

PARFOR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS EM EDUCAÇÃO

Antonia Nilene Portela de Sousa¹
Dra. Andrea Astigarraga de Abreu²
Dra. Maria das Graças Gonçalves Pinto³

INTRODUÇÃO

Atualmente o quadro que se apresenta a respeito de formação de professores parece mais complexo do que sempre foi, pois, a tarefa de ensinar deve ser desenvolvida a partir da formação inicial e continuada de professores, num processo consciente de que sua prática deve estar superposta numa educação/formação de sujeitos para si e para o mundo.

O Ceará se destaca tanto no cenário nacional como internacional por assumir compromisso com reformas sociais, em especial na educação: “[...] a vontade política dos dirigentes para promover as mudanças necessárias, o aparato legal decorrente da nova LDB e os avanços alcançados em decorrência da qualificação de recursos humanos para atuar no sistema” [...], descreve Vieira (2005) quando Secretária de Educação do Estado, na época.

Daí considerar, para formação de professores em serviço torna-se importante o comprometimento entre pares, num coletivo da educação - docentes e gestão. Aflora daí, a inquietação: em que medida o corpo gestor articula seus saberes (teoria) e fazeres (práticas) com o corpo docente? Inova ou conserva valores acadêmicos-pedagógicos? Será que professores em processo de formação (substitutos) recebem apoio devido de diretoras(es) de escolas públicas para esta atividade?

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 no Art. 87 inciso III: ao determinar que, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (CARNEIRO, 1988, p. 201); evidente a capacitação de professores. Investigar para entender, como a formação continuada está sendo gestada diante do desafio de executar a carga horária docente com a carga horária da sua matriz curricular do curso de Formação-PARFOR? Em que medida a gestão é responsável pela figura do professor substituto? E o professor substituto contempla as necessidades discentes na sua breve atuação? Por isso primar por um estudo que fundamente a prática nesta investigação.

Esta é um relato de experiências com acadêmicas do PARFOR/UVA em processo de formação inicial/continuada, em disciplinas - Identidade, Sociedade e Natureza; Identidade, Sociedade e Cultura; e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional - ministradas por mim. Para ser aluna (o) do PARFOR a professora (o) deve frequentar as aulas nas sextas-

¹Doutoranda Antonia Nilene Portela de Sousa. DINTER em Educação. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Convênio com a Universidade Federal de Pelotas – UFPel. nileneportela@yahoo.com.br;

²Profa. Dra. Andrea Astigarraga de Abreu. Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. astigarragaandrea@yahoo.com

³ Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Pinto. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. profgra@gmail.com

feiras, manhã/tarde. Isto significa ausentar-se da atuação docente em aula. Para tal, o gestor escolar deve contratar professor substituto. Isto está acontecendo de forma efetiva?

Formação de professores na esteira do tempo – realidades e desafios

Para entender o processo de formação de professor acredita-se ser interessante, neste primeiro momento, fazer uma reflexão sobre saberes a partir de estudiosos desta temática – formação docente – num compromisso de entrelaçar pontos convergentes entre seus pensares. Pois, “[...] estamos caminhando para um novo paradigma que embora não rompa com os precedentes, baseia-se em pressupostos e dinâmicas diferentes” como sugere Tavares e Alarcão in Alarcão (2001, p. 97). O espaço escolar é onde se institucionalizam as trocas e experiências inerentes da atuação profissional do professor e permite refletir sobre as diferentes questões pautadas no seio da relação de ensino/aprendizagem.

A formação de professores acontece de forma evolucionar, constante. A atividade se motiva no campo dos ideais e carece de uma relação significativa com a gestão educacional e nessa perspectiva se desenvolve associada ao princípio da responsabilidade social para Nóvoa (2009) e para Lück (2013, p. 02): “[...] associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc.” Se assumindo num mediador da verdadeira função da escola.

A reflexão e significação na formação do professor em uma perspectiva de valores e competências e seu papel em sociedade numa “[...] questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos” (SAVIANI, 2009, p.143), no tocante à formação de professores, esta prática só veio acontecer depois da independência política brasileira, resistindo até a CF/88 - Constituição Federal. Oportuno se faz rememorar estes momentos que caminha paralelo a cada paradigma ao longo da história, pois, “[...] não se excluem no tempo, mas, não obstante a sua coexistência, percebem-se tendências diferenciadoras”.

De forma mais objetiva, vamos tecer breves comentários de cada paradigma, priorizando o ponto de vista de Tavares e Alarcão (2001), indo ao encontro a outros pensamentos. *No paradigma tradicional* à docência, à formação e a investigação a partir “[...] das atividades que os professores fazem no desempenho de suas funções” (p. 32), comprova-se que no contexto do paradigma profissional que professores, principalmente do ensino superior, ensinam, transmitem explicam seus alunos a ciência normal disponível, mas não fazem investigação propriamente dita, pois sua prática docente se assenta basicamente na transmissão e aquisição do conhecimento.

O ensino com ênfase nos conteúdos e aquisição de conhecimento afinado a modelos racionalistas onde no professor estava *todo o acervo do conhecimento*, e só a ele era atribuído o saber – absoluto indiscutível e com autoridade máxima. A relação professor-aluno pautava-se numa relação de *poder* - professor ditava e aluno obedecia, professor mestre e aluno discípulo – mantida por uma distância construída pelo temor, envolvida num ambiente hierárquico, composto de superioridade/docilidade, imitação do mestre/modelo a seguir. Durante os processos de investigação se limitava a estudos livrescos na transmissão de conteúdos em aulas onde docente fala e discente escuta/decora/aprende; ignorando a importância do seu papel para a construção crítica dos sujeitos.

Quanto ao *paradigma pós-moderno*, se apresenta como espaço de transição entre posturas tradicionais onde o sujeito adquiria conhecimento pronto – educação bancária de Paulo Freire (1988) –, passando para outro formato de aprender em que este mesmo sujeito ressurgiu como construtor do conhecimento e como desbravador do mundo ao seu redor - processo de aprendizagem se sobrepõe aos de instrução e de ensino.

Na sequência o *paradigma emergente*. Nesse momento se pode sentir que, na verdade, ainda não se descortinou de fato uma definição, propriamente dita, para este modelo que se diz emergente. Partindo daí, resta encontrar estudos em teóricos da pós-modernidade que “[...] reclamam relações mais flexíveis e humanizadas através da introdução de relações interpessoais mais consistentes [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 101), no fazer educação/docência, priorizando algumas posturas, que a nosso ver, vale a pena ser aqui considerada. Diante desse argumento, necessário se faz despertar consciência crítica no sentido da desconstrução de paradigma; na verdade a problemática que assola a humanidade está exatamente nas relações interpessoais e nas relações entre seres humanos e natureza. Nesse caso, o ideal é buscar/construindo um novo paradigma para o século XXI, priorizando ações inovadoras.

Outra postura está na discussão da autoridade e relativização dos valores, quando se observa que ainda há necessidade de um direcionamento no tocante a referenciais, pois embora o homem esteja procurar valores absolutos parece continuar a se deparar com valores relativos. Quanto a uma postura de globalização da informação, da cultura e dos fenômenos migratórios – a sociedade parece estar sempre a mercê destes vetores.

Tais direcionamentos induz toda sociedade a se identificar como sendo sociedades da comunicação, onde a seleção e a gestão da informação se apresentam de suma importância; além de competência no promover relações intra e interpessoais com base em conhecimentos voltados para QIs (quociente de inteligência), e sobretudo para QEs (quociente emocional). Se preparar para adversidades, adquirindo novo saberes/jeitos de se comunicar com o mundo, trabalhar em equipe, proativo no dominar as novas tecnologias tão necessárias para continuar aprendendo, numa busca de formação continuada em serviço/ação.

Nesse percurso de formação e aprendizagem se reconhece que se faz necessário enquanto meio de articulação entre formação e aprendizagem, entendendo que o conhecimento se efetiva processualmente e durante toda vida profissional no combinar/aproveitar/apropriar de alguns ditames (técnicas, atividades e competências) da atuação nos paradigmas anteriores (tradicional e pós-moderno), estabelecendo uma relação entre paradigmas, numa construção dialética entre formação e aprendizagem.

Ao tratar da postura avaliação da formação – parte-se do princípio de que a avaliação da formação aos moldes da sociedade emergente exige uma nova perspectiva no processo de avaliar, é que se faz necessário romper com modelos tradicionais onde o teste ainda se configura como instrumento único de medir a formação.

Quanto aos sujeitos, embora não estejam muito nítidas as características desses atores nesta sociedade emergente, parece ficar evidente que, estes se configuram entre as camadas da população, com ideias renovadas que podem contemplar, tanto, jovens - em pleno vigor no ápice de suas atividades na sociedade - como também pessoas de mais idade - estando a viver tempos de longevidade muito das vezes podendo, ainda, contribuir para a sociedade -; podendo então, serem observadas e estudadas na busca de encontrar soluções para problemas acarretados por possíveis crises da sociedade contemporânea.

No entanto, identificado os desvios no processo de formação, há de se investigar um novo modelo para o processo de aprendizagem que possa atingir ou pelo menos se aproximar do ideal e conseqüentemente conquistar a educação dos “sonhos” de todos os atores envolvidos no processo educacional. Não estamos falando de utopias mirabolantes, mas de implementações de metodologias básicas que consista em ações que envolva, “[...] todos por uma educação de qualidade para todos [...]” (TORO, 2002) onde o professor neste espaço tem papel importância. Espera que o sucesso da sociedade esteja ligado ao sucesso da escola, e por isso não aceitar que a escola continue não primando pelo preparo de seus atores.

É nessa perspectiva que estudiosos como Alarcão (2001, p. 110) defendem que “[...] uma organização e gestão das estruturas e das aprendizagens não poderá igualmente perder de vista a cooperação entre professores e funcionários administrativos, entre professores e alunos

[...]”, além de se ter ciência de que gestão da educação pode se fundamentar tanto nas organizações, como nas incumbências e, também, como nas articulações entre os sistemas de ensino – federal estadual e municipal -; essas instâncias tem o poder legal de: determinar normas, executar e deliberar ações na área da educação.

Assim sendo a gestão entra em evidência num desafio inerente ao cargo – criar possibilidades no viabilizar o processo de formação de professores das escolas as quais dirigem – pois, se estar a viver momentos de transição paradigmática, onde, conforme Pinto (2010, p. 111): “Essa transição encontra-se refletida também no campo da formação de professores. Diríamos, em um primeiro momento que nos tornamos cotidianamente, professores, a partir da relação com os outros e do desenvolvimento profissional”. Eis aí o desafio da educação e porque não dizer da escola – desconstruir velhos paradigmas no vivenciar ações inovadoras no ambiente de formação de professores.

Narrativas das professoras acadêmicas

Pesquisar formação de professores e gestão através de narrativas das acadêmicas PARFOR justifica-se pelo simples fato de que: “As narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos.” (SOUSA, 2007, p. 66); mais ainda, quando se concorda com o pensamento de Queiroz (1981, p. 19) ao encarar narração como: “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

Sendo assim, se objetiva identificar e analisar as relações interpessoais do corpo docente e gestor na formação inicial e continuada frente aos novos paradigmas em educação. Em que medida o corpo docente e gestor inova ou conserva valores acadêmicos-pedagógicos? Lembrando que: “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado.” (SOUSA, 2007, p. 66).

Contudo, vale investigar: como a formação continuada está sendo gestada diante do desafio de executar a carga horária docente no ambiente da sala de aula com a carga horária da sua matriz curricular do curso de Formação-PARFOR? Em que medida as gestoras são responsáveis pela figura do professor substituto? E o professor substituto contempla as necessidades discentes na sua breve atuação?

Considerando esse desafio adotou-se uma abordagem de cunho qualitativo, através da análise das narrativas de quatro professoras acadêmicas de pedagogia PARFOR/UVA. Os procedimentos metodológicos fizeram-se através de narrativas de quatro acadêmicas-professoras do Parfor – identificadas por letras iniciais de seus nomes. Em seguida uma análise de suas falas, num propósito de responder aos objetivos deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aproximar a realidade da formação inicial com a gestão no contexto da escola para se debrassar nas narrativas das acadêmicas-professoras³ em salas de aulas na educação básica, mais precisamente nas séries iniciais do ensino fundamental.

No questionamento sobre como a formação continuada está sendo gestada diante do desafio de executar a carga horária docente no ambiente da sala de aula com a carga horária da sua matriz curricular do curso de Formação-PARFOR? Vejamos o que respondeu cada acadêmica – 100% mulheres (na maioria casada e com filhos), faixa etária de 25 a 45 anos de

³Referidas desta maneira por serem alunas de pedagogia que atuam na docência em escolas municipais.

idade; residentes na Ibiapaba (Tanguá, Ubajara e Ibiapina) todas - aqui representada por iniciais de seus nomes:

A acadêmica (CD) respondeu que: “Nem sempre o professor substituto desenvolve o seu papel em sala de aula, como professor titular”. E a (CM) disse: “Desafiador, porém proveitoso. Pois os professores precisam se qualificar e dar o seu melhor em sala de aula. Enquanto os gestores faz-se necessário compreender que só haverá resultados positivos quando se tem docentes preparados e qualificados”.

Enquanto que a acadêmica (DS) se pronuncia através de uma mensagem de voz; ao qual transcrevemos, a seguir, na sua íntegra: “Sobre a resposta do que você me perguntou: eu acho que é... como diretor a gente tem que acompanhar o professor e verificar se realmente ele está cumprindo a carga horária. E analisar os professores através do relatório, né! Por que se o professor desempenha um bom relatório é porque ele cumpriu com a docência dele em sala.”

Quanto à segunda parte da questão a indagação foi: Em que medida as gestoras, são responsáveis pela figura do professor substituto? E o professor substituto contempla as necessidades discentes na sua breve atuação? As respostas por elas proferidas podem ser identificadas em cada fala destas acadêmicas-parfor. Resta conferir: A acadêmica (CD) disse que: “O professor substituto não tem o desenvolvimento porque na gestão da escola não procura saber se aquele profissional realmente dá uma aula de maneira clara se ele tem experiência, se tem um plano de aula de acordo com a necessidade dos alunos porque nem sempre ele conhece a realidade da escola. Aí a gestão da escola tem que explicar as formas de suas aulas e se envolver no processo de formação como uma boa gestão escolar.”

Já a (CM) respondeu dizendo que: “ É necessário aos gestores, coordenadores conhecer o professor substituto, acompanhar o plano de aula e até mesmo em sala de aula. Afinal não são todos que fazem ou conhecem a fundo o papel de ser professor. Portanto faz-se necessário o professor substituto fazer ou ter um curso de graduação em pedagogia e assim o mesmo ter um olhar mais amplo e claro em sala de aula.”

A acadêmica (DS) se pronuncia por mensagem de voz, aqui transcrito na íntegra: “ Gestores tem que acompanhar mais, ter uma visão mais ampla sobre substituto (...) não por que não, por que não saber de nada. É porque às vezes eles têm um método diferente do titular né! Aí então o gestor tem que ter uma visão mais ampla para eles, até porque às vezes eles não têm aquele, aquele acompanhamento do plano de aula do professor titular e às vezes fica meio perdido.”

Quanto à acadêmica (CL) fala que; “Os gestores têm que acompanhar as aulas do professor substituto, seu plano de aula bem como a sua formação”. Analisando as narrativas deste segundo momento da investigação, fica entendido em todas as falas que a gestão/coordenação é responsável pela figura do professor substituto, pelo menos no que diz respeito ao acompanhamento das atividades docentes/pedagógicas, tendo uma visão ampla do professor substituto, ou seja, ter conhecimento deste novo segmento escolar.”

No questionamento: O professor substituto contempla as necessidades discentes na sua breve atuação? A acadêmica (CD) escreveu o seguinte: “O professor substituto não tem o desenvolvimento [...] nem sempre ele conhece a realidade da escola.” E a (CM) disse que, – “Afinal não são todos que fazem ou conhecem a fundo o papel de ser professor”. Quanto à (DS) se pronunciou dizendo, - “[...] por que não saber de nada. É porque às vezes eles têm um método diferente do titular né!. E a (CL) fala que: “Os gestores têm que acompanhar as aulas do professor substituto [...]”.

Ao observar as respostas da investigação verifica-se a acadêmica (CD) apresenta um recorte da primeira pergunta desta investigação. Mesmo assim, encontram-se pontos convergentes, ao responderem: o professor substituto contempla as necessidades discentes na sua breve atuação? Nestas evidências fica notório que o professor substituto não contempla, a contento, as necessidades discentes na sua breve atuação na docência. Portanto há de se rever, em que ponto nevrálgico está à problemática desta questão; haja vista se saber que, acontece

um processo seletivo promovido pela Secretaria Municipal de Educação para ingressar na sua rede de escolas como professores substitutos.

Mediante estas evidências pode-se admitir que a formação continuada estivesse sendo gestada num compromisso coletivo em executar carga horária em sintonia – Escola e Parfor -; sendo a gestão responsável pela figura do professor substituto – acompanhando suas ações pedagógicas; pois o professor substituto não contempla, a contento, as necessidades discentes na sua breve atuação na docência. Por isso um grande desafio a ser conquistado no processo de formação de professores em atividade escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que medida o corpo gestor articula seus saberes (teoria) e fazeres (práticas) com o corpo docente? Inova ou conserva valores acadêmicos-pedagógicos? Será que professores em processo de formação (substitutos) recebem apoio devido de diretoras(es) de escolas públicas para esta atividade? A partir de análise das narrativas sobre a relação entre formação e gestão, evocadas pelas acadêmicas professoras em processo de formação em Pedagogia PARFOR/UVA identificamos em todas as narrativas das acadêmicas-professoras a preocupação de que exista a figura do professor substituto em sala de aula, que este tenha graduação em pedagogia para manter a qualidade das práticas docentes e que o coordenador pedagógico seja responsável em acompanhá-lo na ação de substituir o professor titular, através de relatórios.

De uma maneira geral, conclui-se que a gestão/coordenação é responsável pela figura do professor substituto, pelo menos no que diz respeito ao acompanhamento das atividades docentes/pedagógicas, tendo uma visão ampla do professor substituto, ou seja, ter conhecimento deste novo segmento escolar. A formação continuada está gestada num compromisso de pares em executar carga horária em sintonia entre escola e PARFOR; a gestão é responsável pela figura do professor substituto acompanhando suas ações pedagógicas; pois o professor substituto não contempla, a contento, as necessidades discentes na sua breve atuação na docência.

Nesta compreensão, na maioria das escolas o corpo gestor inova valores, acadêmicos e pedagógicos, ao facilitar participação de professores na formação continuada, entrando em cena o papel da gestão, viabilizar formação de professores da escola a qual dirige. Incentivar, valorizar, respeitar e até provocar motivos na participação de programas de formação continuada de professores, e assim promover práxis educativa inovadora. Nesse sentido o PARFOR, pelo menos em parte, atende aos novos paradigmas da educação, quando financia este processo de formação. Além de firmar convênios com gestores municipais através do PLAA – Plano de Ações Articulada.

Novos paradigmas em educação exigir gestão inovadora quando admite importância da formação continuada para o sucesso da escola, incorporando a ideia de que o educando é o foco da educação, e o professor o mediador da aprendizagem. Portanto, os paradigmas tradicionais, pós-moderno e emergente convergem, sem predomínio de nenhum.

Palavras-chaves: Formação e Gestão; Paradigmas em educação; Inovação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Ed. 4ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro**. Educa: Lisboa, 2009.
- PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. ANAIS DA ANPEd/Sul. v. 32, n. 1, p. 111-117, Maringá: 2010.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos do CERU**, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). **Revista Brasileira de Educação**. V.14 n.40. jan/abril. 2009.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. La reserche (auto)biographique et l'invention de soi au Bresil. *Colloque International (1986-2007) Le Biographique, la réflexivité et les temporalités*. Articuler Langues, cultures et formation. Université François-Rabelais, 25-27 juin 2007, Tours-França.
- TORO, Bernardo. **Conferência Mundial da Educação para Todos**. Jotien – Tailândia. UNESCO. 1992.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Novos paradigmas em educação**. (Coleção gestão escolar). Secretaria de Educação Básica do Ceará. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.