

A CONTRIBUIÇÃO DO PARFOR NA REVISÃO DAS PRÁTICAS DOS/AS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS: O CASO DO POLO DE JAGUAQUARA

Darciane Vieira Barros¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Nandyara Souza Santos²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

RESUMO:

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, que foi realizada a fim de cumprir os requisitos do curso de graduação em pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, referente a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como objeto de pesquisa: o papel do PARFOR no desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores. Nesse sentido, utilizamos da seguinte questão de pesquisa: Conhecer como o PARFOR contribui para a formação profissional dos professores alfabetizadores, e para entender isso, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada, que nos possibilitou, através do relato dos sujeitos da pesquisa, que foram cinco professoras graduandas em pedagogia pelo PARFOR/UESB, polo de Jaguaquara-Ba, conhecer a contribuição do curso na revisão da prática dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Diante disso, nos foi necessário, para embasar teoricamente este estudo, alguns autores como Saviane (2003) que historiciza a formação de professores no Brasil, bem como os autores Tardif (2014) e Gauthir et al (2006), que nos deram suporte quanto os esclarecimentos sobre a formação de professores, no que diz respeito aos modelos de concepções pedagógicas e os saberes necessário ao ofício de professor. Para análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), que nos orientou quanto as categorias e subcategorias de análise dos dados produzimos, dados esses que no possibilitou, conhecer algumas contribuições do curso de pedagogia do PARFOR, como veremos nesse artigo.

PALAVRAS CHAVE: Formação continuada. PARFOR. Professores alfabetizadores.

Introdução

A necessidade de formar professores surge, de forma institucionalizada, no século XIX, mais precisamente na França, motivada pela questão da instrução popular. A instituição pioneira que ofereceu essa formação recebeu o nome de Escola Normal e foi inaugurada no ano de 1795, na cidade de Paris, distinguindo-se, a partir desse momento, da Escola Normal

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2018). Professora da Educação Básica. Email: Darcianebarros@hotmail.com

²Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2002). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus Jequié. Email: nandyarass@gmail.com

Superior (que formava professores de nível secundário) e da Escola Normal Primária (que formava professores do ensino primário) (SAVIANI, 2009).

No Brasil, essa formação é iniciada após a independência, e semelhante ao modelo Europeu, surge devido à necessidade de formar professores para atuarem na instrução popular. Dessa forma, podemos perceber, em concordância com Gatti (2010), que desde o século XIX a formação já acontecia nas Escolas Normais. No entanto, é só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que surge a preocupação com a formação desses profissionais em nível superior, visto que até esse momento ela acontecia em nível médio. Diante disso, em 20 de dezembro de 1996, 35 anos após a aprovação da primeira LDB, é sancionada (depois de muita tramitação e intensos e calorosos debates), a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente até os dias atuais.

A referida lei vai tratar, em seu art. 62, sobre a formação de professores, afirmando que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em vista disso, os profissionais que outrora possuíam a formação em nível médio, teriam um prazo de 10 anos para efetivar o ajuste proposto pela lei. No entanto, apesar de instituir a formação em nível superior, a lei proporcionou uma ambiguidade, permitindo que a formação em magistério continuasse sendo exercida, tendo, porém, um prazo estabelecido para o seu final.

Porém, passados mais de 20 anos da promulgação dessa lei, é possível encontrar muitos professores com formação em nível médio que ainda não possuem a formação em nível superior, mesmo com o surgimento de políticas públicas voltadas para a formação desses profissionais. Mostrando, dessa forma, a ineficiência dessas políticas, visto que os sistemas de ensino (estaduais e municipais) ainda não conseguiram contemplar o disposto na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo contribuir com a oferta de educação superior para os profissionais do magistério que não possuem a formação específica na área em que estejam atuando em sala de aula (BRASIL, 2018).

A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada em 1951 pelo renomado educador Anísio Teixeira, a qual possui reconhecimento nacional e internacional devido à sua atuação com o Sistema Nacional de Pós-graduação do Brasil. No entanto, a concepção original de Anísio Teixeira, ao criar a CAPES, não era ter como prioridade apenas a Educação Superior, mas dar apoio às carências da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Com essa responsabilidade, a CAPES têm fomentado há quase 10 anos, através do PARFOR, cursos de educação superior para profissionais que diariamente atuam na Educação Básica, mas ainda não possuem uma formação específica para estarem na sala de aula, conforme prevê a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Esses cursos são oferecidos em três modalidades, podendo ser a primeira licenciatura, a segunda licenciatura ou a formação pedagógica, os quais são ofertados em Institutos de Educação Superior do Brasil.

Voltados para um público específico, cada curso possui uma finalidade. O **curso de licenciatura** é indicado para professores da rede pública de educação básica que não possuem nenhuma formação em nível superior. O curso de **segunda licenciatura** é para os docentes que já possuem a licenciatura e, no entanto, atuam na sala de aula em uma área distinta da que é formado. E a **formação pedagógica**, serve para professores que já possuem curso superior, mas que não têm à habilitação em licenciatura (BRASIL, 2018).

Os saberes docentes que perpassam a profissão dos (as) professores (as)

Ao tratarmos da profissão docente é imprescindível discutirmos sobre os saberes que servem de base para o ofício de professor, considerando que eles não se resumem a um único saber, mas a uma diversidade de saberes. Tardif (2014) traz alguns esclarecimentos sobre os diferentes saberes necessários à profissão docente, dentre eles estão: **os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais**, os quais pretendemos apresentar a seguir, compreendendo as suas diferenças.

Antes de mais nada, é importante ressaltar que o saber, segundo Tardif (2014, p. 11),

É sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]

Dessa forma, quando nos referimos aos saberes docentes, precisamos levar em conta a identidade dos seus profissionais, considerando que eles possuem sonhos, diferentes perspectivas e uma história de vida, os quais influenciam na forma como esses profissionais ensinam. Assim, as experiências que são adquiridas pelos professores, não se dão apenas ao longo de sua formação, mas também durante as suas vidas e contribuem para a construção dos seus saberes, que o autor mencionando define como um saber plural.

Diante do exposto, prossigamos na definição dos quatro diferentes saberes discutidos por Tardif (2014). **Os saberes da formação profissional** dizem respeito a um conjunto de saberes baseados na ciência, que são transmitidos aos professores durante a formação, onde eles têm contato com as ciências da educação, que por sua vez, dão o suporte para que baseiem a sua prática. Por isso, esse conjunto de saberes também pode ser considerado como os conhecimentos pedagógicos, que de acordo com o autor, apresentam-se como doutrinas ou concepções de reflexões sobre a prática educativa, os quais representam as técnicas e os métodos de ensinar, que são aprovados pela ciência e difundidos durante o processo formativo (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares, caracterizam-se por pertencer aos diversos campos do conhecimento, (matemática, história, literatura, ciências naturais e etc), que correspondem aos saberes historicamente construídos e acumulados pela sociedade, os quais também são transmitidos através do processo educacional, por meio das disciplinas, nos cursos e nas universidades, que não correspondem apenas as faculdades de educação, mas, estão presentes em todas as modalidades de ensino, independente se o objetivo for formar professores (TARDIF, 2014).

Os saberes curriculares, são referentes a discursos, conteúdos, métodos e objetivos que são utilizados pelas instituições escolares para transmitir os saberes sociais (saberes disciplinares), que são definidos por essas instituições e devem ser aprendidos e aplicados pelos professores, a fim de formar culturalmente os alunos (TARDIF, 2014).

Os saberes experienciais, por fim, correspondem aos saberes construídos pelos próprios professores, através da sua prática cotidiana: “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39), e podem também ser chamados de saberes práticos, tendo em vista a forma como são produzidos, que corresponde não só o trabalho na prática, mas a relação entre momentos específicos da prática e os conhecimentos individuais dos professores (TARDIF, 2014).

Assim, como é possível perceber, a prática docente está entrelaçada por estes muitos saberes, sendo na verdade, os elementos que a constituem. Dessa forma, os saberes devem ser levados em conta pelos professores, considerando que cada um deles possuem importância e servem para aprimorar a prática docente. Além disso, é necessário o entendimento de que a função do professor não é a de um simples transmissor de saberes, como reitera o autor citado, pois, dialogando com Gauthier et al (2006, p. 20-21),

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Isto posto, entendemos, em concordância com os autores Gauthier et al (2006), que o ato de ensinar se constitui como uma atividade complexa, que não basta ao professor apenas conhecer o conteúdo, ter talento para ensinar, possuir bom senso ou simplesmente ter experiência, é necessário que ele mobilize esses vários saberes para que sejam a base do seu ofício (GAUTHIER et al, 2006).

Além disso, Gauthier et al defendem um saber específico da classe profissional dos professores, que se refere ao **saber da ação pedagógica**. De acordo com os autores, esse saber é proveniente do saber experiencial do professor e dos demais saberes, que no entanto, deve ser um saber público e testado em sala de aula. Assim, **o saber da ação pedagógica** é considerado pelos autores como fundamental para a identidade profissional do professor, que apesar de ser o saber menos desenvolvido, é o mais necessário para a profissionalização docente.

Diante disso, é importante ressaltar que conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, e experiência são indispensáveis à profissão do professor, no entanto, o docente precisa refletir sobre a sua prática, ler a realidade e lutar para transformá-la, o que só pode ser

conquistado através da formação e da consciência dos saberes necessários a profissão de professor, os quais são essenciais para um ofício que não seja vazio, mas repleto de saberes, conforme ressaltam Gauthier et al (2006).

O Caminhar metodológico

A investigação que foi utilizada para a referida pesquisa, refere-se a uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2007, p. 21),

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]

Dessa maneira, para além de números e dados quantificados, este tipo de pesquisa exige um olhar específico às singularidades humanas, que como foi ressaltado pela autora, diz respeito à forma como os sujeitos vivem e encaram a vida, que devem ser levados em consideração, tendo em vista que os detalhes que atravessam a vida dos investigados fazem toda diferença no exercício de tentar compreender quem eles são.

Dessa forma, os sujeitos dessa pesquisa foram, 5 professoras graduandas em Pedagogia pelo curso do PARFOR/UESB, polo de Jaguaquara, as quais possuíam idade entre 37 e 58 anos, sendo que todas elas dispunham de formação em nível médio, tendo feito o Curso Normal, também conhecido como Magistério, com exceção de uma estudante que já havia estado na universidade, cursando a Educação Superior.

Sendo assim, as escolhas dos sujeitos se deram, considerando que todas as informantes estavam buscando a formação em nível superior, ainda que há anos atuem na Educação Básica, devido ao registro legal que foi obtido por meio da formação em nível médio. Lembrando que, mesmo após a aprovação da LDBEB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que determina que a formação do professor aconteça em nível superior, a formação em nível médio continuou sendo aceita, devido à uma dualidade no texto da legislação, que previu a possibilidade de habilitação para o exercício da docência se dar nos dois níveis: no médio e no superior.

Utilizamos, portanto, como principal dispositivo nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2007, p. 64) “é acima de tudo uma conversa a dois”, que tem como objetivo “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”.

Diante disso, é possível afirmar, em concordância com a autora, que a entrevista representa uma conversa com intensões, intensões essas que possuem o objetivo de compreender uma determinada realidade.

Quanto as questões éticas da pesquisa, durante todo o trabalho realizamos um esforço para guardarmos o anonimato das pessoas que, voluntariamente, se dispuseram a participar da nossa investigação. Para tanto, escolhemos nome de flores conhecidas como suculentas, as quais são plantas de cultivo fácil e muito resistentes à seca, pois têm o potencial de acumular água em si, e embora sejam acostumadas a viverem em lugares áridos, e por vezes possuírem muitos espinhos, ainda assim, são capazes de produzir belíssimas flores (BRANCO, 2016). Dessa forma, atribuímos aos sujeitos aqui pesquisados os nomes de: Flor Estrela, Rosa de Pedra, Bálsamo, Flor de Maio e Jade.

Nesse sentido, a escolha dos nomes se deu através de uma contextualização sensível às características marcantes das pessoas que foram entrevistadas, que teve como objetivo destacar o constante exercício de resiliência feito pelas professoras em suas vidas profissionais, que mesmo vivendo muitas dificuldades, desde o começo da sua escolarização até a formação em nível superior, tiveram muito que batalhar para conquistar os seus objetivos e dar uma contribuição melhor a educação de crianças, ao que atribuímos o significados da escolha do nome das flores.

Resultados e discussões

O professor alfabetizador é aquele que possibilita aos discentes, que ainda não são alfabetizados, se desenvolver em relação a escrita e a leitura. Para tanto, necessita de uma formação sólida, que lhe permita inteirar-se sobre o que é necessário para alfabetizar, como estratégias, conceitos, e um método que ajude a sistematizar este ensino complexo, que é dominar o código linguístico. Nesse sentido, é necessário ao docente que atua na alfabetização, conhecer sobre os diferentes ritmos de aprendizagens, bem como, de escrita, além de outros saberes.

Saberes docentes

Ao tratarmos sobre os saberes necessários à profissão docente, a trajetória das pessoas aqui investigadas, nos reporta inicialmente, a pensar no que os autores Gauthier et. al. (2006) chamam de “um ofício sem saberes”, considerando que as depoentes desta pesquisa se

encontravam anos a fio em sala de aula, sem possuir a formação necessária para estarem ali, o que certamente lhes possibilitavam ter um ofício, mas não necessariamente possuir os saberes indispensáveis para uma boa atuação.

De acordo com os autores Gauthier et. al. (2006) um ofício **sem saberes** caracteriza-se, por resumir o ato de ensinar apenas a conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, experiência ou apenas seguir a sua própria intuição. No entanto, o que realmente caracteriza a profissionalização docente, são os saberes profissionais específicos, que não desconsideram os aspectos anteriormente citados, mas que precisam ser mobilizados, a fim de se ter um ofício realmente **feito de saberes**. Dessa maneira, entendendo essa realidade, nos atentaremos a fala das entrevistadas, a fim de perceber os saberes por elas mobilizados durante os seus anos de atuação.

Em relação aos saberes docentes, Flor Estrela ressaltou que, *“Você tem que saber o que está fazendo, e (se perguntar) qual a finalidade disso que eu vou fazer? Principalmente em relação à criança, a questão da rotina, da ludicidade [...]”* (Professora Flor Estrela, 2018). De acordo com a fala da depoente, o professor deve estar atento a questões relacionadas à criança, à sua rotina, que deve ser desenvolvida na sala de aula, que são saberes imprescindíveis para a prática docente, principalmente quando se trata da Educação Infantil, visto que é uma etapa que requer mais aprofundamento em relação a esses saberes, que não são encontrados em qualquer lugar, mas dizem respeito especificamente ao curso de Pedagogia, que é o responsável por essa formação.

De acordo com Tardif (2014), os saberes citados pela professora, referem-se aos saberes da formação profissional, que são os saberes “transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2014, p. 36), os quais são transmitidos aos professores durante a formação pedagógica, a fim de subsidiar um uso específico, que nesse caso, é na área de Educação Infantil. Esses saberes, portanto, são saberes científicos, imprescindíveis a atuação do professor, que precisam ser mobilizados para uma atuação efetiva em cada área a que são destinados, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa/modalidade da Educação Básica.

Quando questionada sobre os saberes necessários ao professor, Bálamo respondeu que utiliza da sua experiência, e a partir da prática na sala de aula, e do perfil da turma, que é

descoberto através de um diagnóstico, ela determina o que pode ensinar a cada um dos discentes, conforme destacou,

Eu vou aprendendo ali na sala com as crianças, principalmente no início do ano, que eu digo "essa turma vai ser minha esse ano". Então a gente faz aquele diagnóstico. Dessa forma que eu vou captando o que eles sabem (Professora Bálsamo, 2018).

Diante disso, é perceptível que a docente utiliza-se do saber experiencial, que segundo Tardif (2014), é o saber obtido através da prática cotidiana, o qual é construído pelos próprios professores. De acordo com Gauthier et. al. (2006, p. 22-23),

De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida assume muitas vezes a forma de atividade de rotina.

Dessa maneira, este saber é suscetível a todos os professores em exercício, que a partir da sua prática cotidiana, utilizam-se de saberes construídos por si mesmo. Esse mesmo saber, é destacado pela professora Flor de Maio, que no início da carreira, após a formação no magistério, disse não ter nenhuma experiência prática, e “[...] fui aprendendo no dia a dia, procurando... fui perguntando as outras professoras que ensinavam, ia para casa delas [...]” (Professora Flor de Maio, 2018.). Portanto, quando teve sua primeira turma, a depoente além de aprender no dia a dia da sala de aula, ia a busca dos professores mais experientes, a fim de ter auxílio quanto ao saber fazer.

No caso de Flor Maio, é possível afirmar que ela teve êxito em buscar os saberes da experiência de outro professor para lhe ajudar a desenvolver a sua prática. No entanto, nem sempre isso é possível, pois, de acordo os autores Gauthier et. al. (2006, p. 23) “embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula”. Assim, esses saberes, que via de regra também podem ser classificados como importantes, pois são construídos no “chão da escola” com uma prática de muitos anos, às vezes são levados para o túmulo dos docentes, que por guardarem tamanho segredo, não dão oportunidade de que eles sejam testados cientificamente, limitando-os a si mesmo.

O processo de formação acadêmica e o exercício da revisão das práticas

Nesta seção nos atentaremos sobre o processo de formação acadêmica do curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR/UESB, polo de Jaguaquara, e a sua contribuição na revisão das práticas dos professores/discentes deste curso. Nesse sentido, nos é oportuno lembrar que as professoras que foram entrevistadas, já possuíam a formação em nível médio, referente ao Curso de Magistério, e há anos atuavam em sala de aula, o que antecipadamente nos leva a entender que a formação em nível superior, certamente lhes proporcionará perspectivas diferentes em relação à profissão docente, conforme veremos a seguir.

De acordo com os relatos das professoras, nos foi possível extrair de suas falas, as contribuições que o curso de graduação tenha lhes proporcionado, considerando a revisão das práticas das mesmas:

A gente vai fazer uma leitura e fala: "meu Deus!". Fazemos uma reflexão. Me pergunto: O quê que eu tenho feito? Será que eu estou indo pelo caminho certo? Vou mudar? Vou ver o que a professora falou, vou aplicar na minha sala [...] Então assim, é a questão de se reinventar todo dia. Por isso eu acho que tem me possibilitado a reflexão em relação à prática (Professora Jade, 2018).

Conforme relato da docente, nos é sugerido que através da teoria oferecida pelo curso, os professores têm a oportunidade de repensar a sua prática, analisando se os caminhos que tem tomado para ensinar, são pertinentes ou precisam ser mudados, levando-os ao exercício da reflexão, que como foi ressaltado por Jade, possibilita-os reinventarem-se.

Além disso, essa fala da colaboradora, que se referiu às leituras proporcionadas pelo curso e as aulas ministradas pelos professores formadores, nos leva a entender que o conhecimento teórico oferecido pela graduação ajuda o educador que está atuando em sala de aula não só a pensar sobre o que tem feito, como também a ponderar sobre a necessidade de modificar a sua atuação, com base nos conhecimentos teóricos que são oferecidos.

Sobre essa relação entre teoria e prática, Schmidt, Ribas e Carvalho (2003, p. 28) afirmam que “as teorias são como mapas que nos ajudam a viajar sobre o momento presente para auscultar a realidade, o que não se faz sem a história. O que se busca, na verdade, é a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa”. Dessa forma, esse exercício de reflexão, que também foi mencionado pela colaboradora, é um fator importante que destacamos, e que esteve presente em outras falas, sendo mencionado pela professora Flor Estrela, que apontou

Você vê e ouve o que o professor passa e vai vendo que aquilo que você faz não está bem adequado, aí tenta mudar. Quando você vai para sua escola, para sala de aula, lembra daquilo que o professor falou (Professora Flor Estrela, 2018).

Dessa maneira, é possível perceber que, esse exercício feito pela colaborada é fundamental, pois professor que não reflete sobre sua prática, não consegue se reinventar. Pelo contrário, a falta de reflexão sobre a atuação e o ensino que tem oferecido às pessoas, pode fazer da sua atuação docente apenas uma atividade mecânica e rotineira, que consideramos como uma visão a ser superada.

Nesse sentido, Alonso (2003, p. 15) afirma que o professor,

Necessita de muito mais do que a intuição para proceder à reflexão sobre sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem [...]

Dessa forma, é essencial no exercício da reflexão, que os docentes entendam a sua responsabilidade frente ao processo educacional dos sujeitos, assumindo a sua postura como formador que precisa mediar a aprendizagem, dominando não só os conteúdos, mas através de um olhar sensível e uma percepção crítica, entender as dimensões socioculturais dos educandos. Diante disso, o professor terá que se colocar, de acordo com Alonso (2003, p. 15-16),

[...] em uma posição de pesquisar (deixando de lado a sua participação como ator do processo), que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades constatadas.

Assim, vale à pena ressaltar que essas possíveis soluções não podem ser encontradas sozinhas, apenas pela reflexão do professor, mas necessitam da luz da teoria, em concordância com a percepção do professor crítico-reflexivo. Ainda sobre isso, também podemos perceber a temática da reflexão presente em assuntos mais específicos, trazidos por Jade, como a avaliação da aprendizagem, que de acordo com a entrevistada,

Na questão da avaliação do aluno deixou outro olhar. Como é que eu estou avaliando meu aluno? Estou riscando a prova dele? Estou circulando, para chocar? Isso é bom ou não é? Vamos rever a prática. Então assim, tem me ajudado muito e contribuído muito para minha prática (Professora Jade, 2018).

Diante da fala de Jade, é possível perceber que o curso possibilitou-lhe repensar sobre o processo de avaliação, o que consideramos como uma tarefa necessária à prática docente, tendo em vista que o ato de avaliar vai muito além da simples atribuição de notas, pois tem o poder de aprovar ou reprovar alguém, resumindo muitas vezes o ser humano a dados quantitativos, que não levam em conta os pequenos avanços, mas atenta-se apenas às médias estabelecidas, constituindo-se, portanto, como um processo que indubitavelmente precisa ser repensado pela docente.

De acordo com Luckesi (2005), a forma errônea com a qual os professores lidam com o processo de avaliação, pode ser justificada, devido à atual prática da avaliação escolar estipular como função do ato de avaliar,

[...] a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa ter função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 2005, p. 34).

Diante disso, é preciso que os professores e os cursos de formação continuem a refletir sobre o processo de avaliação, a fim de que ele se posicione “a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (LUCKESI, 2005, p. 28). Dessa forma, a avaliação escolar deve visar o crescimento, a autonomia e a transformação dos educandos e não o seu retrocesso.

Outro assunto suscitado, encontra-se na fala da professora Flor Estrela que nos relatou,

Antes de eu estar no PAFOR, eu tive um aluno que tinha dislexia e eu não sabia o que era dislexia [...] No PARFOR eu me descobri! Eu ainda tenho que estudar mais para saber essa questão de dificuldade de aprendizagem, mas já é diferente, porque antes eu não sabia e eu não buscava [...] (Professora Flor Estrela, 2018)

A partir do curso, a professora passou a buscar entender o que antes não compreendia, como o entendimento sobre os distúrbios de aprendizagem, que é um conhecimento imprescindível para quem está na sala de aula, tendo em vista a heterogeneidade presente em todo e qualquer espaço escolar. Essa heterogeneidade nos revela que as crianças aprendem de forma diferenciada e possuem formas distintas para se desenvolver.

E tendo em vista isso, a fala da colaboradora Flor de Maio nos sugere que o curso também contribuiu nesse aspecto:

Cada um tem seu tempo e a gente acha que não. Quando estamos na sala, todos tem que ter o mesmo tempo. Em relação à isso, o curso fez a gente ter outro olhar, porque nem todos aprendem ao mesmo tempo! E hoje eu já entendo (Professora Flor de Maio, 2018).

Dessa forma, a formação contribuiu na mudança de olhar sobre a heterogeneidade na sala de aula e sobre o tempo da criança e o tempo de aprender, que são diferentes. Um conhecimento totalmente necessário ao professor, que necessita entender que os discentes aprendem de forma diferente e avançam em um tempo determinado por seu próprio desenvolvimento, principalmente no tempo em que vivemos, em que a diferença é motivo de preocupação.

Dessa forma, é evidente que só conhecer sobre essa temática não basta, é preciso ir além, pois, apesar da formação já dar conta desse suporte teórico sobre as diferenças na sala de aula, ainda temos muito que caminhar em relação a isso, para que o direito a educação seja efetivado a toda e qualquer pessoa. Dessa forma, Mantoan (2002, n.p) afirma que,

[...] a proposta de se ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada, hierárquica do saber.

Diante disso, não há dúvidas de que ainda é preciso que a formação se debruce sobre essa pedagogia ativa, assim como os profissionais da educação, a fim de torná-la realidade em todas as escolas, superando seus próprios limites e principalmente qualquer diferença, independente da sua ordem, pois uma educação gratuita e de qualidade para todos precisa de um ensino que também aconteça efetivamente para todos.

Posto isso, entendemos, em relação à fala das colaboradoras, que um conhecimento tão importante como esse não era dominado pelas mesmas, visto que, os estudos sobre a diferença, seja ela em qualquer esfera, são ainda muito recentes, considerando que no Brasil, só em 2004,

O Ministério Público Federal publicou um documento intitulado de “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência (BRASIL, 2007).

O que nos leva a entender que antes de documentos como esses e discussões sobre essa temática, a formação em nível médio não dava conta de formar os professores em relação

a educação inclusiva e a inserção de todo e qualquer sujeito na sala de aula, fazendo com que esse conhecimento fosse conhecido pela maioria das colaboradoras, apenas na Educação Superior, quando adentraram na graduação.

Assim, os fatos mencionados e a fala das professoras, nos sugerem muitos pontos positivos sobre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do PARFOR em Jaguaquara, que possibilitou, além de (re) significar a prática dos professores em relação aos conceitos teóricos que eles já dominavam, também os inseriu em novas realidades do campo educacional, o que consideramos essencial para a formação desses profissionais, que tiveram a oportunidade não só de rever, como também de adquirir conhecimentos que não possuíam.

Considerações finais

A presente pesquisa, que teve como **objetivo** conhecer como o PARFOR contribui para a formação profissional dos professores alfabetizadores, teve como desafio responder à seguinte **questão de pesquisa**: Como o PARFOR contribui com a formação profissional dos professores alfabetizadores? Dessa forma, em nossas considerações pretendemos, ao fazer essa retomada, apresentar os resultados que obtivemos ao decorrer dessa investigação.

Nesse sentido, nos é possível afirmar que o curso de pedagogia oferecido pelo PARFOR/UESB, polo de Jaguaquara, possibilitou aos estudantes muitas contribuições, que foram imprescindíveis para que revissem suas práticas, permitindo que mudanças fossem efetivadas em seus campos de atuação. Dessa forma, o estudo nos revelou que essas contribuições se referem a aquisição de saberes necessários a profissão docente pelos professores, como também um novo olhar o processo de avaliação das crianças, e sobre o desenvolvimento de seus alunos, que se davam de forma diferenciada.

Além disso, a teoria oferecida pela formação do ensino superior, permitiu que os docentes, que já possuem formação em nível médio, (re)significassem a sua prática, o que consideramos primordial a todos os discentes do curso, principalmente em relação ao professor alfabetizador, que foi o sujeito de nossa pesquisa. Diante disso, retomaremos as questões que nortearam nosso trabalho, a fim de melhor expor nossas conclusões temporariamente.

Em relação a **formação profissional obtida no PARFOR e a revisão das práticas dos professores**, descobrimos que os anos de prática não foram suficientes as docentes aqui

investigadas, assim, lhes foram necessários à formação continuada, não apenas pela obrigatoriedade da legislação, mas devido as suas necessidades de dialogarem com a teoria, o que nos foi possível constatar devido as contribuições destacadas pelas colaboradoras em seus relatos, a respeito da possibilidade que tiveram de rever a prática que por muitos anos lhe acompanhavam.

Dessa forma, pontuamos que, o curso contribuiu para o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras a medida que lhes proporcionou conhecimentos cruciais a quem têm a tarefa de alfabetizar, como: refletir sobre prática pedagógica. Os relatos das professoras nos levaram a entender que antes da graduação elas não refletiam sobre a suas atuações em sala de aula, o que acabava por torná-la uma atividade repetitiva, mas que a partir da formação e da teoria oferecida pelo curso, permitiu que as docentes se tornassem profissionais reflexivas, ao passo começaram a relacionar teoria e prática.

Dessa maneira, foi possível as alfabetizadoras, além de refletir sobre a prática, modificar ações que lhes eram rotineiras, mudando estratégias que tinham para ensinar, que eram utilizados há longos períodos, como, repensar o processo de avaliação, que era visto por algumas colaboradoras, antes da formação continuada, como exercício para classificar os alunos, mas que a partir da construção feita na graduação, as docentes passaram a enxerga-la, de modo a levar em consideração o desenvolvimento dos alunos, considerando seus avanços.

Nessa mesma ótica, também entendemos como contribuição do curso, a forma que os professores passaram a enxergar a heterogeneidade presente na sala de aula, que abandonaram um determinando padrão a respeito da aprendizagem de alunos, para abrir espaço a diferença de tempo que as crianças possuem para aprender, que por vezes, foi entendida pelos próprios como falta de interesse dos mesmos, o que mudou depois da formação.

Quanto a contribuição oferecida pelo PARFOR em relação aos saberes voltados a formação do professor alfabetizador, podemos afirmar que o curso permitiu as docentes, tanto rever os seus saberes experienciais, que já utilizam na sala de aula, como também adquirir novos saberes, como os saberes da formação profissional oferecidos pelo curso de pedagogia, que são os saberes científicos, ofertados através das aulas teóricas realizadas na graduação, os quais são essenciais para a atuação das professoras, assim como o saber experiencial, que a partir da formação, elas puderam transformar por meio da reflexão, já mencionada.

Referências

ALONSO, M. (org.) **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANCO, A. 10 espécies de cactos e plantas suculentas fáceis de cultivar e manter. 2016. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/morar/horta-e-jardim/4731-10-especies-de-cactos-da-cultivar>. Acesso em 06 de dez. de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 15 de jan. de 2014.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2018. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> > Acesso em: 15 de out de 2018.

_____. **A capes e a educação básica**. 2014. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/informacoes-classificadas/57-salaimprensa/artigos/4721-a-capes-e-a-educacao-basica> > Acesso em: 15 de out de 2018.

GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda: as diferenças na escola. **Pátio**, revista pedagógica, ano V, n. 20, fev/abr. 2002, p. 18-23.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas**. Na contramão da legislação. Revista HISTEDBR Online, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.