

CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PARFOR CONTRIBUTIONS FOR THE EDUCATIONAL PRACTICES OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Juraciara Paganella Peixoto*
Silvana Neumann Martins**
Jacqueline Silva da Silva***

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições do Parfor para a melhoria das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Com base nos depoimentos de quatro professoras, docentes da Educação Infantil da rede municipal de ensino, licenciadas em Pedagogia pelo Parfor-IFRS-BG, este estudo focaliza as aprendizagens e mudanças positivas nas práticas pedagógica dessas professoras a partir do Parfor. O referencial teórico, que embasa o estudo, fundamenta-se nos pressupostos metodológicos de Ghedin e Franco (2008). O campo empírico da investigação é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista com perguntas semiestruturadas e a análise dos dados coletados foi embasada na técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). Os dados coletados foram analisados por meio de uma reflexão dialógica com autores como Arroyo (2000), Freire (1998), Mosquera (2006), Nóvoa (1991, 2009), Pérez Gómez (1998), Sacristán (1998), Tardif (2007) e outros. Ao final do trabalho observou-se que muitas foram as contribuições advindas do Parfor para as entrevistadas, legitimando, dessa forma, a Pedagogia do IFRS-BG, bem como reafirmando a importância do Parfor como política pública para a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Parfor. Educação Infantil. IFRS-BG.

ABSTRACT

This study aims to present the Parfor contributions to the improvement of pedagogical practices of teachers of early childhood education. Based on the testimonies of four teachers, teachers of early childhood education in municipal schools, licensed in Pedagogy by Parfor- IFRS-BG, this study focuses on learning and positive change in the pedagogical practices of these teachers from Parfor. The theoretical framework that underlies the study is based on the methodological assumptions of Ghedin and Franco (2008). The empirical field of research is Instituto Federal de Educação, Ciência e

* Mestranda do PPG Ensino da UNIVATES. Técnica em Assuntos Educacionais no IFRS-BG. juraciara.peixoto@bento.ifrs.edu.br

** Doutora em Educação pela PUC-RS (2010). Docente permanente do Centro Universitário UNIVATES. smartins@univates.br

*** Doutora em Educação pela UFRGS (2011). Docente permanente do Centro universitário UNIVATES. jacqueh@univates.br

Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. The collected data was performed using a semi-structured interview and the analysis of the collected data was based on content analysis technique proposed by Bardin (2009). The data were analyzed using a dialogic reflection with authors such as Arroyo (2000), Freire (1998), Mosquera (2006), Nóvoa (1991; 2009), Pérez Gómez (1998), Sacristan (1998), Tardif (2007) and others. At the end of the work, it was observed that there were many contributions from the Parfor for interviewees, legitimizing thus IFRS-BG Pedagogy and reaffirming the importance of Parfor as public policy for initial teacher training.

Keywords: Initial Teacher Education. Parfor. Childhood Education. IFRS-BG.

Introdução

O processo de constantes mudanças na realidade econômica e social constitui-se como um grande desafio às políticas educacionais e instituições de ensino, uma vez que a educação precisa acompanhar essas mudanças como forma de promover a garantia de uma educação cidadã e comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito. Se por um lado o crescimento tecnológico chegou às escolas, trazendo inovações e incentivando novas formas de ensino, por outro ainda evidenciamos a dificuldade da efetivação de uma educação pública de qualidade.

Acreditando na educação como um dos caminhos a promover o desenvolvimento integral do sujeito, bem como sua atuação de forma ética na sociedade, surgem políticas públicas com ações voltadas à formação de professores, entendendo ser essa uma possibilidade para a efetivação de um ensino transformador. Nóvoa (1991) aponta a importância do poder político do Estado na organização de cursos de formação e o saber do professorado na organização dos programas de ensino desses cursos e afirma ser no confronto entre esses projetos, que se produz a profissão docente, onde o momento chave da socialização e da configuração pessoal dar-se-á na formação de professores.

Dessa forma, a qualidade da Educação Básica está intimamente relacionada com a formação docente, o que remete à necessidade de se investir continuamente na formação dos professores, especialmente no sentido de lhes oportunizar formação inicial em licenciatura, curso que habilita para ser professor.

Nesse contexto nasce o Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – um Programa emergencial, na modalidade presencial, instituído para atender o dispositivo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e

implantado em regime de colaboração entre os municípios, estados, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). Cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), a gestão executiva e financeira dos cursos ofertados pelo Parfor.

Este artigo, centrado na implantação do curso de Pedagogia/Parfor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves - IFRS-BG, é fruto da dissertação de Mestrado em Ensino, no Cento Universitário UNIVATES, a qual apresenta como objetivo geral investigar as contribuições do curso de Pedagogia Parfor – IFRS-BG para as melhorias das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil e, como objetivos específicos: conhecer as contribuições do Parfor para as práticas pedagógicas dos professores; verificar as contribuições do Parfor para a formação cultural do professor e; averiguar sugestões dos professores a respeito da matriz curricular proposta pelo curso de Pedagogia/Parfor. Assim sendo, apresentamos a análise dos dados coletados os quais serão explicitados por meio de categorias. Para encerrar, abordamos considerações acerca dos elementos que podem favorecer o debate sobre as contribuições do Parfor para as professoras em formação do IFRS-BG, bem como os desafios e potencialidades desta política pública de formação de professores. Pretende-se, dessa forma, reunir elementos que comprovem as contribuições do Parfor para a melhoria das práticas pedagógicas dessas professoras.

Opção Teórico-metodológica

A metodologia proposta para este trabalho aproxima-se de um estudo de caso de cunho etnográfico, o qual “permite a compreensão do todo da cultura em sua dinâmica e nas relações particulares que compõem” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 184). Com uma abordagem qualitativa, preocupa-se em compreender e interpretar os fenômenos e significados (FLICK, 2009), a partir da investigação das percepções e compreensões dos sujeitos de pesquisa acerca de sua formação docente. O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista semiestruturada realizada com quatro professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino dos municípios de Nova Prata/RS e Salvador do Sul/RS, cujo objetivo era conhecer e verificar as ideias que as professoras entrevistadas conceberam sobre o Parfor após a conclusão do curso de Pedagogia/Parfor

no IFRS-BG no ano de 2014. Neste artigo as professoras entrevistadas serão denominadas por E1, E2, E3 e E4.

Nesse sentido, apresentamos a análise dos dados oriundos das entrevistas analisadas a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas que possibilitam, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdos, buscar o sentido(s) de determinada mensagem. A esse respeito, Bardin (2011) afirma que um primeiro passo que constitui uma interpretação objetiva e racional na Análise de Conteúdos é o “método das categorias”, composto a partir de eixos, dos quais aqui empregamos: Organização da Análise, Codificação, Categorização e Inferência. Das colocações realizadas pelas participantes deste estudo, emergiram três categorias de análise. Aqui trazemos os Caminhos Percorridos e Histórias Construídas pelas professoras entrevistadas para que possamos conhecer a caminhada de cada uma delas, além de mais duas categorias, as quais englobam: as Dimensões Pessoal e Profissional das Professoras, e a Dimensão Cultural das Professoras.

A Formação inicial de Professores

Ao falar em formação inicial de professores penso ser fundamental que se entenda a que formação nos referimos. Trazemos, dessa forma, para um esclarecimento o conceito apresentado segundo Morosini (2006, p. 353-354 apud CUNHA, 1999, p. 127-148), o qual retrata o ponto de onde estou falando:

Processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. **Notas:** os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Alicerçada na definição supracitada, por formação inicial nos referimos às estratégias que promovem à compreensão, o planejamento, às ações e a reflexão acerca dos objetivos que se quer alcançar e os caminhos que se deve trilhar para atingi-los. Reportamo-nos à formação oferecida nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, por

serem estes considerados, segundo a legislação brasileira, espaços com competência para o desenvolvimento da referida formação.

A atividade docente vem sofrendo ao longo do tempo modificações decorrentes de carências que muitas vezes, nem a família, nem sociedade conseguem sanar. É preciso que a educação, processo que envolve muitos atores, esteja preparada para dialogar com as famílias e sociedade em geral acerca de condições que possibilitem uma educação a qual privilegie a formação integral do sujeito, onde o comprometimento com a ética, solidariedade, respeito para com tudo e com todos além de preparação para o mundo do trabalho sejam o ápice do processo educativo. Nesse sentido, Freire (1998, p. 16) aponta a “responsabilidade ética no exercício da tarefa docente” que cada professor carrega consigo e que deve permear a “prática educativa enquanto prática formadora”.

A nosso ver para que se consolide essa educação que prima por formação integral do sujeito é necessário, antes, que se promova uma formação inicial de professores em que, para além dos conhecimentos profissionais indispensáveis ao exercício da docência, os valores acima citados sejam apreendidos e vivenciados por todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem oferecidos nos cursos de formação de professores, para que estes valores possam fazer parte na atuação docente desses profissionais, pois, como afirma Ghedin (2009, p. 2): “Subjacente a uma prática formativa há sempre, como pressupostos de um processo de formação de professores, uma proposta de formação humana”. Entendemos ser esta formação humana uma das condições para que a competência e qualidade apresentem-se como fundamento da educação.

Embasadas nas concepções de Rios (2010, p. 23, grifo do autor) pensamos, igualmente à autora, acerca de competência como “*saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão”, o que, segundo Rios, envolve as “dimensões *técnica e política*, mediadas pela *ética*”. Portanto, para a autora, um ensino competente é um ensino de boa qualidade. Ainda seguindo as ideias de Rios (2010), qualidade não é um termo que possa ser definido em uma única interpretação. Há, portanto, que se pensar em “qualidades”, já que para a autora é um conjunto de atributos que possibilitam à educação sua competência.

Baseado nos apontamentos trazidos por Rios (2010), é preciso que a formação inicial de professores prime por uma educação da melhor qualidade, isto é, aquela educação que “se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos

sujeitos que a constroem” (RIOS, 2010, p. 74). Nesse sentido, na construção e busca constante por uma educação de qualidade, acreditamos que a formação de professores em serviço, aqui no caso específico da Pedagogia/Parfor do IFRS-BG, tem a possibilidade de contribuir para o sucesso da qualidade da educação, uma vez que permite aos professores em formação a reflexão entre a teoria apresentada no curso e a prática advinda do exercício da docência desses professores. Conforme afirma Nóvoa (2009, p. 15-16, grifo do autor):

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. [...] Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade de formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Seguindo essa ideia, Tardif (2007, p. 285) aponta a importância da experiência trazida pelos professores na formação inicial, pois:

A experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Ela é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa dose, ensinando. [...] A formação inicial (na escola normal ou na universidade) não realiza suas promessas e força seus professores a inventar seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização. Portanto, aprende-se a docência *in loco*.

Acreditamos que a Pedagogia/Parfor vem cumprindo o seu papel ao possibilitar o encontro dos professores em formação com as reflexões entre teoria e prática, elementos indissociáveis da atuação docente. Além disso, enquanto alunas, as professoras do curso compartilham, relacionam e integram as novas experiências ao seu próprio saber o que possibilita um novo aprendizado a partir das relações que se firmam.

Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 86) mencionam que o ensino não pode ser compreendido como uma “mera aplicação de normas, técnicas ou receitas pré-estabelecidas”, mas sim como uma ação criadora, que apoiada nas experiências e no conhecimento torna-se um ato criativo e artístico, projetado para além de seus limites.

Desse modo, além dos saberes didático-pedagógicos necessários à atuação docente há de se pensar que não se pode separar pessoa-professor. Daí o cuidado que o professor precisa ter com ele mesmo, porque nos tornamos professores a partir da nossa bagagem de vida, e vamos ressignificando nossos sentidos e nossas possibilidades a partir das experiências vividas. Conforme Nóvoa (2009, p. 37):

[...] que o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que

ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e autoanálise.

Assim, entendemos que a formação inicial só poderá ser considerada “competente” e da “melhor qualidade”, termos esses referidos por Rios (2010), se reconhecer o valor da relação entre a tecnicidade e cientificidade indispensáveis ao trabalho docente, aliados ao cuidado com a formação do ser humano professor-pessoa. Desse modo, apresento a análise das categorias que emergiram da pesquisa.

Caminhos percorridos, histórias construídas...

Nas entrevistas semiestruturadas buscamos, primeiramente, conhecer o perfil de cada uma das quatro professoras entrevistadas, como primeira categoria aqui apresentada. Para tanto, as professoras declararam sua idade, tempo de atividade no magistério e município em que trabalham. Desta busca resultaram os seguintes dados: E1, vinte e seis anos de idade, trabalha como docente no município de Salvador do Sul-RS. Atua na Educação Infantil há oito anos. E2, quarenta e dois anos de idade, docente no município de Nova Prata-RS há doze anos. E3, com idade de quarenta e nove anos, há vinte e quatro anos atuando como docente no município de Nova Prata-RS. E4, possui trinta e nove anos de idade e há doze anos trabalha no município de Salvador do Sul. Todas as entrevistadas atuam, atualmente, na docência da Educação Infantil da rede pública municipal de Educação.

Com o intuito de conhecê-las melhor, perguntamos-lhes a respeito de sua trajetória até chegar ao curso de Licenciatura em Pedagogia-Parfor do IFRS-BG. E1 e E4 iniciaram sua carreira profissional como monitoras, E3 como atendente de creche e E2 como professora de Educação Infantil. As professoras cursaram o Magistério o que lhes permitiu mais tarde, por meio de concurso público, a permanência na Educação Infantil no cargo de professora.

Para essas professoras entrevistadas estar em contato com as crianças menores, crianças da Educação Infantil sempre foi uma vontade própria, por isso optaram em fazer o concurso público na rede municipal de ensino para a Educação Infantil e não para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No relato da trajetória de cada professora observamos que o curso do Magistério teve uma grande importância na vida profissional dessas professoras. Foi a partir dele

que tiveram acesso ao concurso público e tornaram-se efetivas como professoras da rede municipal de ensino. Para E1, foi por meio do Magistério que se identificou como professora. Conforme afirma: “[...] Foi no magistério que eu me descobri na realidade como educadora. Foi onde eu me encontrei. Foi onde me firmei nessa área”.

Para E3, embora o curso Normal tenha sido uma imposição conforme Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao longo da entrevista menciona a importância que teve o curso Normal para se constituir como educadora e seguir em busca do crescimento profissional. Nessa linha de pensamento aponta Sandri (2009, p. 4) que:

[...] a função social do magistério no período de 1867-1961 voltavam-se para as contribuições dos professores da instrução elementar com a “melhoria do ensino público e, conseqüente, “progresso da Província”, no caso do Brasil Império; para o Brasil República, a formação de professores deveria cumprir o papel de inserir, nas escolas elementares, docentes capazes de formar cidadãos para a nova sociedade, ou seja, para a sociedade pautada nos princípios republicanos e nos princípios de uma organização racional do trabalho produtivo.

Assim sendo, foi a partir dos vários momentos históricos que o ofício do magistério constituiu sua função social, função essa, dinâmica e em constante organização. Também nos dias de hoje apresenta fundamentos de cunho econômico, social, cultural, político e ideológico, os quais proporcionam a formação profissional com vistas à inserção no mercado de trabalho, além de possibilitar a continuidade dos estudos em curso superior.

Ainda na primeira pergunta da entrevista semiestruturada, além da trajetória percorrida pelas professoras investigamos sobre quais motivos levaram-nas a cursar a Pedagogia/Parfor. Dentre as respostas, observamos que a possibilidade de obter uma licenciatura de forma gratuita contribuiu para a entrada e permanência das professoras no curso, confirmando a ideia trazida no parágrafo anterior. Conforme citam:

Como eu não tinha nenhuma licenciatura me interessei. Eu entrei aqui já com vontade de mudar. A minha pretensão era mudar a minha prática. Que fosse mudar (E1).

Sempre tive vontade de cursar uma, uma pedagogia. Surgiu a oportunidade do Parfor, e me inscrevi, e passei e foi uma experiência muito válida (E2).

Eu sempre pensei em fazer uma faculdade, né, uma licenciatura, em História. O meu grande sonho era fazer história. Surgiu então o Parfor. [...] a Secretaria de Educação enviou e-mail para nós dizendo que tinha essa licenciatura, né, pelo Instituto, uma licenciatura pela Plataforma Paulo Freire, do Parfor (E3).

O que me motivou mais foi a faculdade de graça. Foi um dos principais motivos. Foi uma ajuda muito grande, eu provavelmente não teria condições de pagar uma faculdade. E sempre tive um sonho de fazer uma. Então, assim que foi feito, foi dada essa chance pra gente, de fazer o Parfor, eu me agarrei na hora e consegui, concluí e adorei. É que era uma coisa que a gente queria muito (E4).

Conforme relatam as professoras entrevistadas, todas almejavam cursar uma licenciatura, contudo o que lhes faltava era a oportunidade de um curso gratuito. Nas falas dessas professoras constatamos que o Parfor “surgiu” (termo utilizado por elas) como um divisor de águas na formação inicial de professores, uma vez que ainda não havia sido ofertada uma Licenciatura específica para quem atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - a Pedagogia, gratuitamente. Para essas professoras, o Parfor foi a ponte que minimizou a distância entre a prática e a teoria. Foi por meio do Parfor que a educadora que estava lá na sala de aula desempenhando sua função, muitas vezes sem o entendimento necessário da teoria, teve acesso ao conhecimento científico proporcionado pelo mundo acadêmico. Conforme relata E1: “Parte prática eu tinha toda. O que me faltava era o embasamento teórico, o conhecimento teórico”.

Com base no relato de E1 entendemos que esta está ciente que o conhecimento prático desempenhou uma função importante na sua atuação, contudo se coloca como sujeito inacabado, o qual, por meio das interações com o meio, com as aprendizagens, embasamento teórico e trocas de experiências vai se constituindo um professor cujo “pensar ingênuo”, oriundo da prática docente espontânea, dê lugar ao “pensar certo” apresentado pela rigorosidade metodológica, relatado por Freire (1998). Nessa linha de pensamento Freire (1998, p. 43-44) aponta:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Desse modo, entendemos que apesar de todas as entrevistadas citarem o apreço que têm pela Educação Infantil, o amor que sentem por trabalhar com as crianças e a vontade que tinham em cursar uma licenciatura, ainda assim, o principal motivo que as

levou a cursar o Parfor foi a gratuidade. E1 comenta que: “As crianças pequenas são o meu chão, o meu lugarzinho”, mas esclarece que foi a partir da proposta do Parfor que se interessou em fazer uma licenciatura. Nas palavras de E2 o Parfor foi a “oportunidade” que precisava para cursar a faculdade, uma vez que seus dois filhos estudavam em faculdade particular e eles eram a prioridade. Da mesma forma E3 relata a dificuldade que seria custear uma licenciatura para si quando afirma: “Primeiro, eu precisava formar minhas filhas, porque a prioridade eram elas e não eu”. A mesma entrevistada relata, ainda, a satisfação que sentiu ao saber que poderia de forma gratuita, ter acesso a uma licenciatura:

A gente se inscreveu, fomos até Bento no dia do sorteio, né, foi bem emocionante o dia do sorteio, uma coisa que jamais vai ser apagado da minha mente: as bolinhas caindo lá e eu vendo o meu nome lá, foi assim uma coisa uma glória, ah e comecei a fazer a faculdade então (E3).

Do mesmo modo, E4 diz que possivelmente não teria cursado uma licenciatura se tivesse que pagar seus estudos. Segundo ela: “[...] eu provavelmente não teria condições de pagar uma faculdade. [...] foi dado essa chance pra gente, de fazer o Parfor, eu me agarrei na hora”.

Os relatos das professoras entrevistadas mostram que o Programa – Parfor desempenha um importante papel para a sociedade, uma vez que possibilita aos professores a entrada e permanência nas Instituições de Ensino Superior, gratuitamente, sem comprometer sua renda familiar. Dessa forma, conseguem as professoras atender a exigência do Art. 62 da LDB, o qual determina que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” além de possibilitar a qualificação de professores para atuar na Educação Básica. Uma vez que, conforme o Manual Operativo da Capes (2014), aos alunos das turmas especiais de Parfor em IES privadas está garantida a isenção de qualquer tipo de pagamento.

Dimensões pessoal e profissional das Professoras

Nesta segunda categoria relatamos a imagem apresentada pelas professoras sobre si mesmas após o término do curso. Conforme afirma Arroyo (2000, p. 147) é preciso se descobrir enquanto educador, com características inovadoras e criativas. as

quais possibilitam a criação de espaços de mudanças na escola e na sua ação pedagógica:

Chegar a descobrir-nos é preciso, porque o cotidiano escolar não é movido a teoria, nem a tematização, nem a discurso crítico. É movido a valores, sentimentos, pensamentos, concepções, culturas escolares e profissionais. Culturas sociais que guiam os agentes, sujeitos da prática educativa. O momento da autodescoberta em toda a ação humana é mais do que a descoberta de explicações causais, teóricas ou ideológicas. Se essas são necessárias, a autodescoberta é imprescindível.

Nóvoa (2009, p. 20) afirma essa ideia ao explicitar a importância de “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”, para o autor:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Para tanto, dando sequência à análise das entrevistas, na questão seguinte lhes perguntamos como se veem hoje, enquanto sujeito, após ter terminado o Parfor. Interessou-nos saber se notaram alguma diferença na dimensão pessoal e profissional após a conclusão do Curso. Imediatamente afirmaram que houve mudanças significativas, tanto no seu modo de ser, como pessoa, quanto no seu modo de agir em sala de aula, como profissional da educação. Para a E1 “A diferença é bem grande”. As professoras relataram algumas dificuldades comuns a todas antes de cursar o Parfor. Para elas a forma de pensar, se expressar, fazer uma crítica ou sugerir algo novo passou a ter outro sentido após o curso. Desse modo, E2 afirma que a grande mudança partiu do embasamento teórico aprendido a partir do curso de Licenciatura em Pedagogia. Embora não concordasse com algumas coisas que vivenciava no seu dia a dia, não tinha segurança ao fazer uma crítica por não saber embasar suas ideias. “Falava por falar”, isto é, até compreendia que as situações poderiam ser diferentes, contudo, não sabia propor outra maneira para aquilo de que discordava. Esta mesma entrevistada (E2) cita ainda: “Eu passei a gostar de ler bastante, de procurar por que, os motivos do que eu estava fazendo. Ah, gostei muito de escrever. Eu não gostava muito de escrever. [...]”. Neste momento entendemos que ela relaciona o saber adquirido por meio das leituras feitas no curso ao seu aprimoramento pessoal, o que lhe permitiu a desenvoltura na fala, um melhor posicionamento frente às pessoas e aos assuntos abordados.

Conforme o relato de E3, a mudança na dimensão pessoal foi muito significativa. Segundo ela, as próprias colegas com quem convivia e ainda convive observaram que ela adquiriu uma visão diferente após o Parfor. A autoestima de E3 passou a elevar-se. Ela, hoje, consegue enxergar seu crescimento pessoal o que lhe confere segurança para expor suas ideias, ao mesmo tempo em que reconhece que precisa estar sempre em busca de crescimento: “A cabeça abriu. E não fechou mais” (E3), a meu ver, afirma a condição de estar sempre disposta a aprender mais, evoluir, continuar na condição de aprendente.

Mosquera e Stobäus (2006) relatam a importância da autoimagem e autoestima como fatores relevantes nas dimensões pessoais e profissionais dos professores, bem como a repercussão desses aspectos no interior e fora da escola. Para os autores (2006, p. 84-85):

A autoimagem é mais o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, a imagem o mais realista possível, enfim, que fazemos de nós mesmos. A autoestima é o quanto gostamos de nós mesmos, realmente nos amamos, nos apreciamos; autoimagem é o quanto nos vemos, sabemos que somos capazes de, o como realmente somos. Ambas surgem no processo de atualização continuada na nossa interação em grupo, isto é, são interinfluências constantes que nos levam a nos entender e entender os outros, de modo o mais real possível.

A visão positiva que E4 tem de si poderá influenciar positivamente também na sua maneira de agir em sala de aula. Ao reconhecer que foi possível a mudança a si própria, E4 sinaliza a possibilidade de visualizar nos seus alunos o mesmo potencial de mudança que vivenciou. A satisfação que expressa ao dizer: “[...] agora eu me vejo formada, e eu consegui aprender a estudar melhor” no nosso entendimento mostra a importância que o curso teve, uma vez que, por meio do aprendizado constituiu-se melhor, o que traz a ideia de poder proporcionar o mesmo aprimoramento aos seus alunos. Embora não seja suficiente, entendemos que a confiança em si, a capacidade de saber que é possível ser melhor mostrasse condição necessária para o bom exercício da docência.

Além das mudanças positivas que o curso de Pedagogia/Parfor proporcionou às entrevistadas no aspecto pessoal, elas contaram o quanto se tornou diferente sua condição de professora, sua prática pedagógica. Relataram que as mudanças ocorreram de forma gradual. Conforme se ia trabalhando no curso, via-se o resultado na escola. Além disso, relataram ter aprendido a pesquisar e conseguido envolver as colegas na escola para que também elas mudassem suas práticas. Conforme Freire (1998, p. 43) é a

partir da “reflexão crítica sobre a prática” que se pode promover as pequenas mudanças citadas pelas entrevistadas. Para Freire (1998, p. 43-44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessa forma constatamos que a dimensão profissional foi sofrendo mudanças significativas a partir do Parfor. Além das mudanças vivenciadas por elas próprias, na sua atuação docente, as professoras conseguiram visualizar na escola em que trabalham a possibilidade de proporcionar aos colegas os mesmos benefícios que lhes foram proporcionados. Assim, trabalhando no e com o conjunto de professoras, mostrando que é possível desacomodar-se e reconhecendo-se como “mais capaz”, as professoras entrevistadas, por meio de sua formação inicial proporcionaram aos colegas a formação continuada. Nóvoa (2009) aponta a importância das escolas possibilitarem espaços de organização que facilitem o processo de reflexão. Segundo Nóvoa (2009, p. 19):

Através dos movimentos pedagógicos e das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Para as professoras entrevistadas após a Pedagogia/Parfor, o planejamento das atividades e as reuniões pedagógicas passaram a ser um espaço de efetivas discussões com o intuito de colaborar com o crescimento pessoal e profissional de todos, além de ser um campo fértil à elaboração de atividades que favoreçam o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Refletindo sobre os saberes – da colaboração e da cooperação – Gadotti (2005) reafirma o grande poder que o professor tem, não apenas para refletir sobre a realidade, como também na capacidade de unir forças e provocar mudanças significativas, em busca de uma causa comum.

Dimensão cultural do professor

Nesta terceira categoria, ao falar em dimensão cultural do professor nos reportamos à importância primeira de conhecer os diferentes usos e conceitos que o termo cultura abarca. Para Pérez Gómez (1998, p. 60), “concebe-se a cultura como um conjunto de representações individuais, grupais e coletivas que dão sentido aos intercâmbios entre os membros de uma comunidade”. Para Bruner (1988a, p. 75 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 60) a cultura é: “conhecimento do mundo implícito, mas

apenas semiconectado, a partir do qual, mediante negociação, as pessoas alcançam modos de atuar satisfatórios em dados contextos”. Dessa forma, esses autores trazem a ideia da cultura como um conjunto aberto de representações e normas que vai se ampliando, enriquecendo e reinventando-se devido às influências que sofrem. Para Ogay (2010) a dimensão cultural encontra-se nas escolas devido à presença de “outras culturas” o que aqui se entende por sujeitos precedentes de imigração. Contudo a autora afirma que para se compreender a “interculturalidade” presente na sala de aula é preciso refletir acerca da dimensão cultural da própria educação, da dimensão cultural oferecida pela escola e outros espaços não escolares e principalmente pela família.

Com base na relevância que a dimensão cultura apresenta, questionamos as professoras entrevistadas sobre as mudanças que a Pedagogia/Parfor proporcionou no sentido de conhecer e valorizar outras culturas. Perguntamos-lhes se durante o curso de Pedagogia/Parfor houve momentos que privilegiassem a dimensão cultural.

As entrevistadas responderam que a partir dos conhecimentos teóricos e viagens de estudo realizadas durante o curso, visualizaram a possibilidade de fazer atividades diferentes, às quais estimulam o conhecimento e reflexão acerca de culturas diferentes. Relataram, ainda, a importância que essas viagens (Aldeia Indígena- Farroupilha-RS; Região das Missões-RS; Museu da PUCRS-POA; Escola Especial Helen Keller- Caxias do Sul-RS) tiveram para que conhecessem e se apropriassem de outras culturas para, por meio de melhor conhecimento aproximar os seus alunos às diferentes realidades.

Constatamos que as saídas de campo proporcionaram-lhe a segurança que faltava para que junto aos alunos pudesse relatar e discutir com veracidade o modo de vida dos povos indígenas, por exemplo. Para as entrevistadas muitos pais acreditam que o conhecimento se dá dentro da sala de aula, o que lhes causa estranheza quando a professora propõe um trabalho fora do espaço escolar. É preciso, também, que os professores esclareçam que o ensino e aprendizagem ocorrem em outros contextos, para além dos muros da escola. Conforme aponta Ghedin (2009, p. 25):

O ser humano é carregado de emoções. E o processo de formação deve garantir uma atenção especial para a manifestação do caráter de emoção e afetividade da educação. Não somos feitos apenas por racionalidade, mas também por sonhos, carinhos, afetividades e emoções.

Desse modo, com base no relato do autor, entendemos que apresentar aos alunos espaços onde possam apreciar a arte e vivenciar culturas diferentes possibilita o desenvolvimento das emoções e expressa a beleza que envolve a prática pedagógica.

Dessa forma é preciso que as crianças desde cedo tenha acesso a bibliotecas, teatros, exposições e outros espaços culturais para que desenvolvam a sensibilidade e estabeleçam novas conexões entre o mundo que as rodeia e a escola que frequentam. Entendemos que ao professor é preciso, como afirma Freire (1998, p. 98), uma constante atenção ao “exercício da curiosidade” que “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. É essa curiosidade que possibilita novas descobertas. Por meio dela, o professor inquieta-se, indaga, compara, investiga, cria hipóteses que farão com que o ensino ultrapasse o mundo dos livros didáticos, muitas vezes diferente da realidade, e passe a conhecer o seu entorno.

A nosso ver, cabe aos professores um olhar atento frente à diversidade cultural para que essa possa proporcionar uma aproximação entre a escola e outros saberes, ressignificando, dessa forma, os saberes escolares. Conforme Ogay (2010, p. 405):

[...] é indispensável para nós – professores e pesquisadores – reconhecermos nossas ambivalências diante das diferenças culturais, compreendê-las e explicitá-las não como uma contradição a ser resolvida, mas como uma dialética que fundamenta a interculturalidade.

Nessa mesma linha de pensamento apresentamos as palavras de Morosini (2006, p. 361-362) que aponta a necessidade de se pensar na formação da docência com vistas a “uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho”, na qual as concepções éticas e estéticas estejam presentes, uma vez que somos formados de valores, e representações que constituem nossa postura profissional. Dessa forma, a concepção de formação cultural precisa ser (re)significada para que se produza um “conhecimento prudente para uma vida decente”, citado por Boaventura de Souza Santos (2000) ao se referir que o conhecimento cientificamente produzido tem a função de voltar à sociedade produzindo nela uma vida melhor.

Algumas Considerações

Foi possível, a partir deste estudo, compreender as possibilidades e desafios que se apresentam na Pedagogia/Parfor como forma de buscar alternativas as quais venham ao encontro da Política Pública de formação dos profissionais da Educação Básica bem como das necessidades dos profissionais da rede pública de educação, contribuindo para aprofundar as reflexões acerca da formação desses profissionais.

Ficamos com a certeza de que novos passos na direção do constante aprimoramento da educação vêm sendo dados. Esforços conjuntos têm contribuído para que a educação esteja ao alcance, especialmente, dos menos favorecidos, dos que por dificuldade em lidar com o tempo exigido pelo trabalho precisam abandonar seus estudos ou desistir de lutar por um aprimoramento profissional que lhe permita desenvolver um ensino que seja significativo a seus alunos.

Embora a caminhada seja longa, é preciso reconhecer que muitas ações vêm sendo desenvolvidas e que é por meio da colaboração entre a União, Estados e Municípios que mais facilmente o objetivo maior da educação será atingido: o aluno e seu desenvolvimento integral. Apoiadas no referencial teórico aqui já apresentado, bem como nos relatos feitos pelas quatro professoras entrevistadas, constatamos que esta pesquisa trouxe subsídios que comprovam ser a formação inicial de professores um dos caminhos mais eficientes para que se constitua uma Educação Básica de qualidade, na qual professores, alunos e sociedade se sintam comprometidos com o processo educativo. Conforme Nóvoa (1991, p. 11): “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Percebemos, desse modo, que é no diálogo, na partilha de saberes, no respeito aos saberes do outro, no convívio com a diversidade que se desenvolve a capacidade de intervir no mundo.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e estrutura organizacional da Fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de que trata a Lei nº8.405 de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº8.405 de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. Plataforma Freire. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005. (Série Práticas Educativas).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção de pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONPEF-CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., **Anais...** 2009, Londrina,.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. V. 2.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Auto-Imagem, Auto-Estima e Auto-Realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 83-88. 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES. **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REALIDADES E PERSPECTIVAS**, 1., **Anais...** 1991. Aveiro.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html>. Acesso em: 1 dez. 2014.

OGAY, Tania. Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura sério. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 391-408, maio/ago. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTAN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Avaliação no Ensino. In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANDRI, Simone. A função social do curso de Magistério no processo de resistência ao Proem (1996-2002). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, IX.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III., 2009, **Anais...** Curitiba. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3485_2105.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.