

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS (INTER) NACIONAIS

FORMACIÓN DE PROFESORES Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA CONTEMPORANEIDAD: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS (INTER) NACIONALES

Solange Vera Nunes Lima D'Água
Rodrigo Ribeiro Paziani

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de promover um debate sobre as relações entre a formação permanente de professores e as políticas públicas adotadas no Brasil, os problemas, desafios e perspectivas em âmbito (inter)nacional, com destaque para o curso de formação realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), interior do Estado de São Paulo, entre 2011 e 2014, tendo por instrumento institucional o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Aspectos de estruturação e organização na formação de professores são apresentados a partir de legislações, assim como, busca-se refletir sobre o papel do Estado e das relações de poder que costumeiramente entram no campo da tensão ideológica. Através da parceria UNESP e PARFOR, o artigo procura analisar a relevância de políticas de formação continuada, a valorização das experiências e o papel fundamental destes processos formativos na re-elaboração de saberes e práticas docentes.

Palavras chave: Formação de Professores; Políticas Públicas; Experiências Educativas; Processos Formativos; Desafios (Inter)nacionais.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es el de promover un debate sobre las relaciones entre la formación permanente de profesores y las políticas públicas adoptadas en Brasil, los problemas, desafíos y perspectivas en el ámbito (inter) nacional, haciendo hincapié en el curso de formación realizado en la Universidad Paulista (UNESP), en el Estado de São Paulo, entre 2011 y 2014, teniendo por instrumento institucional el Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR), vinculado al Ministerio de Educación (MEC). Los aspectos de estructuración y organización en la formación de profesores se presentan a partir de legislaciones, así como la búsqueda de la reflexión sobre el papel del Estado y de las relaciones de poder que habitualmente entran en el campo de la tensión ideológica. A través de la asociación UNESP y PARFOR, el artículo busca analizar la relevancia de políticas de formación continuada, la valorización de las experiencias y el papel fundamental de estos procesos formativos en la re-elaboración de saberes y prácticas docentes.

Palavras chave: Formación del profesores; Políticas Públicas; Experiencias educativas; procesos formativos; Desafíos (inter) nacionales.

Fecha de recepción: 04/07/2017

Fecha de aceptación: 15/12/2017

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS FORMATIVOS: UM PROBLEMA CONTEMPORÂNEO

Traçar análises concretas acerca do processo histórico-pedagógico de formação de professores em nossa contemporaneidade tem sido, cada vez mais, tema de inúmeros e calorosos debates, seja em eventos acadêmicos, pautas governamentais, programas midiáticos, grupos de redes sociais ou mesmo nas conversas informais nas salas de professores.

Podemos afirmar que são daqueles problemas de natureza intrinsecamente “política” e “pública” que, há um bom tempo, estão na “ordem do dia”. Um de seus aspectos específicos, e, por isto mesmo relevante na atual conjuntura, consiste na formulação de “políticas públicas” voltadas a categoria profissional dos trabalhadores da educação. Sobre “política pública”, afirma Celina Souza:

[...] A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006, p. 21-22).

Pensando menos como área do conhecimento ou disciplina acadêmica, entendemos que tal concepção (de natureza histórica, mas também teórica e metodológica) está intrinsecamente ligada ao papel proeminente assumido pelo Estado na educação, mesmo em períodos de (suposta) redução da ação estatal (BOBBIO, 1987) – que convençamos denominar em nossos dias de “neoliberalismo”. Por sua vez, importante sublinhar que o “Estado” ao qual mencionamos origina-se de processos histórico-dialéticos indissociáveis do sistema capitalista de produção e dominação, mas que incluem disputas e lutas hegemônicas (assimétricas) entre grupos políticos e/ou classes sociais inerentes às formas de dirigir os projetos e ações estatais em perspectiva “ampliada” (BERNARDO, 1991; DOIN, 1996; GRAMSCI, 2001; NOGUEIRA, 2003; COUTINHO, 2007).¹

No caso do Brasil, parece que padecemos de problemas históricos de longa data, relacionados às singularidades de um país que entrou no mundo capitalista por meio de uma classe dominante, retrógrada e arcaica (FERNANDES, 1976), que historicamente negou-se a construir um projeto nacional verdadeiramente democrático de saúde, cultura e educação voltado à grande maioria de sua população (pobre e trabalhadora), mas, ao mesmo tempo, não teve qualquer peia ética ou moral em defender, dos tempos da ditadura civil-militar ao atual governo Temer, uma concepção “moderna” privatista, pragmática e

¹ A “relação ampliada” do Estado não é sinônimo de “governo”, mas também a presença (quase sempre tensa e desigual) de entidades representativas e diferenciadas da “sociedade civil” – como escolas, sindicatos, movimentos sociais, partidos, associações, empresas privadas.

mercantilizada de educação (FONSECA, 1993; FERREIRA & BITTAR, 2006; LEHER, VITÓRIA & MOTTA, 2017).

Estamos nos referindo aos “gargalos” ainda existentes nas políticas públicas de Estado voltadas à educação básica – o baixo investimento na formação de crianças e jovens, especialmente entre os mais carentes, as crises de infra-estrutura nas escolas públicas, reformas educacionais inconsistentes, a desvalorização da função do magistério, os limites da produção e reprodução de conhecimentos na área de educação e as condições quase sempre precárias, os ritmos intensos de trabalho e o adoecimento de professores (AUGUSTO, 2005; GARCIA & ANADON, 2009; OLIVEIRA & FERREIRA, 2009; LÉLIS & SOUZA, 2012).

Neste âmbito, nunca foi tarefa fácil aos sujeitos e/ou instituições comprometidas com um projeto democrático de educação a possibilidade de construir experiências concretas em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, de uma relação dialógica e sinérgica entre os conhecimentos da universidade e os da escola ou, mais especificamente, de um processo formativo de professores marcado pela criticidade, autonomia e educação permanente (GADOTTI, 1993; FREIRE, 2000; SANTOS, 2007; GUIMARÃES, 2014; MARCATTO, 2016).

Bastante recente entre nós, a preocupação com a formação (inicial e continuada) de professores no Brasil tornou-se alvo de constantes políticas públicas levadas a cabo pelo Estado em consonância com as demandas da sociedade civil. Mas não estamos sós nesta empreitada: trata-se de um fenômeno histórico, pedagógico e político eminentemente de foro internacional.

Na verdade, a concepção de “políticas públicas” envolvendo o intrincado lugar ocupado pelo Estado (através de reformas curriculares e legislações educacionais) e os atores sociais e políticos (em suas variadas formas de pressão e reivindicação) no interior da sociedade capitalista, fica mais evidente quando situamos alguns programas de governos e projetos de sociedade especificamente direcionados para a formação de professores, em diferentes países nas últimas décadas: são os casos, por exemplo, das mudanças curriculares e institucionais na área de História em países como Espanha, Portugal e Argentina envolvendo, de um lado, resistências e lutas de algumas universidades contra medidas ora conservadoras e autoritárias, ora excessivamente liberalizantes da parte dos governos de Estado e, de outro, a defesa de uma formação qualitativa de professores de História que leve em conta os múltiplos campos do conhecimento em que o sujeito se “faz” professor (MELO, 2008; BLANCH, 2008; FINOCCHIO, 2008).²

Paradoxalmente, essas dificuldades ocorrem num contexto em que a internacionalização do capital tem sido marcada pelo papel imediato, pragmático e cada vez mais rotineiro das Tecnologias da Informação e da Comunicação e das linguagens audiovisuais entre diversos

² É o caso da Espanha, onde a formação de professores de História e Ciências Sociais ainda sofre o peso institucional da Lei Geral de Educação (1970), aprovada no período da ditadura fascista de Franco.

segmentos sociais e em diferentes espaços de aprendizagem, incluindo o cotidiano escolar (BELLONI, 2001; BARRETO, 2002; SETTON, 2010; LEITE & RIBEIRO, 2012).

É a partir de uma articulação entre estes ângulos que procuraremos abordar as relações entre formação de professores e as políticas públicas, com foco especial na implantação do Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), seu impacto e desdobramentos no campo da formação continuada, e, principalmente, numa experiência peculiar vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto, Brasil.

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AOS PROGRAMAS NACIONAIS: O LUGAR DO PARFOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores no Brasil tem sido assunto extremamente debatido principalmente a contar da Lei n.º 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, o Ministério da Educação, por meio de políticas públicas iniciou uma série de medidas que tem como escopo ampliar e concomitantemente qualificar processos formativos de profissionais ligados a educação.

Desta feita, no ano de 2009 por meio do decreto n.º 6.755 foi instituído o Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, assim como legislou sobre a participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a atuar em programas de formação inicial e continuada. Vale ainda salientar, que a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), no período de 2010-2013, oportunizou a participação de 2.119 professores em cursos no exterior os quais foram incentivados por acordos de cooperação internacional da Diretoria de Educação Básica (DEB), sendo reconhecidas como experiências exitosas no campo educacional.

O PARFOR apresentou-se no cenário nacional como uma possibilidade formativa que conglomerava as Instituições de Ensino Superior que já atuavam na formação inicial e professores da educação básica, buscando qualificar e valorizar a formação continuada daqueles profissionais que se encontravam na Educação Básica do país em consonância com as discussões realizadas na formação inicial. A vinculação entre teoria e prática, a integração entre as escolas públicas e as instituições formadoras/universidades possibilitaram conexões importantes para se repensar currículos e possibilidades formativas mais reais e significativas à prática docente.

Dado a complexidade da formação do pedagogo, que por meio Resolução CNE/CP n.º 1, de 15/05/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, compreendendo atividades docentes como participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, outorgando ainda a esse profissional participar da gestão das instituições, de programas educacionais, (em ambientes escolares e não-escolares), assim como à formação de professores para exercer funções de magistério (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) essa formação tornava-se um campo ainda pouco explorado o qual envolvia inúmeras discussões.

Dessa feita, no ano de 2011, ocorreu também em Brasília o 1.º Encontro Nacional do PARFOR, que teve como objetivo a troca de experiências que vinha sendo consolidada nas diferentes universidades do país, respeitando a cultura local, valorizando a diversidade e comprometendo as universidades públicas com a formação continuada e em serviço dos professores que atuam na educação pública.

Tais atribuições descritas nos corpo das Diretrizes Curriculares envolveu sobretudo, a constituição e consolidação de políticas públicas, assim como propostas de trabalhos interdisciplinares, de maneira a contribuir efetivamente ao alcance de objetivos que coadunassem com as necessidades formativas explicitadas. Nesse esteio, o PARFOR, constituiu-se em uma política pública de valorização docente, que teve como escopo a formação do professor em sua área de atuação.

Na tentativa de um alcance nacional foi aberto em rede um processo de inscrição on-line, por plataforma específica do governo federal, que tinha como pré-requisito aos possíveis candidatos, comprovarem vínculos de trabalho com rede pública de ensino (municipal ou estadual). Coube a divulgação desse processo a mídia e também a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e as Diretorias Regionais de Ensino, por meio de seus Dirigentes.

Segundo dados extraídos do Relatório de Gestão PARFOR 2009-2013, cerca de 422 municípios dos 24 estados brasileiros tiveram no primeiro ano o número de matriculados de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. O Programa encerrou o ano de 2013 com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas especiais ofertadas por 96 IES.

Imagem 1. municípios com pelo menos um professor matriculado, 2013.



Fonte: Relatório de Gestão PARFOR-2013

O interesse dos municípios que aderiram ao PARFOR indicou certamente a necessidade formativa que os sistemas de ensino se ressentiam naquela ocasião. Além do mais, a partir de 1998, com o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental em todo

o país, recaiu para as secretarias municipais de educação a responsabilidade com essa modalidade de ensino, acabando por exigir de tais instâncias o financiamento da educação e a valorização do magistério público.

No Brasil, a formação de professores para a educação básica, em suas etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – (educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional e técnica de nível médio; educação escolar indígena; educação do campo; educação escolar quilombola e educação a distância), ocorre nos cursos de licenciatura, mas há décadas tem sido questionada a efetiva validação dessa formação profissional, no sentido de corresponder ao perfil esperado para atender essas demandas. Segundo (Gatti, 2010, p. 1539) inúmeros são os fatores que acabam por refletir as questões formativas,

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Concorrendo para atender essa multiplicidade de demandas formativas, no ano de 2015 foi publicada a Resolução n.º 02 de 2015, qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, afinal, a propositura de profissionalização docente tem se configurado como componente fundamental em um país de dimensão continental que apresenta distintos traços culturais, conferindo à educação formal o compromisso público de qualidade e equidade na formação de crianças e jovens.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser caracterizada como processo de profissionalização, organizada por meio de ações orientadas para subsidiar processos formativos em escala, compreendendo a importância da formação inicial como processo basilar e ao mesmo tempo respeitando a experiência docente e os saberes construídos a partir de diferentes culturas.

Tais Diretrizes trouxeram como pressuposto uma base comum nacional de orientações curriculares, visando a formação integrada para a educação básica, compreendendo o ensino e a gestão como componentes indissociáveis à processos educativos escolares e não escolares. Além disso, temáticas transversais como: direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, foram acrescentadas no corpo da lei.

Atuar na docência com formação de professores de educação básica na universidade requer de seus profissionais conexão com acontecimentos da realidade escolar, compreendendo a autonomia dotada pelos diferentes sistemas de ensino e ao mesmo tempo o

reconhecimento das constantes transformações sócio-políticas as quais a educação formal vem atravessando nas últimas décadas.

Se por um lado a formação inicial, na universidade, tenta pautar-se em fundamentos (conhecimentos por áreas gerais e específicas), metodologias, práticas como componentes curriculares, estágios supervisionados (em ambientes escolares e não escolares), propostas interdisciplinares, junto a esses futuros profissionais, na realidade educacional, por outro lado, esse processo é muitas vezes negligenciado devido a própria complexidade da sociedade capitalista, que pode usar a educação como instrumento de reprodução social e dominação de classe. Para enfrentar esta situação, afirma Ladislau Dowbor:

A sociedade moderna é constituída por um tecido complexo e extremamente diferenciado de atores sociais. Assim, políticas amplas tornam-se desajustadas, reduzindo-se a competência das decisões centralizadas. [...] Situações complexas e diferenciadas, e que se modificam rapidamente, exigem muito mais participação dos atores sociais afetados pelas políticas. Exigem, na realidade, sistemas muito mais democráticos. (DOWBOR, 2001, p. 19)

A escola e seus instituintes devem promover discussões e articulações da realidade social e escolar, se comprometendo em boa medida com problemas de seu cotidiano, questões mais específicas devem ser discutidas e decididas pelos grupos diretamente envolvidos: isto implica na revisão de papéis onde os sujeitos dotam-se de autonomia e sustentam opiniões a partir de fundamentos que embasam e justificam suas decisões.

Neste âmbito, cabe a escola e seus atores um reconhecimento dos avanços tecnológicos, inaugurados a partir dos anos 1980, compreendendo o advento das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – como nova estruturação social, a qual tem transformado as relações humanas, principalmente por meio da internet e de suas possibilidades comunicativas em “rede”.

A comunicação e o conhecimento mediados pelas TIC trazem uma contribuição significativa aos processos de ensino e de aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, contudo, acabam por ser mal interpretadas, desconhecidas e em alguns casos até mesmo ignoradas, já que, na maioria das vezes prescindem de uma problematização compatível com seus objetivos e utilização. Para Paulo Freire:

O desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário. Seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesmo. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é outra coisa senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (FREIRE, 2001, p. 98)

Segundo Dowbor (2011), em relação ao Brasil observa-se a quantidade e qualidade das sugestões feitas à educação no que se refere a investimentos, todavia se as confrontamos com a realidade, surge a ideia de ‘impotência institucional’, face ao distanciamento de

propostas e de realizações das mesmas. Afirma ainda que a visão de transformação do conhecimento, não está relacionada somente aos aspectos educacionais, mas pressupõe participação de inúmeros segmentos sociais representativos. Apesar de investimentos, por parte dos gestores educacionais em “novas” tecnologias aplicáveis à educação, a cultura da escola permanece inalterada.

A recente tendência à descentralização da educação³ não só em nível nacional, mas estadual e municipal, constitui-se em transformações importantes no que tange a gestão escolar, tanto no sentido de uma concepção experienciada de escola, na qual haja efetivamente a maior participação da comunidade. Nas palavras de Dowbor:

Em outros termos, no quadro da sociedade do conhecimento que trabalha com subsistemas muito diferenciados que evoluem de forma dinâmica e articulada, necessitamos de formas diferenciadas e flexíveis de gestão, o que só pode ser conseguido com ampla participação dos interessados. (DOWBOR, 2011, p. 56).

O conjunto de transformações relacionadas a educação em rede por meio das tecnologias, congregam comunicação, informação e formação, concorrendo para o repensar de novos conhecimentos.

No entanto, segundo dados extraídos do Relatório de Monitoramento Global de Educação (2015) realizado pela UNESCO é recomendado considerar um meio para monitorar as habilidades de alfabetização digital e as habilidades em TIC, de forma que seja culturalmente relevante e sustentável, já que em 2014 no Brasil a porcentagem de adultos com habilidades selecionadas em tecnologias da informação e comunicação (TIC) foi a seguinte: 25% para enviar um *e-mail* com um anexo e 15% para usar fórmulas básicas de aritmética em uma planilha de pesquisas.

Esses dados acabam por ratificar a necessidade de mudanças significativas nos sistemas educacionais, sobretudo em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento que apresentam maior dificuldade com o universo das tecnologias e seus derivados.

As TIC têm o potencial de fomentar o ensino e a aprendizagem, mas estudos se equivocaram sobre seu impacto. A integração efetiva das TIC nos sistemas educacionais é complexa. Muitos países não têm condições de apoiar uma aprendizagem realizada amplamente com o auxílio de computadores, simplesmente porque as escolas não têm acesso à internet ou mesmo eletricidade. A eficácia das TIC também depende de professores treinados. Os telefones celulares sem dúvida apresentam grande potencial para o aprendizado baseado em TIC, uma vez que eles não requerem o mesmo nível de infraestrutura dos computadores, suas redes são mais amplamente disponíveis e muitos aparelhos têm capacidade para vídeos e internet. (RELATORIO DE MONITORAMENTO GLOBAL, 2015, p.45)

Neste âmbito, falar das TIC em suas interfaces com a educação é falar dos modos pelos quais as linguagens audiovisuais se instituem e se expressam numa sociedade saturada de

³ O que não significa aceitar a ideologia (neo)liberal de “ausência” ou “redução” do papel decisório do Estado (ampliado), nos termos analisados no começo deste artigo.

imagens (KENSKI, 2007), ao ponto de converterem-se em “agentes de socialização”, na medida em que

[...] possuem um papel educativo no mundo contemporâneo [...] funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem de referências identitárias (SETTON, 2010. p. 08).

Além de serem portadoras (talvez) de outra perspectiva educativa, haja vista a emergência de novas práticas socioculturais. A respeito disto, vale dizer que a “popularização” das TIC, e, particularmente, de softwares e equipamentos tecnológicos bastante acessíveis e a baixo custo (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007; DE LUCA, 2009), além das facilidades de inserção (“upload”) de produções e arquivos audiovisuais de diversas capacidades e origens na internet, têm apontado para uma maior exigência no trato ético, político e profissional dessas tecnologias. Esses e outros desafios tem sido recorrente no campo da educação atual.

A concepção de aprendizagem ao longo da vida discutida e defendida por Freire em seus escritos, tem se apresentado na atualidade com maior ênfase, quer seja por meio de processos de formação continuada, relacionada a busca de profissionalização, quer seja pela expansão democratização das informações por meio das redes sociais: desse modo, a luta por diferentes espaços de aprendizagem acaba por vincular-se, de alguma maneira, a defesa da cidadania. O desafio da escola como instituição social formadora é de possibilitar que as tecnologias sejam promotoras de equidade e não de desigualdade e injustiças sociais (DOWBOR, 2011).

Neste cenário, é preciso fazer uma importante questão: como pensar em práticas educativas que, baseando-se no uso das tecnologias e linguagens audiovisuais, estejam ancoradas na mobilização de saberes fundamentais aos processos formativos? Mais: que modalidade de conhecimento seria esta que sustentaria a formação dialética e dialógica permanente de um professor?. É o que analisaremos a seguir.

UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES DA EXPERIÊNCIA EM DEBATE

Sabemos que existe uma relação intrínseca entre os fundamentos e os objetivos do PARFOR, as recentes políticas públicas no campo educacional e a defesa necessária de uma formação permanente, dinâmica e qualitativa de professores/as.

Contudo, também não nos é desconhecida a evidência de que tais esforços políticos e institucionais – no sentido de promover mudanças significativas na formação docente no Brasil – resultam, de um lado, de uma pauta de reivindicações e lutas históricas da categoria evidenciadas nas últimas duas ou três décadas (FONSECA, 1993; OLIVEIRA & MELO, 2006) e, de outro, de uma agenda (neo)liberal que tem colocado sérios limites e enormes desafios, haja vista o perverso atrelamento de várias reformas educacionais às pressões e interesses hegemônicos do capitalismo financeiro (por vezes, com a anuência do Estado), numa estratégia de classe visando desmobilizar e descaracterizar a atuação dos professores e a efetiva realização de propostas educativas transformadoras (FRIGOTTO, 2014).

Em meio a esses avanços, contradições e limites têm cabido historicamente a universidade brasileira – em particular, nos cursos de Ciências Humanas e Educação – um papel proeminente de garantir (dentro de certos limites) o atendimento a demanda pela formação continuada de professores da rede básica. Um dos traços marcantes desta política formativa, da qual o PARFOR é tributário (e não “causa”), tem sido a preocupação dos professores universitários envolvidos em projetos deste calibre em oportunizar aos seus colegas da rede básica não apenas o “contato”, mas, especialmente, a apreensão e mobilização de novos conhecimentos e a incorporação reflexiva em suas práticas educativas.

Contudo, é preciso refletir sobre uma dimensão singular do conhecimento deveras importante, pois ela nem sempre tem se tornado um elemento constituinte da formação docente, mas parece agregar em sua “natureza” histórica e pedagógica boa parte das questões levantadas até o momento: estamos falando da dimensão epistemológica da “experiência”.

Segundo Paulo Freire (2001), se toda prática educativa está condicionada a uma postura teórica que problematiza uma concepção dinâmica e contraditória de seres humanos e de mundo em movimento, essa relação dialética traz em seu bojo não apenas associações de imagens ou representações, mas, sobretudo, formas concretas de pensamento e linguagem que envolvem um modo de conhecer dos sujeitos indissociável do trabalho produtivo e da ação transformadora. Eis a razão para levantarmos a importância dos saberes oriundos da experiência num processo formativo permanente de professores.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documentos norteadores de formação de professores foram repensados a partir da nova demanda que se instaurava. A instituição de ensino superior precisou revisitar a escola de educação básica de forma a propor ações conjuntas, interdisciplinares e carregadas de significados mediante as singularidades apresentadas. Por sua vez, a existência de professores com experiência acadêmica, científica e pedagógica no interior das universidades brasileiras, os quais trazem em sua bagagem histórico-cultural um conjunto de vivências dentro e fora das salas de aula, tem proporcionado movimentos de re-oxigenação nos processos de formação docente.

Mas, em que sentido se deu essas mudanças? Segundo Tardif (2011), trabalhar com sujeitos, valores e práticas envolvendo o campo da educação (seja ele escolar ou não) significa conceber possibilidades reais de construção de uma proposta dialógica e de uma práxis reflexiva e transformadora, na qual as relações sociais e educativas estabelecidas entre os participantes não apenas são mediadas pela horizontalidade e/ou reciprocidade, como também alteram profundamente a identidade do trabalhador, na medida em que tais pessoas podem tornar-se sujeitos históricos a partir daquilo que eles criticamente pensam, mobilizam e fazem nos diversos espaços de aprendizagem.

Diante dessa proposta, a formação continuada consistiu em auxiliar os profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos

saberes de sua profissão que se processam nos âmbitos individuais e coletivos. Segundo as palavras de Nóvoa (1992, p. 98):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Essa relação intrínseca (e necessária) entre o “investimento” nos sujeitos diretamente constituintes do processo formativo e a qualificação estatutária de um conhecimento calcado nas experiências (e práticas) destes mesmos sujeitos tem sido bastante cara dentro do campo pedagógico.

Maurice Tardif (2011), por exemplo, ressalta em suas obras a relevância formativa dos saberes da experiência, na medida em que, além das trajetórias individuais e/ou sociais de vida, os professores interagem com inúmeros atores escolares, não apenas com alunos, mas com seus colegas, professores especializados, equipe gestora da escola, pais, comunidade externa entre outros.

No campo da Didática, esta é também a posição assumida por Selma Garrido Pimenta (1999): para ela, torna-se imprescindível aos professores a mobilização dos saberes da experiência, haja vista que eles são indissociáveis da construção da identidade docente, que se constrói

[...] pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios [...] bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 42)

Aqui vale um importante parêntesis acerca dos saberes da experiência. A concepção teórico-empírica de formação de professores, conforme acima aludida, está longe de ser uma primazia do estrito campo pedagógico. Pelo contrário: há nela uma evidente (e excepcional) caixa de ressonância na práxis social, política, filosófica e educativa de intelectuais do calibre de Edward Palmer Thompson e Paulo Freire.

Do primeiro, cujas obras têm sido nos últimos anos objeto de intensas investigações e projetos por parte de educadores de diferentes áreas das Ciências Humanas, podemos recolher a experiência como categoria histórica dentro dos marcos do que ele entendia, no campo marxista, como um legítimo materialismo histórico e cultural.

Para Thompson, a experiência – durante várias décadas, um termo ausente do debate teórico – consistia num conjunto (complexo e contraditório) de valores (como a “moral”) manejados por homens e mulheres de “carne e osso”, de diferentes classes sociais (com ênfase na classe trabalhadora) e em determinadas condições e contextos históricos – o que não significava, de modo algum, cair na armadilha de um relativismo de tipo cultural. Como afirmou Thompson:

[...] Se dizemos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são tão determinadas (e não mais) em seus valores quanto o são em suas idéias e ações, são tão “sujeitos” (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral [...] O materialismo histórico e cultural não pode explicar a “moral” e colocá-la de lado como interesses de classes disfarçados, já que a noção de que todos os “interesses” podem ser classificados em objetivos materiais cientificamente determináveis não passa do mau hálito do utilitarismo. Interesse é aquilo que interessa às pessoas, inclusive o que lhes é mais caro. Um exame materialista dos valores deve situar-se não segundo proposições idealistas, mas face à permanência material da cultura: o modo de vida, e acima de tudo, as relações produtivas e familiares das pessoas. E isto é o que “nós” estamos fazendo, e há várias décadas (THOMPSON, 1981, pp. 194-195).

Os “interesses”, o “modo de vida” e as “relações produtivas e familiares” têm sua relevância na formação ética, moral, política e – por que não – educativa das pessoas. Num diálogo contundente com o próprio pensamento de Marx e do marxismo estruturalista, o historiador e educador britânico recoloca a “experiência humana” numa chave de leitura e análise que, mesmo no sentido da determinação, valoriza os sentidos e significados socioculturais atribuídos empiricamente pelos sujeitos e como eles mobilizam conhecimentos e práticas (mediadas por relações valorativas).

Por sua vez, do pensamento e obras de Paulo Freire é possível reter a defesa da educação libertadora e a concepção de “pedagogia da autonomia”. Em ambos os casos, jamais deixaram de entrar em ação os conhecimentos provenientes da experiência.⁴

Freire entendia a experiência – tanto do educando, quanto do educador – através de um duplo sentido epistemológico: a) uma espécie de “atributo” inerente aos diversos modos de viver, sentir e existir dos sujeitos (isto é, experiência como sinônimo ontológico de “vivência”) e b) uma relação histórica, sociopolítica e cultural construída entre os sujeitos de diferentes grupos e classes sociais em seus vários espaços (institucionais ou não) de aprendizagem (experiência como “formação” em processos inacabados do ato de conhecer).

Nos dois casos, o educador brasileiro procurou levar em conta uma concepção não apenas empírica, mas também crítico-analítica de experiência enquanto mediação dialética necessária a uma educação libertadora, isto é, uma “vivência” e uma “formação” voltadas a uma práxis transformadora dos sujeitos e da própria sociedade (em termos, por sinal, bem próximos aos de Thompson).

⁴ Em recente artigo, Souza e Paziani (2014) analisaram um conjunto de ricos intercâmbios teórico-metodológicos (voltados à práxis formativa de jovens e adultos) entre as concepções educativas e políticas de Thompson e Freire.

Isto guarda fortes vínculos com a concepção política intrínseca a educação libertadora. É o que afirma em “Medo e Ousadia”, num diálogo com o educador norte-americano Ira Shor:

[...] Os professores deveriam ter nas mãos, através das próprias organizações, não só a defesa de seus salários, mas também o direito de ter melhores condições para o trabalho educacional. **Em segundo lugar, os professores precisam conquistar o direito de prosseguir sua formação. Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* a formação profissional [...]** (FREIRE & SHOR, 1987, p. 62 – grifos nossos)

É esse processo do “ter nas mãos” o direito a uma formação permanente (inicial e continuada) que, de certo ângulo, está atrelada a uma proposta pedagógica marcada pela autonomia dos sujeitos da relação educativa.

Essa autonomia, vale dizer, não significa “fazer o que quer”, não se confunde com a liberdade abstrata do modelo (neo) liberal, e sim com um projeto de libertação e mudança social que se traduz, fundamentalmente, num diálogo entre os saberes pedagógico-disciplinares – rigorosidade metódica, pesquisa investigativa, criticidade teórica – e os saberes da experiência e da prática – respeito a alteridade, aceitação do risco e do novo, curiosidade, saber escutar etc. (FREIRE, 2000).

Neste âmbito, para um/a professor/a que anseia e luta por autonomia como um direito inalienável a uma formação permanente de qualidade, é de máxima relevância uma concepção ética (política) que incorpore as suas próprias experiências neste processo histórico de inacabamento formativo que é a aprendizagem. Em outras palavras, as experiências dos professores devem ser consideradas e mobilizadas a partir de uma rede intrincada (e não menos rica) de significados (éticos, morais, políticos, sociais, culturais, profissionais etc.) tais quais formulados, apreendidos e compartilhados pelas análises seminais de Thompson e Freire.

Assim, embora a formação continuada, muitas vezes, esteja atrelada a percursos os quais fazem referências a princípios e modelos educativos, a práxis deve ser considerada como conceito-chave e lugar de produção de saberes, que invariavelmente incorporam o experienciado e se reorganizam mediante uma necessidade emergente. De acordo com Nóvoa (1992, p. 14):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O mesmo autor afirma ainda que o processo de formação de professores deve ter como referencial o reconhecimento e a valorização dos saberes constituídos em sua experiência profissional, reconhecendo sua trajetória, discutindo sua prática e refletindo ações. O saber construído na experiência deve ser confrontado com os saberes acadêmicos, possibilitando uma movimentação e uma inquietude intelectual nas sucessivas discussões. Deste ângulo,

discutir a formação continuada de professores a partir do ambiente escolar requer uma visão ampla e contextualizada das possibilidades de saberes e práticas que este espaço oferece em suas diversas ações e suas perspectivas.

O trabalho em classe, tecido de forma coletiva com professores que já atuam na sala de aula, permite o acesso a espaços diferenciados, já que, mediante a experiência de ser professor, torna-se possível discutir a prática a partir da realidade concreta. Assim, por meio do conhecimento dessas possibilidades de saberes e através desse trabalho de reflexão crítica na (e sobre a) prática é que pode ocorrer uma efetiva contribuição na formação continuada dos professores. Pois, como alude Nóvoa (1992, p. 32):

A formação continuada de professores justifica-se para que se criem condições geradoras de competências e inovações para intervenções propositivas nas situações que vão ocorrendo. É uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de requalificação do coletivo de trabalho.

Nesse sentido, o conceito de formação fundamenta-se em descobrir, revisar e construir teorias, e os processos formativos tendem a ser mais aprofundados, de forma que a participação dos professores implica maior comprometimento com as discussões estabelecidas pelo grupo. “Esse conceito parte da base de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2000, p. 49).

Ao discutirmos a profissionalização docente daqueles que já estão na escola, é possível observar o quanto a educação e seus atores ainda carecem de uma maior organização em seus processos formativos, compreendendo que a formação inicial e a formação continuada devem e precisam se reencontrar como forma de agregar liames soltos e constituir tessituras.

PARFOR E UNESP: EXPECTATIVAS E MOTIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Universidade Estadual Paulista do Estado de São Paulo – UNESP, no ano de 2011 por meio de sua Reitoria, realizou convênio com a CAPES, para a implantação do PARFOR em cinco de suas unidades na graduação de Licenciatura em Pedagogia.

O curso de graduação em Pedagogia do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas – IBILCE, localizado na cidade de São José do Rio Preto (há 470 km da capital do estado de São Paulo), lotado no Departamento de Educação iniciou a primeira turma, tendo como objetivo ampliar o acesso dos professores da rede pública de ensino ao espaço da universidade.

O Programa foi destinado à educadores em exercício no magistério público que ainda não tinham curso superior e lecionavam na educação básica. A possibilidade de ofertar a formação continuada na universidade, o acesso a professores já com experiências em sala de aulas advindos da rede de ensino pública, oportunizou entre os profissionais do ensino

superior momentos de discussão e reflexão sobre as condições de vida e trabalho daqueles educadores, além de seus saberes disciplinares, experienciais e práticos.

Desta feita e tendo por referencial empírico e humano o cotidiano dos professores da rede pública, a organização do curso de formação inicial teve que ser repensada levando em conta o perfil diferenciado dos alunos ingressantes por meio desse programa. Além disso, o uso das TIC como estratégias de mediação na organização didático-pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem foram validadas: a título de exemplo podemos citar a elaboração de curtas-metragens construídos pelos alunos-professores na disciplina do Ensino de Conteúdo de História e Ensino de Conteúdo de Geografia, caracterizando uma 'nova forma' de ressignificar a apresentação e discussões de temáticas da educação básica.

O mesmo se deu com os estágios curriculares supervisionados, que tiveram alteração em sua estruturação, afinal a experiência docente desses profissionais, em alguns casos na Educação Infantil em outros, no Ensino Fundamental, trazia em seu bojo um conjunto diferenciado de valores e vivências estabelecendo relações de sociabilidade que se tornaram fatores preponderantes às discussões promovidas em seus processos formativos.

Outro aspecto que merece destaque nessa formação relaciona-se ao fato de, em alguns momentos, o corpo docente da universidade entender que se fazia necessário unir alunos ingressantes na formação inicial do curso de Pedagogia com aqueles advindos do PARFOR (professores da rede pública). A realização deste encontro foi extremamente positiva, na medida em que tais momentos concorreram para a vivência de experiências inéditas entre os sujeitos envolvidos – afinal a formação inicial e continuada se encontravam entre saberes e fazeres, teoria e prática.

Os indicativos acima explicitados e objetivando conhecer um pouco mais sobre os motivos e as expectativas que trazem os professores das escolas públicas a partir do momento que ingressam no espaço acadêmico, optamos por realizar uma pesquisa – nas cinco unidades que aderiram ao programa – junto aos alunos-professores do PARFOR em atividade presencial da UNESP, levando em consideração a prática desenvolvida em suas respectivas instituições. Participaram da pesquisas alunos-professores dos câmpus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente e São José do Rio Preto (as unidades onde o programa fora realizado): o objetivo de tal pesquisa foi de apreender e problematizar as razões e as expectativas que esses profissionais carregavam consigo ao iniciar o programa de formação.

A questão geradora da pesquisa foi a seguinte: o que motivou cada um daqueles professores/as a inscrever-se no PARFOR? Quais eram suas expectativas com este curso?

As categorias levantadas para análise das respostas estiveram embasadas teoricamente naquilo que Bardin (1977) denominou a frequência com que as palavras apareceram e a presença de certas características do conteúdo. Nessa perspectiva, é possível uma maior propensão à descoberta do conteúdo a partir da análise dos significados, bem como das temáticas mediante o agrupamento de conteúdos similares, possibilitando inferir o que está subentendido nas entrelinhas do discurso dos pesquisados. Em um primeiro momento do trabalho, fizemos uma pré-análise dos dados, o que, segundo Bardin, é o ponto de partida.

Após o procedimento de análise do material por completo, realizamos uma organização dos dados, das informações e do trabalho a ser analisado.

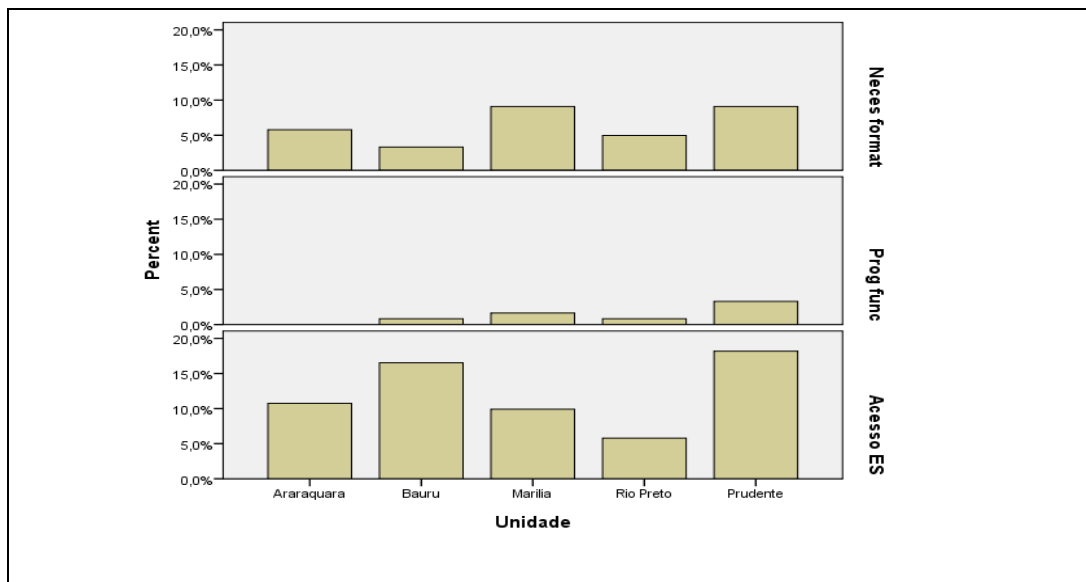
Os dados foram coletados sem a intervenção dos pesquisadores, de forma a possibilitar aos pesquisados uma maior liberdade de respostas. Ao término do recolhimento de todas as entrevistas, as respostas foram lidas e os dados organizados, observando sua frequência, repetição e significados. Mediante essa organização, foram realizados os registros das ocorrências, dando surgimento às categorias que propiciaram a compreensão dos dados.

Após detectar o objeto de investigação, consideramos “a seleção de regras de contagem (enumeração), referente à classificação e agregação” que, nas palavras de Bardin (1977, p. 37), “funciona por desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Ao selecionar as categorias, portanto, tentamos buscar as semelhanças entre as respostas.

Na primeira análise, apareceram as seguintes categorias: aquisição de conhecimentos; plano de carreira; fazer faculdade; aperfeiçoamento; oportunidade; necessidade; melhorar desempenho; cargos de gestão; pós-graduação.

A partir dessas categorias foi feita uma nova categorização, reagrupando-as em outros três novos grupos, sendo eles: C1 – Necessidade formativa (aquisição de conhecimentos; aperfeiçoamento e melhorar desempenho); C2 – Progressão funcional (plano de carreira, cargos de gestão e pós-graduação) e C3 – Acesso ao Ensino Superior (fazer faculdade, oportunidade e necessidade). Para facilitar a visualização da aplicação dessas categorias, foi utilizado o recurso de gráficos, e também empregou-se uma tabela para indicar a frequência e percentagem, pelo software SPSS.⁵

Figura 1 – Percentagem da categoria Motivo por Unidade

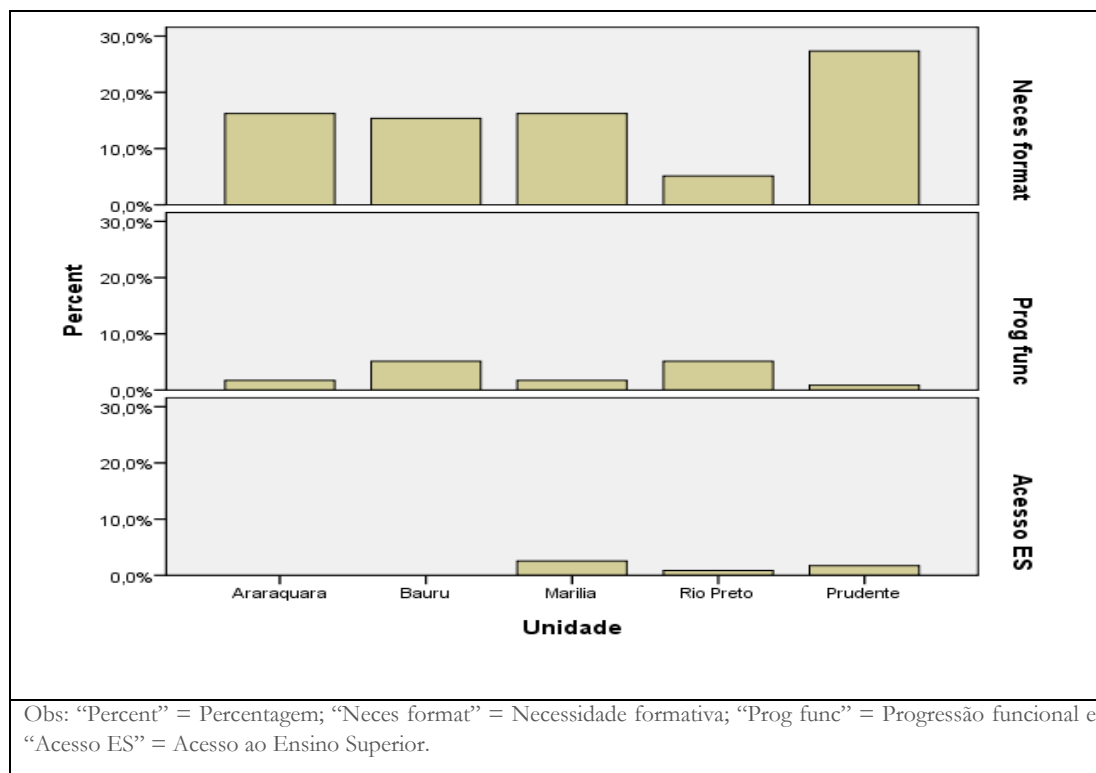


⁵ SPSS - Versão 11. Chicago: SPSS Inc. 2003.

Obs: “Percent” = Percentagem; “Neces format” = Necessidade formativa; “Prog func” = Progressão funcional e “Acesso ES” = Acesso ao Ensino Superior

Fonte: elaboração própria

Figura 2 – Percentagem da categoria Expectativa por Unidade



Fonte: elaboração própria

Tabela 1 – Frequência e percentagem dos alunos por câmpus da UNESP

	F	%
Araraquara	21	17,2
Bauru	25	20,5
Marília	25	20,5
S. J. do Rio Preto	14	11,5
Prudente	37	30,3
Total	122	100,0

Fonte: elaboração própria

Mediante análise do corpus de pesquisa dos câmpus de Araraquara, Bauru, Marília, São José do Rio Preto e Presidente Prudente, verificamos que, quando os alunos do programa foram questionados a respeito dos motivos, é percebida uma demanda maior na categoria “Acesso ao Ensino Superior”. Como explicitado no gráfico (Figura 1), o câmpus de Presidente Prudente apresenta 20%, seguido por Bauru, com 15%, Araraquara, com 10%, Marília, com 9%, e São José do Rio Preto, com 6%.

Perante esses dados, acreditamos que os alunos viram no curso de licenciatura PARFOR uma oportunidade para retomar os estudos e a possibilidade de realizarem um curso de nível superior. Outro aspecto que merece destaque é que a possibilidade de ingressar na universidade pública e gratuita, no caso a UNESP, é outro fator que se torna uma oportunidade importante, já que estamos falando de professores de escolas públicas e que ainda não tiveram oportunidade de ingresso nesse nível de ensino.

A segunda categoria que se destacou na pesquisa foi a “Necessidade Formativa”. Presidente Prudente, Marília e Araraquara apresentam índices entre 10 e 5%, enquanto São José do Rio Preto e Bauru, índices entre 5 e 4%. Dentro desta categoria, o acesso a universidade foi considerado um dos motivos importantes que os alunos do PARFOR apontaram ao buscarem o curso de Pedagogia.

Pudemos observar, durante a análise destes dados, o quanto a necessidade formativa está implicada diretamente ao ingresso desses alunos no ensino superior. Do mesmo modo foi possível inferir o quanto a formação continuada apresenta-se como uma necessidade permanente dos professores que estão atuando nas escolas públicas, afinal, mesmo sendo garantido por lei processos de formação em serviço, sabemos que tais iniciativas ainda são incipientes e escassas.

A última categoria relevante na pesquisa foi a “Progressão Funcional”, aparecendo em três dos cinco câmpus da Universidade.

Observamos que os professores, a partir de uma vivência profissional na unidade escolar, almejam a constituição de uma carreira na educação, buscando conhecimentos, habilidades e competências por meio de processos formativos que sustentem a carreira profissional. Essa busca está ligada, do ponto de vista do plano de carreira no magistério, à ascensão a cargos de gestão, tanto nas unidades escolares, como, em alguns casos, nos sistemas de ensino, e na continuidade de estudos em nível de Pós-Graduação, o que pode representar, em última instância, perspectivas futuras de aumento salarial.

Os motivos, nesta pesquisa, indicam que a oportunidade do ingresso na universidade, a busca pelo aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, a necessidade formativa desses profissionais são fatores importantes para a realização do curso.

Do mesmo modo, as expectativas que facilitam e motivam as aprendizagens com o curso do PARFOR foram positivas (Figura 2), pois a maioria dos alunos acredita que, ao final do curso, poderão superar suas práticas atuais e fundamentalmente promover mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

O desempenho profissional, a realização pessoal e o reconhecimento social, acabam por compor a categoria de análise “Necessidade formativa”. Certamente tais perspectivas expressas pelos alunos-professores do PARFOR estão ligadas não somente às representações sociais que envolvem a figura do professor na complexa sociedade atual, mas também aos processos de re-elaboração de suas próprias experiências em meio a dinâmica do trabalho.

Após o término do curso no Campus de São José do Rio Preto, e, rememorando seus desdobramentos ao longo dos quatro anos, a equipe de coordenação realizou uma pesquisa qualitativa junto aos alunos-professores dentro da modalidade “relato de experiência”, com o objetivo de saber, de cada um deles, de quais maneiras aquele curso modificou processualmente (ou não) suas formações éticas, políticas e/ou educacionais.

Com os relatos em mãos, a equipe pode deparar-se com narrativas que, em suas interconexões textuais, foram marcadas fortemente pelo reconhecimento de que o curso proporcionou sensíveis re-elaborações das experiências docentes, casos da relação dialética teoria-prática, da apreensão e uso de novos conhecimentos, crescimento profissional, formação ético-política e desenvolvimento profissional, conforme vemos abaixo:

O curso me proporcionou reflexões importantes que me levaram a uma mudança de comportamento enquanto educadora, passando assim a analisar melhor minhas ações diante dos alunos, me levando a pensar que tipo de cidadão pretendo formar (Relato 1).

Hoje posso dizer que aperfeiçoei muito minha prática através das teorias que aprendi, podendo transmitir maior conhecimento aos meus alunos. Mudei muito sobre minha visão de mundo, uma vez que a universidade oferece a oportunidade de abrir nossas mentes para novos conhecimentos, nos instiga a pesquisar, questionar, opinar e até sermos críticos sobre assuntos que anteriormente não dominávamos por falta de conhecimento, como aspectos sociais, políticos etc., conhecimentos esses que estão no nosso cotidiano e que passavam despercebidos por não termos domínio sobre o assunto. Atualmente sinto que posso exercer minha profissão com mais clareza, qualidade e confiança, refletindo sobre a prática e tendo em mente sempre estar atualizada sobre os avanços e mudanças que ocorrem em nossa sociedade, e mais, ter o orgulho de ser formada em uma Universidade Estadual de qualidade como a UNESP/IBILCE (Relato 2).

Realmente foi sacrificante, não posso negar, mas com o passar do tempo, no quarto ano de Pedagogia na UNESP, olho pelo retrovisor e avalio minha decisão positivamente. Esta vivência me proporcionou um crescimento relevante na prática pedagógica e na vida de cada aluno que passa por mim. Muitos de meus objetivos, responsáveis pelas transformações do meio, foram alcançados, desse modo, percebo o retorno na comunidade onde trabalho. Passei por mudanças no decorrer destes anos, as transformações, não apenas tecnológicas, mas também comportamentais pertinentes à diversificação no planejamento de minhas aulas e em relação à abordagem com meus alunos. Minha atuação profissional constitui agora, além de uma considerável fonte de experiência docente, uma formação teórica sólida, que, a partir dela, pude transformar meus métodos pedagógicos de ação (Relato 3).

Vistos no conjunto, os resultados extraídos da pesquisa e posterior análise, como também dos relatos de experiência sublinham a forte relevância da formação continuada oferecida, através da parceria PARFOR/UNESP, para professores que atuam na escola pública.

Para a coordenação do curso, ficou evidente que motivos e expectativas mobilizam um complexo “saber-pensar-fazer” tanto no processo de formação, quanto no amadurecimento subjetivo, o que acaba por influenciar a realização de objetivos pessoais e profissionais. (NIMITT & PINTO, 2008; JESUS, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Tardif (2008) é de fundamental importância considerar o professor não apenas como um profissional que possui técnicas e habilidades para ensinar conteúdos científicos aos estudantes, mas, principalmente, um sujeito que participa ativamente do processo formativo, isto é, um ator/autor de sua prática docente, à medida que (re)constrói experiências socioculturais e educativas que, sob determinadas condições de possibilidade, acabam por modificar tanto a sua subjetividade, quanto as relações “objetivas” que tece com o mundo ao seu redor.

Eles são sujeitos que (re)constróem suas identidades pessoais e profissionais mediante um processo de “fazer-se” professor (PAIM, 2007)⁶, ao levar em conta experiências educativas “novas” e anteriores, valores políticos ou culturais, princípios éticos e estéticos, concepções de mundo, métodos de trabalho e sua própria subjetividade. As relações e interações que estabelecem no cotidiano escolar vão sedimentando saberes e fazeres que caracterizam sua prática pedagógica. Desse modo, todas as trocas de experiência ocorridas concorrem para o “fazer” docente e permitem que o conhecimento seja revalidado e repensado em momentos de vivência com seus alunos.

Neste sentido, observamos que o cenário atual se constitui de aspectos tácitos, sendo a profissão uma construção social, que implica múltiplas possibilidades, denota a história pessoal de cada sujeito, seu repertório cultural, acadêmico e suas escolhas epistemológicas. Em suma, tudo aquilo que forja os saberes da experiência dos professores.

Tais elementos são indispensáveis para reflexões e possíveis mudanças em suas práticas (SCHÖN, 1992; ALARCÃO, 1996), mas também para a organização e defesa consciente de suas demandas através de reivindicações da categoria (FREIRE & SHOR, 1987). Além disto, conforme aludido no início deste artigo, esse debate deve passar, inexoravelmente, por políticas públicas de cunho democrático vinculadas organicamente a uma concepção ampliada do Estado, ou seja, que leve em conta as disputas, tensões e demandas dos professores (das escolas e das universidades) no interior da “sociedade civil”.

⁶ Para Elissom Paim, o “fazer-se” professor leva em consideração: 1. A formação como processo contínuo e permanente, isto é, pautado no inacabamento dos saberes e do próprio ser humano; 2. Um conjunto amplo e complexo de mediações entre as diversas modalidades de conhecimento e como elas determinam (ou não) a vida dos professores; 3. As experiências não apenas profissionais, mas também aquelas formadoras do sujeito político, que anseia por autonomia docente e participa da vida em sociedade.

E, não menos importante: é a partir do momento que estudos e pesquisas feitas em universidades espalhadas no Brasil e pelo mundo tomam a realização de programas e cursos de formação continuada/permanente como norte para refletir sobre o saber-fazer dos professores que, em nosso entendimento, poderão haver mudanças qualitativas na própria concepção de processos formativos (TARDIF, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores. Porto: Editora Porto, 1996.
- AUGUSTO, Maria Helena. As reformas educacionais e “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente In: Reunião Anual da ANPE. Caxambu: ANPED, 28ª ed., 2005, pp. 01-12.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Portugal: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Raquel. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELLONI, Maria L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENAVOT, Aaron. Educação para as pessoas e o planeta: criar Futuros Sustentáveis Para Todos. Relatório de Monitoramento Global da Educação. UNESCO, 2016. Acesso em 10 de julho de 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>
- BENAVOT, Aaron. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório de Monitoramento Global da Educação - EPT.UNESCO, 2015. Acesso em 10 de julho de 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>
- BERNARDO, João. Economia dos Conflitos Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- BLANCH, Joan. Formar professores de História na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha) In: FONSECA, Selva G. & ZAMBONI, Ernesta (orgs.). Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papirus, 2008, pp. 45-76.
- BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política. 14ª. ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- COUTINHO, Carlos N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DE LUCA, Luiz G. A hora do cinema digital: democratização e globalização do audiovisual. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. RELATÓRIO DE GESTÃO Brasília, 2013
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>

- DOIN, José Evaldo de M. Estado amplo e economia dos conflitos sociais: uma discussão acerca do roteiro teórico de João Bernardo In: *História & Utopias. Anais do XVII Simpósio Nacional de História* (1993). Organizado por John Monteiro e Ilana Blaj. São Paulo: ANPUH, 1996, pp. 95-111.
- DOWBOR, L. *A Reprodução Social* (Edição em três volumes, revista e atualizada). 2001. Disponível em: dowbor.org/principais-livros/. Acesso em 25 de abril de 2017.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 1159-1179, 2006.
- FERREIRA, Eliza & OLIVEIRA, Dalila. *Crise da escola e políticas educativas* (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FINOCCHIO, Sílvia. Saberes e práticas com História: a formação docente na Argentina e o ensino de História In: FONSECA, Selva G. & ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008, pp. 77-99.
- FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 14ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a Liberdade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, Paulino; GONÇALVES, Sebastião; LUZ, Paulino & ANJOS, Amâncio dos. *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. São Paulo: Outras Expressões, 2014, pp. 57-76.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, Maria M.; ANADON, Simone. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente In: *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 30, n. 106, jan./abr. 2009, pp. 63-85.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, Vol. 3 (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política).
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª. ed. Campinas: Papirus, 2014.

- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- JESUS, Saul N. Motivação e formação de professores. Coimbra: Quarteto: 2000.
- KENSKI, Vani. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias In: VEIGA, Ilma. (org.). Didática: o ensino e suas relações. 4ª. ed. Campinas, Papirus, 2007, pp. 127-147.
- LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo & MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, UFBA, v. 9, n. 1, abr. 2017, pp. 14-24.
- LEITE, Werlayne S. & RIBEIRO, Carlos do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios In: Magis. Bogotá, Revista Internacional de Investigación en Educación, 05 (10), pp. 173-187.
- LÉLIS, Úrsula & SOUZA Vilma Ap. Precarização do trabalho docente e gestão democrática da escola: antinomias que se entrecruzam no cotidiano escolar In: Educação e Políticas em Debate. Uberlândia: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012, pp. 346-369.
- MARCATTO, Flávia S. Tendências na formação de professores In: SANFELICE, José L. & SIQUELLI, Sônia Ap. (orgs.). Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, pp. 213-237.
- MELO, Maria do C. A formação de professores de História em Portugal: o caso da Universidade do Minho In: FONSECA, Selva G. & ZAMBONI, Ernesta (orgs.). Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papirus, 2008, pp. 17-43.
- NIMITT, Deise Bordin & PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor. Univ. Hum, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 159-180, jan./dez. 2008.
- NOGUEIRA, Marco A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: vol.18, n.52, jun. 2003, pp. 185-202.
- NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- OLIVEIRA, Dalila; MELO, Savana. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados In: Revista Lusófona de Educação, n. 8, 2006, pp. 117-132.
- PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura In: ANDRÉ, Marli & OLIVEIRA, Maria Rita (orgs.). Alternativas no ensino de didática. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- SANTOS, Lucíola P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 6ª. ed. Campinas: Papirus, 2007, pp. 11-26.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 77-92.
- SETTON, Maria da G. Mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- SOUZA, Aparecida D. de & PAZIANI, Rodrigo R. Experiência, um termo presente: diálogos entre E. P. Thompson e Paulo Freire In: I Simpósio Internacional “E. P. Thompson: história e perspectivas”. Uberlândia: UFU, Departamento de História, 22-24 de outubro de 2014, pp. 01-11.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura In: Sociologias. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, ano 08, n° 16, jul/dez 2006, pp. 20-45.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltersin Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa & FREIRE, Fernanda. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), v. 5, n°. 2, Dez./2007, s/n°.

SOBRE LOS AUTORES

Solange Vera Nunes Lima D'Água

Professora do Programa de Graduação do Curso de Pedagogia e do Programa Multidisciplinar Interunidades Mestrado Acadêmico: Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), Campus São José do Rio Preto. Foi coordenadora do PARFOR entre 2011-2014 no mesmo Campus. É líder do Grupo de Pesquisa “Formação Docente e Práticas Educativas”.

Contact information: soldagua@uol.com.br

Rodrigo Ribeiro Paziani

Professor dos Programas de Graduação e Pós-Graduação do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Marechal Cândido Rondon. Coordenador do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), na mesma universidade e campus. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa (CNPq) “Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais” (CIER-UNESP) e “História e Poder” (UNIOESTE).

Contact information: rpaziani@yahoo.com.br