

O PARFOR como política emergencial de formação de professores e suas implicações na ação docente: uma reflexão

*Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza**

Resumo

O artigo apresenta uma breve reflexão sobre o Programa Emergencial de Formação de Professores (PARFOR) na Universidade Estadual de Londrina (UEL) que oferece cursos de Primeiras e Segundas Licenciaturas e de Formação Pedagógica, destinados a professores da Educação Básica Pública. Resgata a trajetória e a vivência da autora em seu processo de formação acadêmica, bem como aponta aspectos da política de formação de professores pós década de 1990. Adota como objeto de análise o livro: **A formação do professor no PARFOR/UEL: percursos do ensino para a docência**, destacando as ações do PARFOR na UEL e identificando aspectos relevantes da Segunda Licenciatura como possibilidade dos professores-alunos ressignificarem o pensar/fazer docente.

Palavras Chaves: Política emergencial; Formação de professores; PARFOR.

Abstract

The article presents a brief reflection about the Emergency Program of Teachers Training (PARFOR) in the State University of Londrina (UEL) that offers courses of first and second degrees and pedagogic training, destined to teachers of basic public education. It recovers the trajectory and experience of the author in her process of academic training, as well as

* Docente do Departamento de Arte Visual e coordenadora do Plano Nacional de Formação de Professores / Universidade Estadual de Londrina (PARFOR/UEL). Vice-presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR).

points out aspects of the policy of teachers training after the decade of 1990. It adopts as object of analysis the book: *A formação do professor no PARFOR/UEL: Percursos do ensino para docência*, highlighting the actions of PARFOR at UEL and identifying relevant aspects of the second degree as possibility of student-teachers reframe teacher thoughts and actions.

Key words: Emergency policy; Teachers trainin; PARFOR.

Resumen

El artículo presenta una breve reflexión sobre el Programa de Emergencia de Formación de Profesores (PARFOR) en la Universidade Estadual de Londrina (UEL) que ofrece cursos de Primera y Segunda Licenciaturas y de Formación Pedagógica, destinados a profesores de Educación Básica Pública. Rescata la trayectoria y la experiencia de la autora en su proceso de formación académica, así como apunta aspectos de la política de formación de profesores post-década de 1990. Adopta como objeto de análisis el libro: *La formación del profesor en PARFOR/UEL: recorridos de la enseñanza para la docencia*, resaltando las acciones de PARFOR en UEL e identificando aspectos relevantes de la Segunda Licenciatura como posibilidad de que profesores-alumnos resignifiquen el pensar/hacer docente.

Palabras claves: Política de emergencia; Formación de profesores; PARFOR.

1. A formação de professores na voz e no corpo daquela que escreve

Quando penso em formação de professores é impossível não considerar a época em que fui aluna da graduação, ou melhor, do curso de licenciatura em Artes Plásticas na FAAP¹ - Fundação Antônio Alves Penteadó. Em fins da década de 1970, dentro de uma escola de Arte, a pressão da ditadura militar era intensa, especialmente naquela Instituição em que estavam os grandes produtores de arte – os artistas – desejosos de romper com a ordem estabelecida e a disciplina imposta naquele momento.

¹ FAAP - Fundação Armando Álvares Penteadó na qual a Faculdade de Artes Plásticas foi pioneira no ensino das Artes no Brasil.

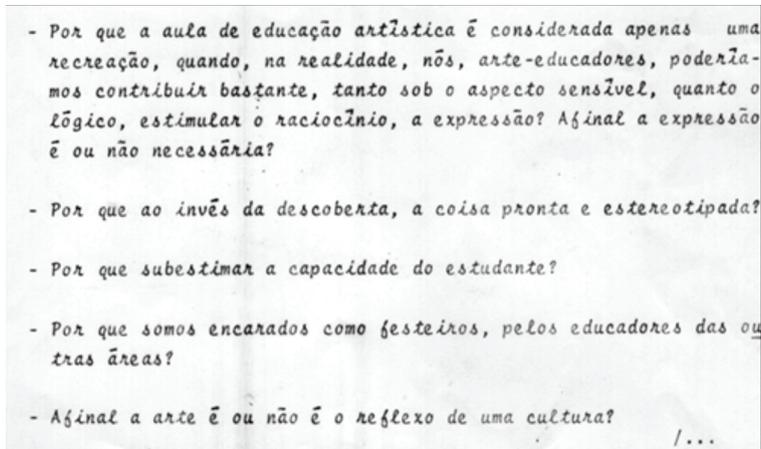
Mesmo distanciada no tempo daquilo que vivi enquanto aluna, a participação em aula, as exposições dos nossos professores que optavam por ministrar suas aulas nos espaços expositivos, o convívio com a Professora Mariazinha Rezende Fusari, grande batalhadora pela qualidade do ensino de arte, e a 1ª Semana de Arte e Ensino da ECA/USP² – Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo, coordenada por Ana Mae Barbosa, ainda ressoam enquanto testemunho da minha trajetória. Aliás, há em minha formação reflexos de um ensino médio técnico cuja essência era a Arte, então, por mais que a Lei nº 5692/1971 estivesse vigente naquela época, ela pouco interferiu nessa escola, principalmente, porque nossos professores eram também docentes da USP e da FAAP – Fundação Antônio Alves Penteado. Esse contexto de forças oponentes, de um lado a vigilância militar e de outro, todos os que fazíamos parte daquela instituição, promoveu nos estudantes e professores daquele grupo um desejo imenso de fazer melhor, de avançar sem medo.

Embora os cursos de licenciatura ainda fossem muito mais um bacharelado “maquilado” de licenciatura, dada à exigência do momento, havia sim uma preocupação constante, por parte dos professores, para que nossa formação não fosse tecnicista, de tal modo que, quando adentrássemos a sala de aula, tivéssemos o cuidado de fazer nossos alunos pensarem criticamente a arte.

Apesar desses esforços, o primeiro grande choque deu-se no estágio curricular que, na época, era apenas de observação, não era exigida a regência. Mas, necessitávamos fazer um breve relatório, o qual resgatei recentemente e verifiquei que aquela situação, que me assustou e levou-me a não querer ser professora da educação básica, continua muito semelhante. Aliás, não só na área de Artes Visuais, mas, na maioria das disciplinas. A seguir algumas perguntas que não só faziam sentido em 1981 (fig.1), como também fazem sentido hoje:

² Universidade de São Paulo

Figura 1 - Fragmento do relatório de estágio da licenciatura em Artes Plásticas, 1981.



Fonte: o próprio autor.

Ainda lá na década de 1980, do século XX, ao participar de congressos, no momento em que tirávamos os pontos importantes discutidos no evento, tínhamos o sonho de poder contribuir com o ensino de arte.

A Semana de Arte e Ensino da ECA/USP³ – Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo, produzida por Ana Mae Barbosa, em setembro de 1980, repercutiu de maneira muito intensa em minha vida profissional. Em primeiro lugar porque foi desesperador ouvir as professoras de Arte, do ensino fundamental, na época o 1º grau, pois elas nos mostraram uma profissão sem esperanças, sujeita às determinações vindas de cima, com alunos absolutamente desinteressados e, conseqüentemente, aulas, ou melhor, atividades dos livros didáticos para serem reproduzidas. Realmente, levamos um balde de água gelada e nossos desejos pareciam complexos e sobrepunham-se aos caminhos sonhados. Isso era uma coisa óbvia que a minha ingenuidade da juventude,

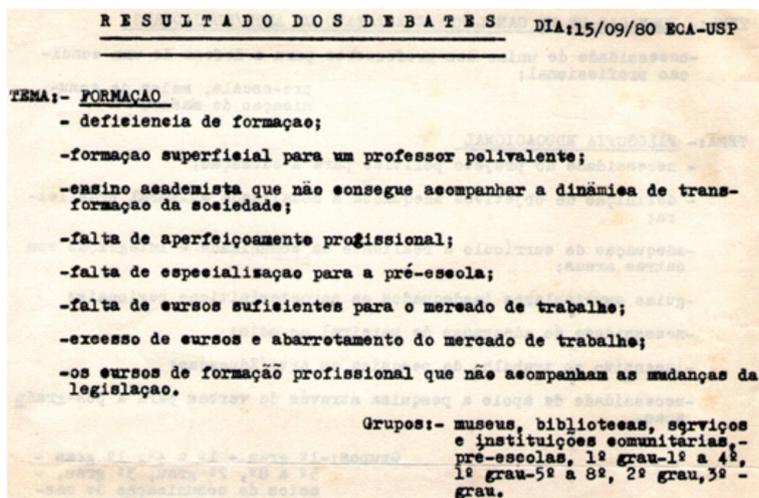
³ A Semana de Arte e Ensino da ECA/USP realizou-se de 15 a 19 de setembro de 1980 e reuniu cerca de 2.700 arte-educadores. Foi um divisor de águas e promoveu grande articulação política visando à melhoria das condições de trabalho desses educadores.

apesar de contestadora, não me permitiu perceber que, naquele momento, o maior desafio seria propor aulas que convidassem à crítica, que rompessem com as determinações dos diretores das escolas e com o próprio governo militar. Então, ao invés de aceitar o desafio, optei por desertar, muito embora ficasse sempre observando a situação pelos livros, pelos eventos, pelas experiências dos outros – pelo lado de fora.

Nas disciplinas ditas “pedagógicas”, nossos professores nos convidavam ao sonho, projetamos escolas sem muros, tendo Paulo Freire como parâmetro. Escolas em que os alunos eram participativos opinavam sobre o trabalho do professor e, acima de tudo, desenvolviam trabalhos em arte e se desenvolviam como pessoas.

Aquela Semana de Arte e Ensino da ECA/USP apontou alguns assuntos que hoje, trinta e cinco anos depois, ainda são atuais, o que nos faz ter a certeza de todo o descaso por que tem passado a educação, apesar de alguns profissionais comprometidos e lutadores pela sua melhoria. Trago aqui um fragmento do resultado dos debates (fig.2) ocorridos no dia 15 de setembro de 1980.

Figura 2 – Resultados dos debates.



Fonte: o próprio autor.

Para que se tenha uma ideia sobre as discussões nesse evento, foram formados diversos grupos e as discussões foram paralelas, daí percebemos alguns assuntos contraditórios. Eles foram colocados no relato por ordem de prioridade e, como é possível observar, a deficiência na formação do professor é o maior problema no tema “Formação”.

Curiosamente, atualizado o tempo, no dia 25 de agosto de 2015 o Tribunal de Contas do Estado do Paraná apresentou uma síntese do relatório de uma auditoria por ele realizada em escolas públicas, que diz o seguinte:

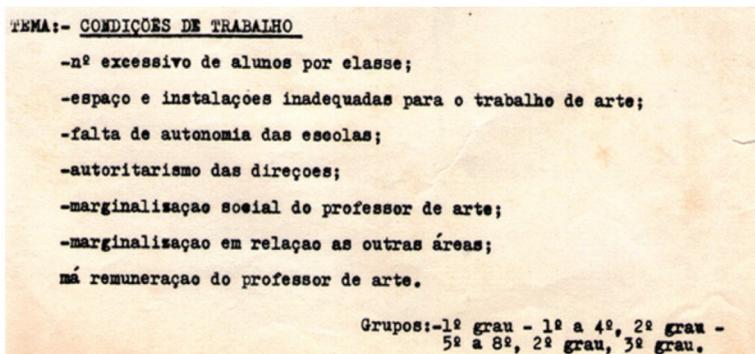
Instalações físicas inadequadas ao bom aprendizado, **deficiência na capacitação de professores** e gestores, baixa participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Do total de gestores de escolas que responderam à pesquisa via e-mail, 39% consideram **“insatisfatória” a qualidade da capacitação** que recebem, o que se reflete em falhas na qualidade da administração escolar. Na pesquisa com os professores, (...) 94% alegaram que nunca foram consultados sobre as matérias que deveriam ser abordadas nos cursos de capacitação. Segundo a auditoria, os indicadores confirmam a falta de metodologia apropriada para diagnosticar as necessidades dos programas de capacitação. Eis alguns deles:

- Projetos Político-Pedagógicos sem escopo mínimo de informações e com fragilidade nos aspectos que permitam seu monitoramento e avaliação.
- Deficiência no processo de elaboração e implementação do planejamento anual das escolas.
- Deficiência no apoio, no monitoramento, na avaliação e na supervisão das escolas e da gestão.
- Deficiência na capacitação dos gestores.
- Falta de alinhamento completo do Plano de Ações Articuladas (PAR) com as reais necessidades de infraestrutura das escolas.
- Diagnóstico insuficiente para evidenciar as necessidades de capacitação docente.
- Número insuficiente de cursos de capacitação. (PARANÁ, 2015)

A história se repete? Ou vamos usar o jargão de sempre “em educação tudo é muito demorado”...

Outro tema abordado naquela Semana de Arte e Ensino (fig.3) foram as condições de trabalho:

Figura 3 – Condições de trabalho.



Fonte: o próprio autor.

Se analisarmos os tópicos levantados, teremos a certeza de que hoje eles não dizem respeito apenas aos professores de arte, mas, a todos os professores, em especial, os que atuam em escolas públicas. Infelizmente três décadas e meia se passaram e nós ainda estamos pleiteando melhorias e respeito ao Professor da Educação Básica Pública.

Não exercer o magistério me levou a buscar caminhos afins à minha formação. Entretanto, nada preenchia um certo vazio profissional e aí decidi por assumir minha condição de professora e, com todos os desejos dos meus vinte e poucos anos, adicionados a uma boa dose de realidade percebida com a ajuda do passar dos anos, ingressei na Universidade Estadual de Londrina (UEL) como docente do Departamento de Arte Visual. De lá para cá a formação de professores passou a fazer parte da minha vida intensamente, tanto na graduação como nas especializações, nos cursos de formação continuada, cursos de curta duração. Passei, então, a viver diuturnamente a formação de professores. Com essas vivências pude me aproximar mais dos professores

da Educação Básica Pública, o que me levou, de certa forma, a resgatar aqueles anseios do passado, isto é, da minha formação inicial e pensar em novas proposições nessa área.

O mestrado em Educação foi uma ocorrência especial, pois passei a pensar em assuntos que a minha formação inicial não me deu – os princípios filosóficos da educação, a avaliação educacional, o pensamento brasileiro, etc. Nesse período caminhei como se estivesse com um espelho nas mãos, porque era impossível estudar, pensar em tudo aquilo e não refletir sobre minha prática docente. Pude conhecer de perto os métodos de avaliação de meus colegas, que eu julgava já conhecer, pude ouvir os alunos sobre esses métodos. Posso garantir que levei um tempo para incorporar às minhas ações assuntos que causaram grande impacto em meu modo de pensar e agir.

Essa experiência me convenceu sobre a importância da formação continuada, pois participava de uma aula e, no dia seguinte, ao adentrar a sala de aula via-me obrigada a pensar em tudo o que havia estudado no dia anterior e ter uma atitude diferenciada com meus alunos. Algumas vezes me equivoquei, pois devido ao entusiasmo excessivo esqueci-me de considerar que era eu quem estava estudando e pensando em todos aqueles assuntos e não meus alunos. Acredito que isso ocorre com nossos alunos em formação: quando vão para uma sala de aula: reproduzem certas ações que não dizem respeito aos seus alunos.

O doutorado em Estudos da Linguagem também promoveu em mim intenso processo reflexivo, tanto na ação docente, como na função de formadora de professores, principalmente, porque embora a pesquisa tenha sido realizada com alunos da educação básica⁴ visando fortalecer a relação texto/imagem para a produção verbal e não verbal, ficou evidente que havia muitos problemas com os professores de arte daquela escola, a maior parte deles formada por nós da UEL. Assim, mais uma vez eu me perguntava: onde está o problema do nosso trabalho? O que estamos deixando de lado? O que acontece na escola que o

⁴ A referida pesquisa foi realizada com alunos voluntários do 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UEL.

nosso melhor aluno, na maioria das vezes, não é um bom professor? Algumas dessas questões estão respondidas nos fragmentos dos documentos apontados anteriormente, respectivamente, dos anos de 1980 e 2015.

O retorno ao trabalho após a conclusão do doutorado foi sinônimo de muito desejo por fazer melhor. E aí os cursos de curta duração mostraram-se bastante eficazes para algumas questões emergenciais, frutos de demandas trazidas pelos professores da educação básica pública. Esses cursos são vinculados ao Projeto Rede Arte na Escola⁵, do qual fazem parte alguns professores do Departamento de Arte Visual da UEL. Muito da nossa aproximação com os professores da educação básica pública se dá em função desses cursos, nos quais são envolvidos também os nossos alunos – professores em formação – que contribuem em diversas ações, tendo a oportunidade de conhecer os problemas da escola e do professor de Arte, fato que deveria servir como ponto de partida para eles pensarem como futuros professores.

Nessa esteira de ações no ano de 2008 recebemos os professores da rede estadual para fazerem o PDE⁶ - Programa de Desenvolvimento Educacional. Nesse programa desenvolvem-se atividades teórico-práticas, orientadas por professores das áreas específicas de formação desses, esperando ter como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O contato com esses professores permitiu ações mais pontuais e também muitas reflexões sobre a formação de professores em nosso Estado. Alguns aspectos ficaram muito evidentes, como por exemplo, a desvalorização do professor, a carga horária excessiva que ocupa

⁵ O Polo Rede Arte na Escola na UEL abriga um projeto de extensão cujo objetivo é a formação continuada de professores de arte da Educação Básica. O Polo é fruto de um convênio com o Instituto Arte na Escola, que fomenta algumas ações e produz todo o material de apoio didático – DVDs e Pasta Art Br - e geralmente é utilizado nos referidos cursos.

⁶ O PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional é uma política pública de Estado regulamentado pela **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre professores do ensino superior e professores da educação básica visando à melhoria desta.

todo o tempo desses profissionais não propiciando momentos de estudos, a falta de acesso aos bens culturais, a falta de idas à exposições. Até mesmo ir ao cinema pareceu ser uma oportunidade para poucos.

Em 2009, dado meu envolvimento com o PDE, fui convidada a coordenar esse Programa na UEL, o que me permitiu dialogar mais de perto com a SEED- Secretaria de Estado da Educação. Pude compreender melhor como se dão os planejamentos, em termos de Secretaria, para os professores da Rede Estadual de Educação. E aqui cabe uma reflexão pois, nessa Secretaria, poucos são contratados de carreira, grande parte é constituída de professores ocupando cargos de confiança, salvo qualquer engano, e são eles que propõem as ações para os professores, isto é, seus colegas. Isso não seria um problema se houvesse uma parceria com as universidades, entretanto, eles nunca vencem os muros da escola, apenas prescrevem o que seus colegas devem estudar. Hoje parece que está mudando um pouco essa situação, graças a discussões e ações originadas no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

No mesmo ano de 2009, por fazer parte do Colegiado do curso de Licenciatura em Artes Visuais, fui convidada a participar das reuniões de implantação do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores. Foi uma experiência inovadora, pois acabei por organizar o curso de 2ª Licenciatura em Artes Visuais. Alguns dos alunos da primeira turma participavam de nossos cursos de formação continuada. A sensação é que foi o coroamento de ações anteriores. Nesse Programa, no ano de 2012, tornei-me coordenadora geral na Universidade. Nossas experiências nos permitiram organizar um livro sobre o PARFOR, com a participação de Coordenadores, Professores Formadores, Professores-alunos e egressos, ou seja, com as vozes daqueles que fazem o PARFOR, o qual é objeto de análise neste artigo, permitindo uma breve reflexão sobre o Programa e a formação de professores, a ser tratado mais adiante.

2. Políticas de formação de professores no Brasil⁷

A formação de professores e sua ação docente, desde a década de 1990 têm sido objeto de pesquisas, debates, fóruns e regulamentações. A construção de uma política de profissionalização docente vem ganhando espaço nas discussões relacionadas às políticas públicas, cuja qualidade tem sido associada ao processo de qualidade da educação. Entretanto,

...se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80 (FREITAS, 2002, p. 141).

O que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional espera dos profissionais da educação básica e de sua formação é “uma sólida formação básica”, na qual a teoria e a prática estejam associadas, permitindo que o professor tenha consciência sobre sua posição de formador de opinião. Além disso, são consideradas também as experiências anteriores, tanto em instituições de ensino como na vida prática⁸ (BRASIL, 1996).

⁷ Este tópico foi retirado do artigo O PARFOR como possibilidade de melhoria da educação básica pública: trajetórias de uma política de formação docente na UEL, de autoria de Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza e Marleide Rodrigues da Silva Perrude, publicado no ano de 2014, no livro A formação do professor no PARFOR/UEL: percursos do ensino para a docência. Cabe esclarecer que o referido artigo foi uma das principais fontes para a produção do presente artigo. Na verdade, os artigos presentes nesse livro originaram a reflexão aqui apresentada. Recomenda-se dar o crédito na forma autor/data como tem sido neste artigo e excluir essa observação, ou mencioná-la nos elementos textuais.

⁸ Nova redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 20 set. 2014.

Vale salientar que a LDB tornou-se, nos diferentes setores educacionais do país, um instrumento propício para diversos interesses, tanto públicos quanto privados, não sendo diferente no campo da formação de professores, principalmente se for considerado o grande número de Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores. O resultado disso foi um crescimento desordenado de cursos e de instituições de ensino superior pouco comprometidos com a qualidade do ensino, o que provocou, além de muitas críticas, professores com formação de qualidade duvidosa.

Scheibe (2010) observa que ocorre, na atualidade, uma grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de propiciarem aos estudantes subsídios para obterem relevantes resultados nos exames nacionais e internacionais. Neste contexto, eles têm sido alvo de críticas que ressaltam, sobretudo, sua má formação e/ou negligência quanto à responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A autora salienta que, a partir deste diagnóstico, os “diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos visando ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros” (SCHEIBE, 2010, p.985). Entretanto, a autora observa que tais medidas precisam ser relativizadas, principalmente,

...frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura (SCHEIBE, 2010, p.985).

A precarização do trabalho do professor também é expressa por Abdalla (2012) e, apesar do movimento dessas reformas educativas, não se pode deixar de enfatizar, junto com Freitas (2002) e Scheibe (2010), entre outros: os múltiplos desafios referentes à formação de professores no Brasil que ainda não estão resolvidos, tais como a precariedade das condições de trabalho, a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas;

a desvalorização profissional frente à falta de investimento público na estrutura física e pedagógica das escolas públicas; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados em decorrência de práticas fragmentadas; a relação autoritária na gestão das escolas, apesar do discurso da gestão democrática; a violência intra e extra escolar e tantos outros fatores que, cotidianamente, têm degradado a condição de trabalho docente.

A perda de dimensões relevantes para a formação de professores em particular e para a escola, em geral, transformou a educação básica pública em alvo de inúmeras críticas e, invariavelmente, o professor é quem carrega a “culpa” pela existência de tantos problemas. E quando isso é relativo a áreas específicas, a situação fica ainda mais difícil, principalmente porque, em nosso Estado, é permitido ao professor assumir aulas extraordinárias em área distinta de sua formação, o que acaba obrigando-o a trabalhar mais no senso comum, baseando-se apenas em livros didáticos e levando para a sala de aula conceitos, às vezes, equivocados.

O Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE, lançado em 2007 pelo governo federal, vem tentando dar suporte às escolas no sentido de atendê-las segundo suas necessidades locais. O plano colocou à disposição dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, instrumentos com o objetivo de proceder à avaliação e à implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Assim, a partir desse lançamento, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos Municípios, Estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas: “Compromisso Todos pela Educação”⁹ e à elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR, instrumentos fundamentais para a

⁹ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tem por objetivo atuar, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e, também, de participação das famílias e comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. As diretrizes XII, XIII e XIV ressaltam tal formação, preconizando: XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional.

melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - exigindo dos Estados, Municípios e das unidades escolares planos estratégicos de investimento e melhorias de seu trabalho educacional.¹⁰ O PAR se sustenta sobre quatro grandes dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas, Avaliações, Infra estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

No mesmo ano, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007, atribuiu, como uma das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - induzir e fomentar, em regime de colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal, e, exclusivamente, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e, desta forma, vem sendo construídos caminhos para a constituição de uma política pública de formação docente. De acordo com Scaff (2011), os três últimos anos dessa década registraram importantes conquistas nessa direção.¹¹

¹⁰ Este Plano, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE/MEC e inaugura um novo regime de colaboração que busca concentrar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo, primordialmente, a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

¹¹ Abdalla (2012) destaca: a Lei nº 11.738/2008, que trata do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, que fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. A autora também destaca caminho para “mudanças” e, segundo a autora, é necessário levar em conta as políticas implementadas pelo MEC (BRASIL, 2005) com o intuito de desenvolver os seguintes programas: a) a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; b) o Programa de Formação de Professores em Exercício/Proformação; c) o Proinfantil; d) a Pró-Licenciatura; e) o Pro-Ifem; f) o Programa Universidade para Todos/PROUNI; g) o Pró-Letramento; h) o Programa Universidade Século XXI; i) o ProDocência; j) a TV Escola; l) o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); m) a Educação no campo; n) a Educação indígena, entre outros, objetivando combater o fracasso

Nesse contexto, situa-se também o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem por objetivo, considerando o Art. 3º:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais

escolar (BRASIL, 2005, p. 38). Por outro lado, não dá para desconsiderar a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, que apresentou um documento referência, denominado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” (BRASIL, s/d). Tais conferências, como afirmam Aguiar e Scheibe (2010, p. 79), “tematizaram, de forma expressiva, a formação e a valorização dos profissionais da educação”, no entendimento, ainda, de que estas questões devem ser tratadas como um direito e, por isso, precisam ser consideradas como política pública.

do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009, pp.2-3).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008), o programa foi requerido em vista da

...demanda por formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, em todas as regiões, nas diversas unidades da federação, identificada no processo de construção do PDE no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e durante a elaboração e proposição do PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, que revelou um grande número de professores sem formação ou fora de sua área de atuação. Segundo dados do documento, a dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi mais uma vez apontada pelos dados do último Censo Escolar [na época], evidenciando que: 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação; 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam (BRASIL, 2008, p.2).

Tais dados revelavam a necessidade de ações emergenciais de enfrentamento à histórica ausência de uma política pública de formação de professores. Nesse contexto, as Universidades Públicas têm sido o espaço privilegiado para tal formação.

Implantado a partir do Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores é um programa nacional, capitaneado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior - IES.

O objetivo do Programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para professores em exercício. Assim, as ações são voltadas para três frentes: 1) Primeira Licenciatura, destinadas aos professores em exercício na Educação Básica e que não possuem nenhuma graduação; 2) Segunda Licenciatura àqueles em exercício na Educação Básica, porém fora da sua área de formação específica (ex: professor de História ministrando aulas de Sociologia) e 3) Formação Pedagógica aos Bacharéis em exercício na Educação Básica Pública.

3. O PARFOR na Universidade Estadual de Londrina

Na Universidade Estadual de Londrina o PARFOR iniciou-se com dois cursos, que se pode dizer, pioneiros tanto internamente, como em nível estadual, pois nossa Universidade foi a primeira a ofertar turmas especiais no Paraná.

Esse início despertou o interesse de outros departamentos, em especial aqueles que na educação básica apresentavam um grande número de professores sem formação específica. Vale lembrar que à medida que o PARFOR/UEL se desenvolveu outras Universidades do Paraná vieram beber em nossa fonte, uma vez que fomos acumulando experiências suficientes para compartilhar com nossos colegas de tais IES – Instituições de ensino Superior.

As reuniões que subsidiaram a criação dos cursos do PARFOR/UEL promoveram muitas trocas de experiências contribuindo, de modo significativo, para a elaboração dos documentos e para tomadas de decisão.

O começo foi um misto de entusiasmo e receio, porque ao mesmo tempo em que nos estimulava a pensar na presença de professores da educação básica pública na Universidade, para nós era um enigma pensar sobre como seriam as respostas destes às nossas propostas. Por mais dificuldades que possam ter havido inicialmente, o Programa produziu frutos e outros

curso foram criados, totalizando 13 (treze)¹² cursos, sendo que 11 (onze) destes são reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação e possuem ou possuíram turmas ativas.

Muitas conquistas ocorreram internamente na UEL, pois por algum tempo havia certa desconfiança por parte de determinados departamentos, provavelmente por não terem a consciência sobre o alcance do PARFOR. Entretanto, a partir do momento que ele foi alocado na Pró-reitoria de Graduação houve, de fato, sua institucionalização e as resistências praticamente acabaram.

Nossas expectativas foram se superando a cada momento, pois rapidamente observamos o impacto nos professores-alunos, em especial quando cursaram as disciplinas voltadas para as áreas específicas dos cursos. Algo que se tornou comum foi ouvir as surpresas diante de possibilidades de ação. A expressão “nossa fiz tudo errado!” é corrente entre os estudantes do PARFOR. Claro, porque por mais boa vontade que se tenha a ausência de formação específica, invariavelmente, leva a ações equivocadas.

De igual modo, professores da educação básica presentes na Universidade, trazendo para a sala de aula um retalho das escolas em que atuam, foi sinônimo de conquista para muitos, em especial para o curso de Artes Visuais, área que foi uma das grandes vítimas do processo de ampliação do acesso à Educação Básica (década de 1970), pois, apesar dos esforços políticos, houve um aligeiramento na formação de professores de Arte, visando atender a demandas específicas.

A presença de professores-alunos constituiu-se em desafios e também nos obrigou a pensar melhor na formação de professores dos cursos regulares. Essa é uma das características do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores, levar à mudança, de tal modo que as coisas acontecem de ambos os lados: os professores-alunos procuram soluções para os problemas da sala de aula e os professores formadores se veem obrigados a refletir sobre a própria ação docente.

¹² Os cursos ofertados pelo PARFOR/UEL são: Pedagogia como 1ª Licenciatura; Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Música e Química, como 2ª Licenciatura e Formação Pedagógica (destinada aos bacharéis, professores na rede pública de educação).

As palavras de Bassani e Baltar (2014, acrescentar página) corroboram este pensar:

Para os docentes que ministraram aulas no curso PARFOR em Sociologia/Ciências Sociais na UEL, um dos principais ganhos com a experiência foi a possibilidade de avaliar o impacto dos conteúdos ministrados diretamente com a prática docente. Uma vez que os “alunos-professores” saíam das aulas na Universidade nos fins de semana para suas escolas durante a semana, os conteúdos e bibliografia discutidos eram fonte de estímulo e inspiração para aplicação imediata com os estudantes do ensino médio. Os relatos dos “alunos-professores” do PARFOR sobre como utilizaram determinado conceito, bibliografia ou tema para problematizar os conteúdos de suas próprias aulas serviam de importante retorno para os professores do curso. Era como um laboratório de aplicação do conhecimento, com possibilidade de reavaliação sobre a forma de entendimento dos conteúdos ministrados. Dada a maturidade e experiência dos docentes no ensino médio, os comentários sobre a aplicação do conteúdo aprendido se reverteram em estímulo para o refinamento de programas das disciplinas ofertadas pelo PARFOR em Sociologia/Ciências Sociais.

3.1. O PARFOR/UEL e as vozes de seus Coordenadores, Professores Formadores e Professores-alunos

A valorização do Professor é urgente, em especial neste Estado que, nos últimos meses, rebaixou o professor da Educação Básica Pública à categoria de “baderneiro”! Aqueles que acreditam que a escola vai mal porque os professores são ruins, provavelmente, jamais analisaram a situação desses profissionais, por acreditarem que são meros reprodutores de conhecimentos. Entretanto, o professor é um formador de opinião, mas infelizmente,

...os professores têm internalizado como senso comum uma abordagem profissional que desmembra uma tarefa complexa de ensino em uma série de simples etapas que mesmo os trabalhadores não qualificados podem executar, isto é, eles têm sido desqualificados (KINCHELOE, 1997).

O compromisso da escola é a multiplicidade, o desenvolvimento do pensamento global e ao professor cabe mediar esses processos de desenvolvimento da criticidade, do olhar atento e da reflexão.

Retornar aos bancos acadêmicos invariavelmente leva os professores-alunos a mudanças, a questionamentos e isso aponta para as fragilidades dos cursos de graduação regulares. Assim, à medida em que procuramos contribuir indiretamente para a melhoria da Educação Básica, melhoramos nosso fazer docente na formação inicial de professores, pois os problemas encontrados no cotidiano escolar, trazidos para o campo da reflexão-ação, refletem-se automaticamente nessa ação docente.

Diferentemente do que o ocorre com os cursos de graduação para alunos ingressos pelo vestibular, a possibilidade de avaliação da aplicabilidade do conteúdo transferido para os alunos do ensino médio é limitada, mesmo com o estágio disciplinar. Isso porque a inexperiência dos jovens aprendizes de docentes, as poucas horas de estágio - comparadas à carga horária total ministrada pela disciplina - e a situação própria do estágio geram um tipo de informação que é diferente da vivência do docente já acostumado a lidar com a disciplina de maneira autônoma (BASSANI; BALTAR, 2014, p.67).

As observações acima são reforçadas por depoimentos de professores-alunos de diversos cursos do PARFOR/UUEL, como este de uma egressa da Segunda Licenciatura em Artes Visuais:

A cada aula, eu ia mapeando meu plano de trabalho docente e sabendo onde aquele conteúdo se encaixava. Agora eu tinha referências teóricas e, o mais interessante, tinha com quem trocar informações. A universidade tornou-se um campo de experimentações. Saber que meus professores não despejavam conteúdos evasivos, mas que eles vivenciavam aquilo que ensinavam (eram artistas) me deu liberdade de perguntar, trazer situações, mostrar a cara dos meus alunos. E ao mesmo tempo, levar a eles o que eu estava aprendendo. Acredito que esta foi a lição mais linda que aprendi (MARTINS, 2014, p.316).

Essa transformação torna-se efetiva após a conclusão dos cursos, pois muitos professores-alunos relatam as mudanças que conseguiram nas escolas onde atuam ao mostrarem à direção e à equipe pedagógica o real sentido do ensino de arte, música, biologia, física, filosofia etc. Além disso, temos professores coordenando grupos de estudos na área específica em seus municípios, outros cursando o mestrado e alguns reivindicando cursos de formação continuada.

Durante a produção deste artigo uma professora egressa me consultou sobre o ensino da teoria da cor, pois a Pedagoga da escola estava fazendo uma exigência de conteúdos há muito superados e ela me disse: “Professora, faz muito tempo que não falamos sobre cor dessa maneira, será que estou errada? ” Eu disse a ela que estava correta, realmente não se trabalha mais daquele jeito. Na sequência ela afirmou: “quando que eu iria questionar a Pedagoga da escola? Nunca! Ainda bem que fui cursar o PARFOR! ”.

A oportunidade dada aos professores-alunos é realmente única, pois cursar uma graduação em universidade pública, de qualidade, sem a necessidade de passar por um vestibular é rara. A ausência do vestibular para eles, por diversas vezes levou alguns candidatos a pensarem estar em um curso vago, o que não é verdade. Aliás, esse é um dos motivos da evasão em alguns cursos, pois os estudantes ingressam achando que vai ser bem tranquilo e, logo nas primeiras aulas, dão-se conta de que o nível de exigência vai obrigá-los a muita dedicação.

Além disso, na outra mão de direção, enganam-se aqueles que pensam ser fácil trabalhar com professores-alunos só aos sábados, que eles vêm cansados, que não farão muitas exigências etc. Ao contrário, a grande maioria vem ávida por aprender e por refletir sobre os problemas existentes em suas salas de aula. Aí está a riqueza do PARFOR – oportunizar a reflexão tanto para o professor-aluno como para o professor formador. Este é o espaço para a construção de uma política permanente de formação de professores, que articula, de fato, a educação básica com a universidade que indica, como caminho fundamental, a articulação teoria e prática proposta pela LDB.

Uma professora-aluna do curso de Segunda Licenciatura em Geografia, disse que não foi só um curso, foi “...uma experiência de vida e aprendizagem. Muito mais do que eu esperava ou almejava!”. No depoimento a seguir vemos claramente justificada a necessidade da oferta de turmas especiais pelo PARFOR/UUEL:

Uma disciplina (Cartografia) proporcionou modificar o meu olhar acerca da cartografia e entender sua importância no ensino de geografia. Quando estudei a cartografia que aprendi não corresponde à aplicação que nos foi ensinada. Assim como na disciplina da Geologia, nossa falta de conhecimento nos impedia de trabalhar esse conteúdo na profundidade e com a relevância que agora podemos trabalhar. (...) Aulas expositivas, ricamente ilustradas e fundamentadas. Utilização de vídeos, fotografias, textos, apresentação de material para análise (rochas) e o trabalho de campo que foi essencial para associarmos a teoria com a prática. Houve muita intervenção em sala para explicar conteúdos pouco conhecidos por nós alunos (Professora Estudante, *apud* ANTONELLO; MOURA, 2014, p.53)

Outro professor-aluno (O.J.) revela como o PARFOR abriu novas possibilidades de trabalho para ele ao transformar seu olhar sobre uma área específica:

Quanto às práticas pedagógicas de sala de aula, as disciplinas relacionadas a Educação Infantil me proporcionaram um novo olhar sobre esta etapa da educação que até então desconhecia quanto às suas particularidades. A partir destes conhecimentos resolvi encarar o desafio de me aventurar na educação infantil, e atualmente estou trabalhando como professor de educação física na rede pública municipal com a referida etapa de ensino, buscando conciliar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo e aprender ainda mais sobre o universo infantil (O.F.J. Informação verbal, 2015).

Os bons resultados do PARFOR derivam de uma formação mais voltada para as práticas e as análises destas. Nóvoa (2006) alerta sobre o desafio de formar um professor que consiga sair dos limites, do formatado devido à excessiva carga teórica dos cursos de graduação, isto é, o desequilíbrio entre a teoria e a prática. Segundo esse autor:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2006, p14).

A cada relato de professores e coordenadores de cursos do PARFOR evidenciam-se os resultados da formação semelhante à que propõe Nóvoa. Sempre figuram depoimentos de professores-alunos valorizando as experiências havidas neste Programa.

O depoimento deste professor-aluno dialoga com o pensamento de Nóvoa (2006),

... outros elementos aprendidos no decorrer desta nova formação contribuíram para minha prática profissional, os conhecimentos teóricos adquiridos neste período tem possibilitado novas reflexões acerca de minha prática, bem como a necessidade de buscar estes conhecimentos, ou seja, a formação continuada é de grande relevância, pois como profissional da educação entendo que não devemos ficar estagnados no tempo à espera de mudanças profundas sem que haja qualquer ação de nossa parte (Informação verbal, 2015).

O fato de obtermos bons resultados nos cursos do PARFOR/UEL e em cursos de outras Instituições de Ensino Super-

rior, não significa que não haja problemas. Eles existem sim e talvez um dos maiores seja a falta de liberdade com a produção textual. Ele é evidente em todas as turmas, não só na UEL como em outras universidades. No ano de 2013 tive a oportunidade de coordenar um grupo de trabalho no II Seminário Nacional do PARFOR cujo tema foi “Articulação teoria e prática na formação de professores”. Ali a questão mais evidente foi a seguinte: A relação dos professores-alunos com a escrita é o maior desafio que se coloca, pois eles ainda não têm consciência da sua autoria no processo de apropriação do conhecimento.

É sempre bom lembrar que o cotidiano do professor na escola é intenso. São inúmeras as questões ali presentes, como por exemplo, as turmas com 40 alunos, em média, o excessivo número de aulas por semana, o fato do sistema de ensino estar sempre em descompasso com a realidade atual dos alunos. Enfim, são todos componentes que acabam com o desejo de produzir, de ler e de escrever, aliás, este último nem de longe aparece.

A questão da escrita tem sido trabalhada de diversas maneiras nos cursos do PARFOR. Mas, basicamente as disciplinas de pesquisa e metodologia de ensino são as que dão suporte para a superação, ainda que tímida, desse problema. Alguns cursos adotam a orientação individual e a participação em Seminários com a elaboração de relatos de experiência ou de artigos. Nesse aspecto o TCC - Trabalho de Conclusão de Curso é um caminho que obriga o professor-aluno a vencer tal limitação. Entretanto, apenas os cursos de Pedagogia (1ª licenciatura) e Segunda Licenciatura em Artes Visuais tem como exigência o referido trabalho. Nos outros cursos os relatórios de estágio fazem esse papel.

O importante é que os professores-alunos são obrigados a adotar algumas posturas da pesquisa no sentido do registro de suas ações, cujas abordagens são centradas na pesquisa-ação, já que no processo de desenvolvimento dos cursos sempre são consideradas as questões da sala de aula na educação básica. Isso, com o tempo, passa a fazer parte de sua ação docente.

Kincheloe (1997) aponta a pesquisa-ação como um importante componente transformador da educação, pois entende que, segundo os princípios desse método, é possível desenvolver a

consciência e uma visão crítica com os alunos. Quanto aos professores, eles poderiam tornar-se pesquisadores, o que daria mais sentido ao fazer em sala de aula. Este autor vê o entusiasmo oriundo dessa postura como algo que impulsiona a efervescência na escola e pode envolver os alunos de modo que o combustível do professor não acabe e, com isso, seja possível atrair os pais e os membros da comunidade em geral ao mundo da educação.

Mesquita (2014) nos faz refletir sobre esse combustível do professor, apontado na citação acima, ao relatar o que ocorreu com a disciplina de embriologia que, de um modo geral, é trabalhada apenas superficialmente, principalmente porque os livros didáticos não apresentam imagens adequadas à aprendizagem dessa área. A docente, partindo do princípio que não se aprende o que não se compreende, optou por adotar caminhos alternativos, práticos e de baixíssimo custo para falar sobre o melhor tipo de parto para a mãe e o bebê e o que pensavam sobre células tronco. Para abordar esses assuntos a docente propôs o estudo de como se desenvolve o ovo de galinha. Foi buscar no cotidiano familiar seu recurso para o trabalho proposto. No desenvolvimento dos trabalhos eles compreenderam efetivamente como se desenvolve um embrião e sentiram-se seguros para realizar uma prática em sala de aula, apesar dos poucos recursos de que dispõem as escolas públicas em termos de laboratórios. A docente faz a seguinte reflexão sobre a proposta:

Conseguimos demonstrar e os professores PARFOR concordaram que, apesar das precárias condições apresentadas pela maioria das escolas com relação aos materiais e espaço para atividades de laboratório, é possível, com um pouco de esforço, realizar uma aula prática utilizando materiais simples e de baixo custo. O interesse e a motivação dos professores pela atividade prática proposta foram demonstrados pelo envolvimento cognitivo e a participação ativa durante a execução da atividade. Em relatos informais posteriores, os professores comentaram sobre a utilização da atividade nas escolas e o envolvimento dos estudantes do ensino médio com a execução do protocolo da prática (MESQUITA, 2014, p.162).

3.2. A Segunda Licenciatura no PARFOR

As maiores demandas por cursos de Segunda Licenciatura encontram-se nos seguintes estados: Espírito Santo, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Piauí. Não é por acaso que a Segunda Licenciatura possui resolução¹³ própria que estabelece as diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura.

Esta resolução visa à integração dos conhecimentos necessários à formação de professores, na qual haja a indissolubilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, a estrutura curricular dos cursos deve ser organizada articulando os três núcleos:

- a) Núcleo Contextual, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) Núcleo Estrutural, abordando um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem.
- c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 1997, p.1).

Um aspecto importante dessa resolução é o Estágio Curricular, pois, pelo fato de os alunos já serem professores a carga horária é de duzentas horas, o que poderia parecer pouco. Mas, é suficiente se considerarmos que essas atividades devem ser realizadas preferencialmente na escola em que o professor-aluno atua, nas turmas sob a sua responsabilidade e na disciplina relativa à Segunda Licenciatura. O estágio será supervisionado

¹³ Resolução MEC/CNE Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.

pela IES – Instituições de Ensino Superior e pela escola onde o professor atua, uma vez que estas atividades deverão ser pautadas em um projeto de melhoria do ensino.

Embora a Resolução sugira que as atividades de estágio devam ser realizadas preferencialmente na escola de atuação do professor-aluno, em alguns cursos do PARFOR/UDEL indica-se que, obrigatoriamente, tais atividades sejam na escola, na turma e na disciplina para qual foi pleiteado o curso. A experiência tem mostrado que essa exigência não atrapalha o desenvolvimento dos trabalhos. Ao contrário, obriga o professor-aluno a comprometer-se com o estágio, e consequentemente, com sua ação docente.

No PARFOR/UDEL, dos 13 (treze) cursos ofertados, 11 (onze) são de Segunda Licenciatura. Isso não é por acaso, pois o EDUCACENSO do Ensino Médio 2012 mostra que, no Estado do Paraná, 12.865 (doze mil, oitocentos e sessenta e cinco) professores atuam fora da área de formação inicial. Isso significa que no Estado a grande demanda é por cursos de Segunda Licenciatura. É claro que esses números são relativamente flutuantes, pois a distribuição das aulas aos professores da rede estadual também é variável, mas, ainda assim, as demandas estão postas.

Os cursos de Segunda Licenciatura que possuem ou possuíram turmas efetivadas, ofertados pelo PARFOR/UDEL são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, Matemática, Música e Química. Em dados do EDUCACENSO de 2010, as áreas que continham o maior número de professores sem a formação específica eram: Artes Visuais, Ciências Sociais e Filosofia.

Algumas Segundas Licenciaturas são, também, pleiteadas por professores dos anos iniciais. E então, para evitar qualquer tipo de problema, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná deliberou por autorizar a matrícula de professores dos municípios nos cursos de Artes Visuais, Filosofia e Música, uma vez que estas são disciplinas obrigatórias, mas poucos são os municípios que possuem em seu próprio quadro professores dessas áreas. Apesar dessa liberação, temos constatado que a maior procura é por Artes Visuais.

Os cursos de Segunda Licenciatura em geral são compostos por públicos muito heterogêneos, o que, por um lado, é estimulante ao professor formador, mas, por outro lado, é um desafio, dadas as diferenças de formação inicial. Por esse motivo eles são especiais, porque requerem planos de cursos organizados e adaptados para atender as necessidades de formação desses professores em exercício na educação básica pública, bem como os projetos das redes de ensino e suas unidades escolares. Convém esclarecer que os projetos pedagógicos desses cursos contemplam os conteúdos mínimos que o professor-aluno precisa dominar, sempre adequados às necessidades da sala de aula. O depoimento desta professora-aluna é algo corriqueiro:

O que eu aprendo aqui é como um planejamento. O PARFOR é isso, **são as minhas horas atividade**, quando eu faço o planejamento para os meus alunos no ensino fundamental. Então os assuntos que os professores trabalharam com a gente eu adaptei para os meus alunos. Por exemplo, as imagens que vi com uma das professoras de história da arte, foram as primeiras imagens que levei para a sala de aula (M. C., Informação verbal, 2012).

É curioso como algumas palavras corroboram a necessidade de existirem esses cursos. Note-se que a professora-aluna diz que as imagens que viu na aula de História da Arte foram as primeiras que ela levou para a sala de aula. Mas, essa professora atua na área de Artes Visuais há mais de dez anos!

O depoimento a seguir foi recebi de uma professora egressa do curso de Segunda Licenciatura em Música, em um fórum sobre o ensino de Música, do qual participei e fui brindada com estas palavras:

Fui da primeira turma de Música do PARFOR. Concluir esse curso, pra mim, foi a realização de um sonho. Esse, é o primeiro ano que estou atuando somente com música, pelo município de Londrina. Frequentar aulas aos sábados não foi um peso, foi um prazer, pois toda a turma era formada por professores, e tínhamos muita sede pelo saber. Além disso, um fato que considero

importante, a aplicação daquilo que aprendíamos era imediata e na semana seguinte já trazíamos o *feed back* para o professor. Sabíamos que não tínhamos tempo a perder, por isso, levávamos muito a sério todos os módulos e todas as disciplinas. Como já tínhamos a prática pedagógica, sempre compartilhávamos experiências que vivíamos em nossas escolas e por isso, a nossa aprendizagem tornava-se mais rica e significativa. Eu e meus alunos estamos muito felizes, vejo isso a cada aula. E não quero parar por aqui, assim como algumas colegas de turma. Estamos buscando muito mais! (E. M., Informação verbal, 2014).

Em todos os cursos de Segunda Licenciatura do PARFOR/UEL os professores da área de ensino têm o cuidado de privilegiar os conteúdos abordados nas disciplinas do curso em geral, porque é no momento de planejar que o repertório precisa fazer-se presente. Isso ocorre em especial nos cursos de segunda licenciatura, pois são 1200 horas, em média, o que significa ser necessária uma seleção de conteúdos de modo a não prejudicar essa formação¹⁴. Essa questão acontece desde o primeiro ano dos cursos porque o estágio se dá ao longo da formação, o que obriga os professores-alunos a mudarem de postura, ou seja, estabelecer métodos de trabalho à maneira de uma pesquisa. Desse modo, mais pontualmente, a disciplina de Metodologia do Ensino cumpre sua função de integradora.

O Projeto de Estágio demonstrou que o pensar, o analisar e o criticar estão em função do conhecimento, isto é, dependem do quanto se conhece sobre determinado assunto. Portanto a aprendizagem significativa não se detém ao conhecimento assistemático, pelo contrário, parte dele para aprofundar uma percepção, sistematizando o saber e condicionando o indivíduo para o raciocínio por meio de fatos reais (FERREIRA, 2014, p.310).

¹⁴ Tendo em vista que os professores-alunos são mais maduros, a busca pelo aprofundamento é mais particularizada, pois eles atuam em distintas realidades.

Nessa perspectiva é possível afirmar que a disciplina de metodologia acaba sendo o “coração” do curso, porque esse é o espaço dos questionamentos, das reflexões, dos risos e das lágrimas, e, apesar e por tudo isso é aqui que o ser professor se reinventa:

Em meio a esse emaranhado de experiências e vivências, me deparei com as aulas de Metodologia. Elas vieram para iluminar meu ofício de ser professora, para adentrar na minha história e dizer que a arte que eu buscava morava em mim. Fez me ver que a arte tem tantos desdobramentos que, ainda que o aluno permaneça comigo por muitos anos, eu e ele ainda não esgotaremos as possibilidades de criar, porque o contexto social é sempre novo. Percebi que, ao buscar minha história repleta de tantas outras e a ela relacionar os contextos da arte, posso alongar este fio e ir tecendo ao longo da minha trajetória de professora de arte uma teia tão elástica e resistente, em que muitos não ficarão presos por acaso, mas encontrarão possibilidades de um trampolim para novas descobertas. (MARTINS, 2014, p.317)

Outro coordenador de curso vê no PARFOR o ponto de partida para sua ação docente nos cursos de graduação que atua:

A minha experiência de professor no Departamento de Artes Visuais/UEL é alimentada pela minha atuação no PARFOR. Enquanto professor e coordenador do PARFOR vejo que as possibilidades de transformação que as artes visuais oferecem como meios de superar a crise da Educação no Estado do Paraná são grandes e vigorosas. Crise no sentido de estar sempre diante de escolhas ou decisões que apontam para outros rumos na Educação (...). As artes, a cada dia, assumem o seu papel histórico de educar pela sensibilidade e racionalidade na política pública do Estado. Estética e Ética são dois eixos que se encontram nas artes para enfrentar as decisões para transformar as experiências artísticas em políticas. Sem o glamour das grandes exposições, longe de locais consagrados às artes oficiais e a artistas consagrados pelas instituições, públicas, privadas e comerciais, podemos atuar de maneira menos subjetiva sem recorrer ao empirismo

científico. Este é o papel que vislumbro para mim, enquanto educador pelas artes tanto no Departamento de Artes Visuais/Uel e como professor e coordenador do PARFOR (C. G., Informação verbal, 2015).

4. Algumas considerações

A mudança de paradigmas obriga a melhorar a educação e, com isso, mudar a escola, principalmente porque não há como agir em uma sem refletir na outra.

Os resultados positivos dessa formação podem ser observados na maneira como o professor, corresponsável nesse processo, produz sentido sobre sua ação docente no cotidiano escolar a partir de seus valores e dos modos de situar-se no mundo, de seus anseios e angústias, de suas relações com os pares, com a escola, com as famílias de seus alunos.

Não vejo melhores palavras para encerrar essas reflexões do que aquelas registradas por um professor-aluno da Segunda Licenciatura em Matemática, pois elas demonstram o que tem ocorrido nos cursos do PARFOR/Uel:

Sou professor há 11 anos e sempre ouvi dizer sobre “usar cotidiano do aluno para ensiná-lo e formá-lo para a prática”, confesso que não compreendia com clareza o significado dessa frase até entrar no PARFOR. Foi lá que tive a maior e mais completa formação, melhorando como professor e cidadão. Vivenciei situações que me levaram a me preocupar muito mais com a aprendizagem e a avaliação do aluno, a formar o aluno em sala de aula e ter suporte teórico para o diálogo com os alunos. Lendo o que escrevo, penso que alguém possa duvidar do que relato, se isso acontecer, somente lamento por essa pessoa não ter participado do meu curso. Fui preparado para discutir sobre os fundamentos da matemática de uma forma como nunca me ensinaram, tive um cálculo agradável e gostoso de aprender, uma álgebra e geometria colocada por professores que tinham “maestria”, uma história de matemática discutida e não apenas contada, uma didática em que vi sobre a trajetória hipotética, aprendi a analisar e modelar problemas de maneira que posso levar para

a minha prática, a análise matemática veio trazer respostas, foi amiga e não inimiga como me contavam, o atendimento dos professores foi “particular”, o estágio não foi somente para a sala, mas para toda a vida, reconstruí conceitos de matemática em estruturas algébricas, encontrei a educação matemática para nunca mais me separar, me senti valorizado em todas as cadeiras (P.R.S., Informação verbal, 2014).

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Collatio**, 11 abr-jun 2012. Disponível em: <<http://hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

ANTONELLO, Ideni Terezinha; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A docência em Geografia: desafios e possibilidades da formação na 2ª licenciatura. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino Oliveira; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; ZANETTI, Rosângela Ramsdorf. (Org.). **A formação do professor no PARFOR/UUEL: percursos do ensino para a docência**. Londrina: PARFOR/UUEL, 2014.

BASSANI, Paulo; BALTAR, Ronaldo. A experiência PARFOR em ciências sociais na UEL. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino Oliveira; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; ZANETTI, Rosângela Ramsdorf. (Org.). **A formação do professor no PARFOR/UUEL: percursos do ensino para a docência**. Londrina: PARFOR/UUEL, 2014.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília: Lex, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – censo escolar 2012**. Brasília, DF: INEP, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior, 2008**. Disponível em: <http://PARFOR.uespi.br/wordpress/?page_id=20>. Acesso em: 09 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 05 ago.2015.

CARMO, Marli Aparecida do. **Informação verbal**. 2012.

FERREIRA, Ângela Maria de Barros. Ensino de geografia: problematizando o lugar e o cotidiano dos educandos. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino Oliveira; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; ZANETTI, Rosângela Ramsdorf. (Org.) **A formação do professor no PARFOR/UUEL: percursos do ensino para a docência**. Londrina: PARFOR/UUEL, 2014.

FERREIRA JR., Osvaldino J. R. **Informação verbal**. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, set. /2002, p. 136-167. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

GARCIA, Cláudio Luiz. **Informação verbal**. 2015.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor Como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Vera Lúcia. Mudanças na prática a partir da formação: um novo jeito de ensinar. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino Oliveira; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; ZANETTI, Rosângela Ramsdorf. (Org.) **A formação do professor no PARFOR/UUEL: percursos do ensino para a docência**. Londrina: PARFOR/UUEL, 2014.

MENEZES, Edénir da Silva. **Informação verbal**. 2014.

MESQUITA, Suzana de Fátima Paccola. Ensino da embriologia para o curso de segunda licenciatura em Ciências Biológicas – PARFOR/UUEL: relato de experiência. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino Oliveira; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; ZANETTI, Rosângela Ramsdorf. (Org.) **A formação do professor no PARFOR/UUEL: percursos do ensino para a docência**. Londrina: PARFOR/UUEL, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo (Palestra)**. São Paulo: SINPRO, 2006.

PARANÁ. Tribunal de contas. **Auditoria aponta “caos” no ensino médio das escolas públicas do Paraná**. Disponível em: <<http://www.paranaportal.com.br/blog/2015/08/25/auditoria-aponta-caos-no-ensino-medio-das-escolas-publicas-do-parana/>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 34,

p. 461-481, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6240/5114>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SCALONI, Paulo Roberto. **Informação verbal**. 2014.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 11 set. 2015.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene S. **Relatório PARFOR/UEL**. Londrina, 2012.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino Oliveira; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; ZANETTI, Rosângela Ramsdorf. (Org.). **A formação do professor no PARFOR/UEL: percursos do ensino para a docência**. Londrina: PARFOR/UEL, 2014.

Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: mariarenesouza39@gmail.com

Submissão: 20/07/2016

Aprovação: 26/07/2016