, a gente aprendia fazer os materiais para trabalhar na sala de aula. Já o curso de Pedagogia, a gente estuda de forma mais avançada, conhece as teorias...”; “... a gente não tinha uma teoria para se sustentar ou que ajudasse a compreender a realidade da escola...”. Percebemos que, neste contexto, os alunos-professores destacam um currículo pautado no modelo dos conteúdos culturais cognitivos da formação como predominante no desenvolvimento do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor.

O modelo dos conteúdos culturais cognitivos é denominado por Saviani (2009) como aquele que tem a formação do professor pautada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

Com relação a subcategoria influência do currículo, voltada para o contexto formação na prática pedagógica, observamos que, nos depoimentos dos alunos-professores, o pensamento pedagógico é baseado em elementos fragmentados, dos quais deduzimos algumas interpretações sugeridas pelos seguintes depoimentos: “... como a escola não possuía muitos recursos, procurei problematizar os conteúdos propostos pelo currículo...”; “trabalhar o lado social do aluno sem abrir mão do currículo formal...”; aqui, identificamos um dos propósitos da pedagogia histórico-crítica idealizada por Saviani (2013), a importância de contemplar os conteúdos social, crítico e cultural no processo de ensinar e aprender. Porém, verificamos que esta intenção carece de conhecimento teórico e metodológico por parte dos alunos-professores para que, de fato, esta pedagogia seja base na sustentação de uma prática pedagógica consciente.

A compreensão da prática social apontada por Saviani (2012) passa por uma alteração qualitativa, ou seja, o ponto de partida como fundamento e finalidade da prática pedagógica permanece, mas os modos de pensar e agir dos agentes sociais são transformados, no ponto de chegada, pela mediação da ação pedagógica.

Outro aspecto apontado pelos alunos-professores nesta subcategoria foi a importância dada aos conteúdos trabalhados no curso. Segundo eles, contribuíram para uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem, encaminhando-os para uma prática pedagógica diferente, como retratam nestes depoimentos: “... a disciplina de Psicologia...pelo fato dela estudar o comportamento humano, isso faz com que você se estude e passe a estudar melhor o seu aluno...”; “... autores estudados nos deram suporte para lidar com todas estas situações no dia a dia da sala de aula...”. As falas revelam novos elementos do pensamento pedagógico; neste contexto, é possível compreender que as ações pedagógicas estão ancoradas nas teorias de cunho psicológico, baseadas nos estudos de Dewey, Montessori e Piaget, autores destacados pelos alunos-professores para fundamentar o depoimento.

Além do campo teórico, destaque dado acima pelos alunos-professores, para o currículo, faz-se necessário a articulação com a prática, como aponta o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ao determinar, em seu art. 2º, que o currículo de formação docente deve contemplar a articulação entre a teoria e a prática, e, deverá ainda:

Art. 12. Assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da

educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia (DECRETO nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009).

Sobre a realidade dos currículos de formação de professores, uma pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André, em 2011, aponta que a concepção integradora da relação teoria-prática, determinado pela LDB 9394/96, não condiz com a prática exercida nas licenciaturas:

Nesses currículos e nas suas ementas, observou-se evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, política e contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor (a) vai atuar (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 115).

56

Nessa mesma pesquisa, também é evidenciado que há uma fragmentação do currículo para a formação de professores das séries iniciais da educação básica, por não atender às reais necessidades para este nível de ensino.

A partir dos depoimentos dos alunos-professores, nessa categoria - o currículo como elemento central na formação - é possível perceber, nas entrelinhas, a falta de uma articulação mais consistente na relação teoria e prática no processo de formação desses profissionais. Podemos inferir, diante dessa realidade, que há uma distância das leis expressas nessas políticas educacionais e, de fato, a sua concretização tal qual propõe suas diretrizes de efetivação, como expressa no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Por outro lado, apesar dessa necessidade detectada, a formação, sem dúvida, na opinião dos alunos-professores, tem contribuído para melhorar a prática pedagógica em sala de aula à luz de novas teorias da aprendizagem.

3 A FORMAÇÃO: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

A segunda categoria de análise aponta os aspectos positivos e negativos da formação no desenvolvimento do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. A partir da junção das unidades temáticas apresentadas no depoimento dos alunos-professores, definiram-se três subcategorias: o processo de formação, as contribuições da formação, e, por último, as desvantagens na formação.

Na subcategoria o processo de formação, a qual foi identificada com a menor frequência nas respostas dadas, dois aspectos foram levantados pelos alunos-professores: o primeiro traz a dificuldade de adaptação no curso, justificada pela distância entre a formação realizada no nível médio e a graduação, contabilizando longos anos fora da sala de aula, na condição de alunos; o segundo se refere ao acolhimento dado aos alunos-professores no início do curso, considerando

que a turma funcionava nas instalações da própria universidade e, mesmo assim, eles não se sentiram incluídos como alunos da instituição, fato retratado nesta fala de um dos alunos-professores investigados: “... sofremos para sermos aceitos como aluno na UFMA, a sensação que a gente tinha antes era de ter entrado pela janela... mas, depois mudou bastante, eles passaram a acolher melhor a gente...”. Uma situação que, entretanto, segundo os alunos-professores, foi se conquistando durante o processo de formação, considerada satisfatória após os dois primeiros anos de curso.

Apesar dos entraves acima ressaltados, os alunos-professores aprovam o curso afirmando ter recebido uma boa formação. Segundo eles, os estudos realizados fomentaram a reflexão sobre a prática desenvolvida, levando-os a repensar conceitos de orientação da prática pedagógica e reorganizá-la, inserindo novos elementos apreendidos durante o curso.

O que depreendemos dessa subcategoria, com base nos depoimentos dos alunos-professores, é um sentimento de exclusão, denominado por eles de “falta de acolhimento”, o que nos permite fazer relações distintas sobre os aspectos apresentados. A primeira indica uma necessidade de se considerar a realidade dos alunos-professores, atentando para o tempo em que se encontram afastados dos estudos, o que poderia levá-los a uma apreensão dos conhecimentos de forma mais lenta. A segunda relação trata de uma desvalorização das turmas de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, vistas como inferiores às do curso do período regular.

De acordo com os estudos que deram sustentação a essa pesquisa, é possível inferir que a desvalorização dos cursos emergenciais desenvolvidos no Brasil se originou, principalmente, a partir de dois fatores: o ideário neoliberal, em que a preocupação se voltou para a produtividade e quantidade, deixando à margem a qualidade da formação, e também após a promulgação da LDB 9394/96 – ao exigir formação de nível superior dos professores da educação básica. Esses fatores desencadearam o surgimento de muitas instituições de ensino superior, principalmente, no setor privado, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata.

A ideologia neoliberal, como determinante da política econômica no país, tem grande poder na definição das políticas públicas educacionais, entretanto, as instituições formadoras possuem autonomia para a elaboração de suas propostas pedagógicas, mas, infelizmente, várias delas ainda permanecem com esse ideário. Nessas condições, é fundamental uma formação política dos professores formadores, para que, de fato, as instituições, ao aderirem aos programas emergenciais, assumam o compromisso de desenvolvê-los com qualidade.

A segunda subcategoria aponta as contribuições da formação representando o maior índice de frequência nos depoimentos dados pelos alunos-professores. Dentre as contribuições

destacadas por eles, o formato do curso favoreceu bastante o processo de ensino e aprendizagem, concorrendo para a melhoria da prática pedagógica, como retrata este depoimento: “... o curso de Pedagogia/Parfor contribuiu muito, principalmente para a melhoria da prática pedagógica, pela própria estrutura do curso ser direcionada aos professores que já estão em sala de aula...”, ou seja, por ser um curso destinado aos professores que já estão no cotidiano escolar, há uma preocupação para atender a esta realidade.

Além de ressaltarem a melhoria da prática pedagógica, a partir da formação, outros aspectos tiveram destaques nos depoimentos dos alunos-professores, entre eles: a boa avaliação dos professores formadores, que receberam conceito ótimo; a motivação para realizar novas experiências em sala de aula, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação; a segurança profissional para participar das decisões pedagógicas na escola, e, ainda, a oportunidade de acesso para professores com vasta experiência docente sem formação superior, como demonstra o depoimento a seguir: “... era para ter curso superior, até pós-graduação, há muito tempo, tenho 44 anos, mas nunca tinha tido a oportunidade...”.

No nosso entendimento, ao analisar as unidades temáticas que emergiram essa subcategoria e também o contexto em que se deu a entrevista, verificamos que, mesmo diante do fato de a estrutura de funcionamento do curso ser destinada a esses professores, ainda não consegue atender a outras dificuldades que antecedem a formação: falta de leituras, formação de nível médio com foco nos conteúdos pedagógicos, formação continuada em serviço fragmentada e, ainda, tempo para aprimorar os estudos durante a formação.

A terceira subcategoria, apresenta as desvantagens da formação, na qual dois aspectos foram ressaltados pelos alunos-professores: a estrutura física das instalações de funcionamento do curso e a disponibilização da biblioteca e do laboratório de informática, durante os encontros de formação. Esse sentimento de insatisfação é retratado nos depoimentos dos alunos-professores: “... nos finais de semana, devido não ter pessoas disponíveis para trabalhar, as salas e banheiros estavam sempre sujos, as salas de aula fechadas, tinha que procurar a chave, nunca encontrávamos as coisas organizadas para nosso estudo...”. Este depoimento nos remete a uma reflexão sobre a qualidade da formação, por entendermos que não se restringe ao simples fato de acesso ao conhecimento, mas também em possibilitar condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Esta concepção de qualidade ultrapassa os aspectos quantitativos inerentes a uma visão gerencial de educação e se situa no âmbito da qualidade social da educação discutida por Silva (2009, p.225), ao apontar como aquela que

Atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que

circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Entretanto, para a efetivação de uma educação de qualidade social, necessitamos repensar os critérios voltados para a realidade educacional, e não como propõe o projeto neoliberal, o qual utiliza critérios econômicos como parâmetro para atribuir a qualidade à educação, situação pela qual os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais.

Ao apontar alternativas visando a qualidade da educação no Brasil, Saviani (2011.p. 225) apresenta como necessidade prioritária a “formação docente em cursos de longa duração prioritariamente nas universidades públicas expandindo e consolidando os cursos de licenciatura cujos currículos devem ser reformulados tendo em vista a garantir formação sólida teórica e prática”.

Essa compreensão de qualidade posta por Saviani (2011.p. 219) diz respeito a prover as condições subjetivas do processo de formação que, entretanto, só podem ter eficácia em articulação com as condições objetivas.

No contexto geral, apesar das dificuldades, as contribuições da formação se mostraram superiores aos entraves apresentados durante o curso. Como implicações favoráveis ao crescimento profissional dos alunos-professores, foram ressaltados: o bom desempenho dos professores formadores, possibilitando uma aprendizagem consistente; a motivação para realizar novas experiências em sala de aula, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação e a segurança profissional para participar das decisões pedagógicas na escola.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOCENTES DOS ALUNOS-PROFESSORES

A terceira categoria centraliza o principal foco do desenvolvimento da pesquisa: a prática pedagógica e as novas perspectivas docentes dos alunos-professores. Será que a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor os encaminhou para uma prática pedagógica diferente? Foram definidas três subcategorias: a primeira, indicou a concepção de prática pedagógica assumida pelos alunos-professores; a segunda, aponta a mudança de postura na docência, ressaltando a formação como grande responsável pela mudança de sua prática

pedagógica; e a terceira, relata o desenvolvimento da prática pedagógica na escola.

Os depoimentos dos alunos-professores, que estabeleceram a subcategoria sobre a concepção da prática pedagógica assumida por eles, deixam transparecer, em parte, que ela tem fortes raízes da pedagogia tradicional, devido à própria formação recebida no nível médio, e também pela concepção de organização posta na escola. Mas, contrapondo-se a esse pensamento, reconhecem que há uma renovação, após a formação na graduação, incluindo novos elementos à prática pedagógica, como indica uns trechos desses depoimentos: “...eu não fico como o professor sabe tudo, não me coloco no patamar mais alto, eu troco experiências com o meu aluno...”; “...eu entendo que o plano tem que ser para o aluno, então eu faço meu plano pensando no meu aluno...”. Podemos identificar alguns elementos da escola nova, ao ressaltarem o aluno como centro do processo de aprendizagem, e não mais o professor, como impõe a escola tradicional.

Além dessa concepção, em um dos depoimentos apresentados pelos alunos-professores, pressupõe-se que a prática pedagógica também tem influência do ideário do professor reflexivo, “...vejo o espaço de sala de aula como um local de aperfeiçoamento do professor, ou seja, é um lugar de ensino, de aprendizagem, de reflexão e de pesquisa também...”. Alarcão (2005, p.41) explica que a “noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. É interessante destacar que esse pensamento do profissional reflexivo se constitui como base do PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, ao ressaltar que o docente busque

A compreensão das relações desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, as formas pelas quais essas relações influenciaram nos processos de escolarização e de desenvolvimento profissional e como uma perspectiva crítica de ensino pode reconfigurar a relação com o saber e com a cultura (PPP, 2010, p.19).

Para que, de fato, essa reflexão possa se efetivar, faz-se necessária uma base teórica que a sustente, pois, este processo não se dá de forma aleatória, a transformação da realidade requer conhecimento e pensamento crítico. Observamos nos depoimentos dos alunos-professores que eles se sentem mobilizados para essa compreensão, contudo, ainda muito timidamente, buscam desenvolver essa prática em seu ambiente profissional.

Quanto ao processo de formação durante o curso pelo qual passaram, podemos identificar essa prática em atividades como os seminários multidisciplinares, realizados pelos alunos-professores e também o estágio, que proporciona essa vivência de reflexão prática e

teórica na construção do conhecimento.

Diante da base de sustentação da prática pedagógica, apontada pelos alunos-professores, procuramos relacionar as unidades temáticas que deram origem à subcategoria *mudança de postura na docência*, objetivando perceber se esta concepção condiz com a prática exercida por eles. A partir da análise dos depoimentos, “... antes, agia mais como uma professora dona do saber, como diz Paulo Freire, depositava o conhecimento na cabeça do aluno...”; “... percebi que quando o aluno se envolve, põe a mão na massa, vai praticar, a própria consciência dele muda, acontece mudanças de comportamento e atitudes...”, deduzimos uma coerência nesta relação, ao percebemos que existe uma referência sobre o que caracteriza uma prática pedagógica tradicional e a pretensão de modificá-la, baseando-se nos conhecimentos adquiridos no curso.

O que podemos afirmar, diante desses fatos, é que a prática pedagógica desses profissionais passa por um processo de mudança; sensibilizados pela formação recebida e, ainda, com os conhecimentos aflorados, demonstram vontade de transformar a realidade da escola em que trabalham; “...eu começo minha mudança na sala de aula e quando posso, nos encontros na escola, eu não me dou por vencida...”. Neste depoimento, a prática não está voltada apenas para a sala de aula, mas envolve todo o contexto escolar, no qual entende que o processo não é apenas técnico, didático, pois as mudanças qualitativas necessitam perceber e valorizar todas as relações do contexto.

As mudanças na postura docente, destacadas pelos alunos-professores, indicam contribuições relevantes para uma prática pedagógica diferente, como evidenciado pelo pensamento pedagógico dos seguintes depoimentos: “... propor desafios a eles, e eu acredito que ele vai conseguir com a minha mediação, então há essa troca, isso eu aprendi durante o curso...”; “... antes do curso, minha prática pedagógica era baseada apenas nos poucos anos de experiência como docente...”; “... eu sou uma prova viva da contribuição do curso para melhorar a minha prática pedagógica...”; “... antes quando planejávamos juntos, eu não tinha coragem de falar, na minha cabeça tinha muita coisa, mas eu não sabia dizer palavras bonitas, tinha medo, vergonha do meu jeito de falar...”. O pensamento manifestado retrata uma certeza, um novo olhar sobre como ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, o passo a passo da prática pedagógica exercida por eles na escola segue uma rotina escolar, como na maioria das instituições de ensino. Ao relatarem o cotidiano da prática pedagógica, destacam o planejamento como orientador desta ação, entretanto, afirmam que a realidade do aluno é considerada, ao postularem um plano flexível: “...primeiramente a gente faz o planejamento, bimestral e mensal, mas antes eu procuro

conhecer meus alunos para saber as dificuldades de cada um...”; “...meu plano é flexível, quando chega na escola e vejo a necessidade diferente eu procuro mudar...”; “... nos encontros de planejamento com todos os professores, gestor e coordenador, nós conversamos, discutimos, e depois cada um faz seu plano individual se ele não aprendeu na escrita, eu procuro uma brincadeira, algo diferente para que ele aprenda...”.

Em relação à metodologia utilizada, os alunos-professores ressaltam que a formação tem mudado significativamente a rotina de sala de aula, enfatizam que os conteúdos curriculares agora são problematizados e as questões sociais que afetam a vida dos alunos no contexto em que vivem, são considerados nessa problematização. Um dos alunos-professores destaca a importância de se fazer uma avaliação das aulas desenvolvidas e, portanto, sempre realiza esse momento com seus alunos. Sobre os recursos utilizados, foram citados: além das atividades cotidianas de leituras, debates, conversas, atividades escritas, realizam também pesquisas, tanto locais como na internet, e trabalhos com experimentos, objetivando envolver o aluno no processo de construção de conhecimento.

O percurso de análise de conteúdo das entrevistas e do contexto desta investigação, nossa orientação esteve voltada para a compreensão das relações sociais, culturais, econômicas e políticas que pudessem interferir nas práticas pedagógicas dos alunos-professores, e se estas fossem indicadores de implicações negativas ao processo de transformação desses sujeitos.

Sendo assim, propusemos-nos a ter como base de sustentação desta investigação a pedagogia histórico-crítica, idealizada por Saviani (2013), por compreender que a escola, por meio dos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, pode e deve desenvolver uma prática pedagógica crítica e transformadora da sociedade. Pois somente teremos uma escola pública acessível, na medida em que os sujeitos possam se sentir incluídos nesse processo.

Nesta concepção, a construção do conhecimento deve partir de uma prática social, mediada pelo conhecimento sistematizado, e deve retornar a ela para transformá-la. Esse processo envolve a relação teórica e prática, orientada por um posicionamento crítico, condição necessária ao docente que deseja desenvolver uma prática pedagógica transformadora.

Dentre os problemas apontados por Saviani (2013, p. 48) para a implantação da pedagogia histórico-crítica como orientadora das práticas pedagógicas em nosso país, destacamos: a ausência de um sistema de educação, em âmbito nacional, isso porque a precariedade da prática dificulta testar e aprimorar a teoria; a situação de uma prática que incorpora, organizacionalmente, ingredientes teóricos e, ao propormos a sua transformação, não modificamos as condições objetivas para a viabilização da nova teoria; e, por último, a descontinuidade, principalmente, em função das políticas partidárias, assim, o tempo destinado

ao cumprimento das etapas do processo de ensino e aprendizagem não é suficiente para a assimilação dos conceitos e desenvolvimento dos alunos.

Compreendemos que a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados, conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada. A consciência crítica do professor, perante as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora da escola, é de fundamental importância diante dos conteúdos curriculares, pois a ele cabem as problematizações necessárias, no sentido de possibilitar ao aluno a oportunidade de tornar-se cidadão também crítico e transformador.

Com essa intenção, a análise de conteúdo realizada por nós examinou os elementos conscientes ou inconscientes que pudessem comprovar a existência dessa prática, tanto no que se refere ao processo de formação dos alunos-professores como também na prática pedagógica desenvolvida por eles, na escola.

Na análise dessa categoria, percebemos que apesar da fragmentação do pensamento pedagógico dos alunos-professores, as implicações da formação possibilitaram um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem: os planos de aulas têm como ponto de partida a realidade do aluno e o ambiente em que vive; a postura pedagógica busca uma base de sustentação, ainda um pouco indefinida, mas consciente da certeza de que precisa melhorar; maior motivação para inovar; além de utilizar a sala de aula como campo de pesquisa para melhorar sua prática pedagógica.

5 CONCLUSÕES

O presente artigo intitulado O Parfor: do domínio de saberes disciplinares a novas perspectivas da prática pedagógica dos alunos-professores se propôs apresentar os resultados da investigação sobre a análise da formação dos alunos-professores do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, e se essa formação os encaminhou para uma prática pedagógica diferente daquela que desenvolveram antes de sua formação em nível superior.

Do processo de revisão de literatura sobre o tema, dos objetivos propostos para a investigação, dos dados coletados na pesquisa de campo e das análises de conteúdos realizadas, emergiram as categorias de análise destacadas nesse artigo.

Na primeira categoria o currículo como elemento central da formação, prevaleceu uma ênfase sobre o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, sugerindo-nos que há uma predominância desse tipo de currículo no curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. Isso não

significa que esses conteúdos não sejam importantes, pois a fundamentação teórica e metodológica é fundamental para que o docente compreenda o processo educacional e as relações com o seu trabalho docente. Mas o preparo pedagógico-didático também deve permear todo o processo de formação.

A segunda categoria de análise apontou a formação: os aspectos positivos e negativos no curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor. Constatamos que, durante o processo de formação, situações adversas se manifestaram, algumas bem peculiares ao perfil dos próprios alunos-professores, como, por exemplo, a dificuldade de adaptação no curso, justificada pela distância entre a formação realizada no nível médio e a graduação, contabilizando longos anos fora da sala de aula, na condição de alunos.

A última categoria de análise a prática pedagógica e às novas perspectivas docentes dos alunos-professores demonstrou que a concepção da prática pedagógica, assumida pelos alunos-professores, deixa transparecer, em parte, raízes da pedagogia tradicional, devido à própria formação recebida no nível médio, e pela concepção de organização posta na escola; apresenta também alguns elementos da escola nova e dos estudos sobre o professor reflexivo. Nessas condições, percebemos claramente a fragilidade do pensamento pedagógico, em não dispor, de forma consciente, de uma pedagogia orientadora da prática pedagógica desenvolvida.

Entretanto, apesar da fragmentação do pensamento pedagógico e implicações da formação, é possível perceber um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem desses profissionais. Sobretudo, é importante salientar que somente o processo de formação não é fator determinante de mudanças, pois as condições disponíveis no ambiente de trabalho também são implicações que poderão contribuir, de forma positiva ou negativa, nesse processo.

PARFOR: FROM THE DOMAIN OF DISCIPLINARY KNOWLEDGE TO NEW PERSPECTIVES ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENT-TEACHERS

ABSTRACT

This article presents the results of a research that analyzes the pedagogical practice of students-teachers participating in the course of Pedagogy / National Plan of Teacher Training for Basic Education (PARFOR), developed by a Public Institution of Higher Education of Maranhão. The analyses are based on contributions from: Saviani (2009; 2011; 2012; 2013), Sacristán (2000), Frigotto (2003), Alarcão (2005) and Gatti, Barreto André (2011), among others. The research adopted a qualitative perspective, using as instruments for the collection of

data a questionnaire to identify the 16 participants' profiles, a semi-structured interviews and a documentary analysis. The data were analyzed and organized using the technique of content analysis, based on Bardin (2011) and Barbosa (2003). We found that taking the Pedagogy / PARFOR course has triggered longing for changes in the pedagogical practice of student-teachers, since they have shown an interest in the search for knowledge, therefore, evidencing the will to transform the reality of the school in which they work.

Keywords: National Plan of Teacher Training for Basic Education (PARFOR); Pedagogical practice; teacher training.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

BARBOSA, Maria Laura Puglisi Franco. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Governo Federal: Brasília, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 17.03.2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. UNESCO, Brasília, 2011.

PEREIRA, M. E. G. **O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA. 2016. 127 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2016.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.p. 215-253.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, p.143-155. Abril, 2009.

_____. **Escola e democracia**. Ed.42. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção polêmicas do nosso tempo.

_____. **Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações**. 11.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção memória da educação.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Caderno de Estudos Educação e Sociedade. Vol.1n.1. São Paulo: Cortez, 1980.

Universidade Federal do Maranhão. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR**. 2010. Disponível em:
<https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1550> Acesso em: 13/03/2014.

Recebido em 29 de março de 2020. Aprovado em 02 de junho de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.