

O PARFOR NO CIRCUITO FORMATIVO DE PROFESSORES DO CAMPUS AVANÇADO DE ASSÚ/UERN

Francisco Canindé da Silva

Prof. Dr. Departamento de Educação do Campus de Assu e do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

caninprof@hotmail.com

Artigo recebido 29/11/18 e aceito em 28/12/18

Resumo

Em 2018, ano em que o Campus Avançado de Assu/UERN completa quarenta e quatro anos de existência e de prestação de serviço à comunidade assuense e a microrregião do Vale do Açu, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) se constitui diferencial integrativo em uma de suas principais missões – a formação de professores. A política pensada em contexto nacional, produz no contexto das *práticas* locais uma revolução nos *saberes-fazeres* docentes, vinculando em definitivo a tão desejada relação *teoriaprática*. Assumindo a formação de professores a partir de pressupostos epistemológicos da teoria social crítica pós-moderna, entendo que os processos formativos desenvolvidos no referido campus transcorreram inicialmente pelo reconhecimento e pela valorização dos saberes locais, fazendo desta maneira justiça cognitiva docente com os envolvidos e suas experiências. Os impactos produzidos pela ação formativa do PARFOR/Campus de Assú vêm sendo percebidos-destacados, tanto no aumento quantitativo do quadro de qualificação dos profissionais da educação básica em efetivo exercício da docência, como na ressonância de práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas pelos egressos do programa.

Palavras-chave: PARFOR. Formação de professores. Campus Avançado de Assú.

INTRODUÇÃO

A história de um grupo, de uma população, de uma comunidade se revela pelas práticas sociais – culturais, educativas, arquitetônicas, institucionais e políticas de sua gente, abrangendo desde estratégias impostas para o consumo até as táticas operacionais criadas para uso, como nos ensina Michel de Certeau (2011) em sua obra *A invenção do cotidiano, artes de fazer*. É preciso a partir dessa compreensão perceber-destacar (FREIRE, 1997) o que acontece por dentro dos grupos, afim de potencializar outros movimentos de criação e articular fios invisíveis que ajudam a tecer a história e a vida ordinária de grupos, populações e comunidade.

A história do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) se traduz para este professor e pesquisador um lugar-espaco-tempo de múltiplas acontecências, especificamente no que se refere a formação de professores – eixo basilar de seu trabalho e de sua identidade institucional no município e microrregião do Vale do Assú¹. Ao longo dos seus quarenta e quatro anos, completados neste ano de 2018 observa-

¹ De acordo com AQUINO E SILVA FILHO (2015) a microrregião do Vale do Açu ocupa uma área de 4.756,1 km², o que corresponde a 9,06% do espaço geográfico norte-rio-grandense. Em termos políticos-administrativos,

se a força formativa que este campus vem consolidando por meio de seus cursos de licenciatura.

Os egressos de nossos cursos estão presentes na maioria dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte, concentrando-se o maior número na microrregião do Vale do Açu. Estes profissionais atuam nas redes públicas (estaduais e municipais) e privadas nas funções de gestão e supervisão escolar, da docência na Educação Básica e Ensino Superior, em espaços não-escolares (sindicatos, associações, hospitais, empresas, etc.), demonstrando o potencial criativo da formação garantida nos cursos de licenciatura do Campus Avançado de Assú.

A formação de professores empreendida nos cursos de licenciatura deste campus tem acompanhado as políticas nacionais de educação, atendendo não somente suas recomendações jurídicas, axiologias e epistemológicas, mas recriando-as a partir das especificidades locais. A formação garantida nas licenciaturas, de acordo com seus projetos pedagógicos de cursos atendem o princípio filosófico do aprender por toda a vida – da formação humana, que é também acadêmica, profissional e especializada.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é, nesse contexto, para além da política que lhe outorga, um dispositivo diferencial que integra-se à filosofia e às práticas de formação inicial e continuada de professores existentes-possíveis (SILVA, 2016) no Campus Avançado de Assú. Formar professores em serviço em um espaço-tempo diferenciado, considerando seus *saberesfazeres* requer astúcia (CERTEAU, 2011) pedagógica por parte daqueles que organizam e vivenciam as práticas formativas com este público.

Dessa maneira, acreditando que a história do Campus Avançado de Assú, da UERN é uma história de formação e formativa, empreendo nesse texto um esforço epistemológico e político de dizer, como ex-aluno do Curso de Pedagogia e atualmente professor do referido curso, como percebo-destaco o PARFOR no circuito da formação de professores, garantida por este campus, e alguns impactos produzidos na prática destes profissionais que ecoam cotidianamente nos espaços-lugares de ação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR: CIRCUITOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS

As políticas de formação de professores em serviço garantidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (doravante, PARFOR), em cumprimento a Lei n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as instituições de ensino superior (IES) para atender o que preconiza o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) parceria para efetivação de processos de formação de professores em serviço. As referidas legislações resultam de esforços políticos que militantes, pesquisadores e agentes sociais têm empreendido junto as autarquias governamentais, para que a formação dos professores em

de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ela se divide entre nove municípios: Alto do Rodrigues, Assú, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Jucurutu, Pendências, Porto do Mangue e São Rafael.

efetivo exercício da docência se constitua direito imprescindível e condição para construção permanente da qualidade educativa.

O PARFOR é um programa que tem como objetivo profissionalizar professores na relação interdependente entre escola-universidade, de modo a contribuir com a qualidade do trabalho educativo formal desenvolvido cotidianamente nas escolas. Enquanto política educacional, o Programa resulta de um conjunto de necessidades sentidas e promulgadas desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990 na Tailândia) do qual o Brasil foi signatário, para garantir a todos, o direito básico de aprender. Com o compromisso de profissionalizar os professores, ao mesmo tempo em que garante a melhoria da qualidade da educação básica, o PARFOR sinaliza para outras formas de inclusão social, entre as quais se destacam a incorporação de novos saberes, ampliação do repertório didático, reconhecimento e valorização da profissionalidade e do profissionalismo, fortalecimento do estatuto profissional docente, além de outras questões que irão refletir diretamente nas práticas pedagógicas cotidianas.

Conceptualmente, o Programa considera que, as transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas têm provocado intensos debates acerca do papel que a escola, enquanto instituição formadora e produtora de saberes, vem desenvolvendo para dar conta das necessidades e expectativas dos estudantes, famílias e comunidade em geral. Desafiada diariamente por novos questionamentos, atitudes e diferentes usos sociais que põem em xeque um conjunto de conhecimentos, práticas e valores construídos em outras relações sociais e educativas, a escola tem sido conduzida a redimensionar processos organizativos que envolve a relação ensino-aprendizagem. Os modos lineares, hierarquizantes e classificatórios como se edificou na sociedade moderna a educação formal vem, na atualidade, sendo desconstruído em favor de novos sentidos que os praticantes-pensantes atribuem ao conhecimento, a educação e a vida.

A formação oferecida por meio de currículos mínimos apresenta-se insuficiente frente à pluralidade de saberes sempre emergentes na sociedade; conteúdos e métodos de ensino baseados na relação sujeito-objeto, transmissão e verificação de respostas certas e práticas avaliativas são severamente criticadas e redimensionadas. Enfim, tudo aquilo que por muito tempo apresentava-se como sólido, fixo e certo passa à liquidez, à instabilidade e à incerteza.

Os praticantes-pensantes da escola (gestores, professores, estudantes e outros), sensibilizados por estas questões vêm se organizando e exigindo a construção e implementação de políticas educacionais que possam garantir condições básicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, condizentes com as expectativas e exigências feitas pelas novas relações sociais. A esse respeito, no Brasil, algumas respostas vêm sendo produzidas no âmbito das políticas de formação de professores, desde aquelas relacionadas a formação inicial (licenciaturas) até as denominadas de continuadas (capacitações, cursos de atualização, especialização etc.) todas, de certo modo, preocupadas em garantir maior qualificação aos professores e, conseqüentemente ao processo educativo escolar.

O PARFOR emerge nesse contexto, como política que irá propiciar aos professores da educação básica maior qualificação e melhor desempenho docente, especificamente porque coloca em processo de reflexão e construção teórico- metodológica àqueles professores que por diversas razões foram impedidos de acessar a formação inicial (licenciatura) antes mesmo

de ingressar na profissão. A formação garantida a estes profissionais difere de outros processos formativos iniciais, em razão das condições de funcionamento, organização curricular, relação didático-pedagógica empreendida no desenvolvimento do curso e o tempo disponível dos professores-cursistas. Considera-se como fator determinante para ingresso e participação no curso, não somente a vinculação do professor à rede básica de ensino, mas um conjunto de fatores específicos caracterizados pelos contextos culturais, políticos, individuais, sociais e formativos em que estes profissionais se inserem.

A formação de professores em serviço passa a ser entendida como movimento que envolve as dimensões do pensar-praticar, praticar-pensar reconhecendo teoria e prática como processos indissociáveis e a escola como *lócus* privilegiado da formação. Podemos dizer também que a formação inicial é compreendida, por estes parâmetros, de autoformação ou formação continuada, já que ocorre em simbiose com as práticas pedagógicas cotidianas dos professores. A formação universitária, antes caracterizada somente como transmissora do saber e de teorias, vai sendo superada por maneiras mais interativas e reflexivas de formação, especificamente por estar ligada a resolução de problemas reais e a diferentes situações práticas de trabalho docente.

A formação inicial pretendida pelo PARFOR, mesmo quando se reconhece suas limitações, objetiva provocar nos professores-cursistas práticas de reflexão contínuas sobre seus saberes-fazer docentes, a fim de construir soluções para os problemas reais do cotidiano escolar, além de potencializar suas capacidades de agentes sociais. A formação é entendida, nesse caso, como processo complexo que ajuda na instrumentalização do professor, mas é, fundamentalmente uma tarefa de justiça social como nos sugere Zeichner (2008).

A formação de professores para a justiça social objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante. (ZEICHNER, 2008, p.11).

A formação de professores para a justiça social coloca no centro deste processo a diversidade de saberes/fazeres/poderes que alunos e professores dispõem e constroem diariamente para além dos muros da escola, nas diferentes práticas sociais em que estão inseridos como pais, membros de associação, lideranças, representantes políticos etc.

A Formação de Professores para Justiça Social coloca no centro da atenção o recrutamento de uma força de trabalho para o ensino mais diversificada e a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos. Vai além de uma celebração da diversidade, procurando formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo (ZEICHNER, 2008, p.17)

Ancorado por estes propósitos, o PARFOR desenvolve processos formativos docentes no intuito não somente de qualificar inicialmente, mas para fazer deste momento de formação uma prática de justiça social, a partir da qual são tecidas novas maneiras de lutas, contra-

hegemonias e emancipação social para construção de um outro mundo possível (SANTOS, 2007).

O PARFOR no Campus Avançado de Assú: percebidos-destacados

O ano de 2011 marca o início da formação de professores no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Campus Avançado de Assú. Foram matriculados mais de 200 professores nos cursos de Pedagogia, Geografia, Biologia, Educação Física, Letras Inglês e Letras Espanhol advindos de escolas públicas da rede estadual e municipal de municípios da microrregião do Vale do Assu e outros.

Os cursos aconteciam/acontecem de modo presencial e semipresencial, com aulas sendo realizadas as sextas-feiras, sábados e outros dias/turnos quando é possível e de acordo com as didáticas elaboradas por professores ministrantes das disciplinas. Os conteúdos são ministrados em sala de aula tomando por base introdutória a leiturização dos cotidianos dos professores-cursistas, suas experiências docentes, inclusive aquelas não-autorizadas (CERTEAU, 2011) que tanto ajudam aos professores formadores e formandos na construção de suas reflexões políticas e pedagógicas na sala de aula do campus e na escola da Educação Básica em que atuam.

As propostas de trabalho didáticas empreendidas pelos professores-formadores são criadas e desenvolvidas nesta dialógica relação *prácticateoriaprática*, como nos ensina Alves (2008) para a qual essa escrita junta e em itálica representa um movimento e a relação indissociável que esse processo formativo articula entre estes campos. No contexto da sala de aula, no campus da formação, os saberes de campo (BOURDIEU, 2008) se entrelaçam formando o que denomino Alves (2008) e Capra (2006) de *rede* de saberes-fazer-poderes da educação (SILVA, 2012; 2016).

Dos processos cotidianos das aulas e de tudo aquilo que acontece em seu interior que reflete em outros espaços-lugares destaque-percebo, além dos aspectos quantitativos os movimentos/momentos de criação curricular, didática e pedagógica de professores formadores e professores cursistas, por exemplo, no Curso de Pedagogia foram desenvolvidas oficinas pedagógicas de leitura e escrita que resultaram na fabricação de materiais pedagógicos ofertados para o espaço da brinquedoteca, contribuindo diretamente para outros formandos do curso noturno e para comunidade escolar da educação básica. Nesse sentido, também foram desenvolvidas atividades similares, como no caso do *Tributo à Manoel de Barros* realizado por professores em formação do curso de pedagogia por ocasião da disciplina Ensino de Língua Portuguesa. O tributo se constituiu de uma pesquisa bibliográfica na obra do referido autor e da apresentação teatral de algumas de suas poesias.

Outro dispositivo agregador nesta reflexão refere-se aos estágios supervisionados nos cursos ofertados. As propostas de trabalho traduziram-se em singulares momentos de arte pedagógica. Nos cursos de segunda licenciatura em Letras Inglês e Letras Espanhol foram desenvolvidas na e para a comunidade dos professores-cursistas minicursos, aulões com conteúdo qualificado na língua em estudo. Os trabalhos tiveram repercussão em toda a comunidade acadêmica, sendo apresentada em evento científico específico produzido pela própria universidade e em outros momentos formativos.

Os estágios supervisionados obrigatórios dos cursos se adequaram/se adequam em suas propostas pedagógicas, tendo em vista que os professores-cursistas já tem experiência no magistério, servindo-lhe de base para relações teóricas. O momento da prática de estágio é sempre um momento de revisitação, de re-ligação, de re-apropriação do já conhecido, mas que ainda-não havia sido refletido a luz de diferentes teorias. Os professores-formadores se constituem nesse contexto, mobilizadores de cultura (FREIRE, 1997) e de saberes-fazeres cotidianos cingidos nas circunstâncias, inusitados e imprevisibilidades cotidianas (SILVA, 2012).

No curso de Educação Física essa prática de estágio acontece ao longo das disciplinas, e nesse aspecto os professores-formadores costumam organizar atividades em parceria com outros agentes e espaços, visto que as condições físicas do Campus Avançado de Assú ainda não dispõe de espaços para cada modalidade trabalhada. Percebo-destaco desse processo um conjunto de iniciativas que os professores articulam junto a coordenação do curso e com escolas públicas, praças e outros ambientes, como academias, espaços de capoeira, ginásio poliesportivo e estádio de futebol para realizarem suas atividades práticas.

A comunidade passa a ser reconhecido como o espaço-lugar das múltiplas relações políticas e pedagógicas, requerendo dos envolvidos a capacidade de diálogo e de valorização destes espaços vistos algumas vezes como lugares ditos difíceis (BOURDIEU, 2012). Aproximações entre universidade e estes campos podem enriquecê-los de novas dimensões, visto que nas interações a explosão de possibilidades é sempre maior. “A cidade é o lugar onde há mais mobilidade e mais encontros. A anarquia atual da cidade grande lhe assegura um maior número de deslocamentos, enquanto a geração de relações interpessoais é ainda mais intensa” (SANTOS, 2010, p.589).

No lastro destas reflexões foi possível perceber-destacar a continuidade da formação dos professores em cursos de pós-graduação lato sensu, imprimindo para os cursos de formação inicial nos quais foram licenciados a filosofia do aprender por toda a vida. No curso de Pedagogia, de acordo com dados de pesquisa PIBIC (2016-2017) em que foi estudado os impactos da formação dos professores em seus locais de trabalho, observou-se que 70% (setenta por cento) dos professores ingressaram em cursos de especialização, e muitos deles revelaram que após o término da licenciatura assumiram funções na gestão administrativa ou pedagógica da escola.

Sobre práticas pedagógicas cotidianas, foram reconhecidas a partir dos relatos que os professores egressos do curso de pedagogia apresentaram um repertório de atividades didáticas desenvolvidas em seus espaços-lugares decorrentes das reflexões realizadas na formação inicial vivenciada no curso de pedagogia-PARFOR. Entre os relatos destacamos o cuidado de uma professora entrevistada com a inovação nas atividades em sala de aula com seus alunos. A professora refere-se especialmente a prática de jogos e brincadeiras, poesia diversificada, dicionário como uso de vocabulário, confecção de livros infantis etc.

CONCLUSÃO

No circuito da formação inicial de professores desenvolvido no Campus Avançado de Assú, o PARFOR tem colaborado intensamente com este processo, especificamente no que se refere a formação de professores em serviço, prática que tem exigido dos profissionais envolvidos com a formação direta ou indiretamente – direção, coordenação e professores-

formadores um redimensionamento permanente das propostas curriculares e nos processos didáticos de ação.

No circuito da formação se agregam pessoas, desejos, expectativas, sonhos e muitos ainda-não (SANTOS, 2002), dentre eles tem se apresentado com frequência o da qualificação, da formação continuada, da paixão pelo espaço físico e pedagógico do campus, pelos professores e o que estes representam nos contextos políticos e sociais. As relações de afeto, éticas e estéticas acabam por potencializar o processo educativo trazendo à prática curricular formativa saberes outros.

Os diferentes processos implicados na formação inicial em serviço do PARFOR também têm recebido críticas de seus praticantes, em função do tempo condensado e a necessidade de leituras que devem ser realizadas no percurso de cada disciplina. Muitos destes professores há tempo não frequentam espaços de formação, e seus corpos docilizados (SAFATLE, 2016) demoram a romper-se para outras práticas, desafiando-os à novas corporeidades, inclusive à da leitura mais rigorosa.

Na história do Campus Avançado de Assú o PARFOR certamente tem uma página escrita com muito dinamismo e qualidade profissional docente, o que impulsiona seus praticantes a continuarem tecendo a formação com todo o empenho político e epistemológico como há quarenta e quatro anos vem aprendendo a fazer.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

AQUINO, Joacir Rufino de; SILVA FILHO, Raimundo Inácio. Vale do Açu: uma região estratégica para a economia popular. **Informativo ADUERN**, mar/2015. Endereço eletrônico: <www.aduer.org.br>. Acesso em 16 de dezembro de 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradutores Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sérgio H. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel; Guilherme J. de Freitas Teixeira e Jairo Veloso Vargas. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichember. São Paulo: Cultrix, 2006.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SAFATLE, Wladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt> . Acesso em: 23 mar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados nos cotidianos da EJA: regulações e emancipações**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ZEICHENER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHENER, K. M. e DINIZ-PEREIRA, J. E. (orgs.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.