

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL: FOCALIZANDO O PARFOR

Maria da Cruz Santos Guimarães (Autora - Graduada em Pedagogia – UFPI/CSHNB)
Ana Carmita Bezerra de Souza (Co-autora – Professora Adjunta - UFPI –CSHNB – Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Diversidades Culturais)
Renata Gomes Monteiro (Co-autora – Professora Assistente UFPI/CSHNB e Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Diversidades Culturais)
Marta Rochelly Ribeiro Gondinho (Co-Autora – Professora Assistente- UFPI/CSHNB – Coordenadora do PARFOR no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros- Picos)

Resumo

A presente pesquisa tem o intuito de abordar a formação dos professores no Brasil, tomando como suporte de análise o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2009. Esta é uma pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico e de campo a ser realizado a posteriori visto que está em andamento. Como referencial teórico embasou-se em Libâneo (1995); Giroux (1997); Schön (2001); Lima (2011); Pimenta (1999/2002); Candau (1983) e Nóvoa (1995) entre outros aportes. Em termos de achados da pesquisa as considerações foram tecidas em torno das leituras sobre formação de professores e apontaram para necessidade de ampliação de um maior estudo sobre as atuais políticas de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professor. PARFOR. Tendências pedagógicas.

1 Introdução

A formação do homem, que em um passado mais remoto, só dependia das relações sociais das quais fazia parte em sua comunidade, foi evoluindo e exigindo uma prática institucionalizada, com objetivos de formação, necessários e obrigatórios hoje, para a continuidade do modelo de sociedade em que nos encontramos.

Como a escola foi assumindo a forma que ela tem hoje?

De acordo com a história da educação escolar brasileira, a educação formal surgiu inicialmente, pela igreja católica, com os jesuítas, passando o Estado a assumi-la na república, oferecendo escola somente à parcela mais elitizada da sociedade. Com o advento da industrialização em grande escala, no século XX, mais especificamente na década de 1950, a escola se expande com o ideal de atender toda a população escolarizável, buscando garantir o acesso escolar a todos. Assim, desde o século XVIII, a educação escolar vem assumindo uma variedade de formas, desde a vertente liberal à progressista, com diferentes tendências, das vertentes religiosas as liberais. (LOPES, 2006 p.139)

Esta prática educativa é caracterizada, principalmente, pela presença de um professor (quem ensina), de um aluno (quem aprende) e de um conteúdo (o que se ensina/aprende) e pelo seu caráter intencional (objetivos prévios).

Como decorrência do desvelamento da existência de uma função social, já que nenhuma prática que se diz intencional é neutra, a escola durante todo o tempo de sua atuação e evolução, sofreu questionamentos sobre qual deveria ser seu papel na sociedade.

Podemos hoje afirmar, de acordo com seus diferentes momentos, que ela, representada principalmente pela figura do professor, teve e tem um papel decisivo na transmissão de conhecimentos historicamente produzidos; de valores e regras que garantirão a boa convivência em sociedade; e o desenvolvimento de uma profissionalização.

Mas, o que se percebe é que esses aspectos nem sempre foram trabalhados juntos e que o professor e a escola tiveram em seus diversos momentos funções diferentes a desempenhar de acordo com a sociedade de seu tempo.

Assim, em cada momento histórico podemos encontrar perfis de professores e também ideais. Numa sociedade que se diz democrática, mas que não favorece a igualdade, há que se questionar: qual o papel da escola e a que e a quem está favorecendo? É do interesse de todos a construção de uma sociedade democrática? Que tipo de professor formar? Baseado em qual tipo de sociedade?

O professor, desse modo, se torna alvo de estudos e debates que buscam abordar o seu papel na sociedade por meio da sua atuação na instituição escolar. Será ele um mero reproduzidor de conhecimentos a favor da conservação da sociedade ou será ele um crítico transformador das relações sociais de produção? A resposta a essas questões, podemos encontrar nas principais discussões sobre formação de professores que se tem levantado nos últimos tempos, bem como nas idealizações, crenças e condições práticas para o desenvolvimento dessas propostas formativas.

A história da formação de professores nos leva a considerar que avanços e também retrocessos marcam a sua trajetória, e que nem todos estiveram ou estão a favor de como a realidade é, se manifestando e propondo novas formas de ser. Esse percurso de lutas e confronto de ideias é o que permite discutir sobre a valorização docente e seu lugar de atuação, favorecendo que sua formação seja cada vez mais discutida e idealizada.

As principais reflexões sobre modelos formativos hoje apontam para a uma perspectiva crítica-reflexiva e transformadora, se opondo ao modelo de formação proposto pelo tecnicismo. Este modelo não prepara os professores para a prática crítica, mas para a eficiência em trabalhar o que é proposto, não considerando a complexidade da ação educativa.

É nessa percepção que este estudo traz uma reflexão sobre o perfil de professores que vem se delineando nos últimos tempos; bem como os investimentos na formação docente por meio de políticas educacionais, como resposta ao processo de modernização da sociedade capitalista, principalmente, a partir da década de 1990, em que a educação brasileira passa por diversas implementações. Neste período, os organismos internacionais priorizam a educação básica, principalmente, a fundamental e lançam pacotes educacionais e orientações para que o Brasil se prepare e se adéque às mudanças técnicas científicas impostas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2010).

Sobre a formação continuada de professores, são implantadas novas medidas para complementar sua formação inicial e garantir que a educação dê conta das novas demandas da sociedade, ou seja, de um profissional mais eficiente e competente, capacitado para atuar no novo cenário do mercado global.

Nesse sentido é que o objetivo central que move esta pesquisa é investigar as novas possibilidades de formação do professor, o porquê das recentes políticas de formação, e aspectos relacionados ao seu conteúdo político-pedagógico, encontrando no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) um interessante objeto de análise, já que este surgiu recentemente em um contexto de busca da qualidade da educação.

Em que se apoiam essas novas medidas que fomentam a formação inicial e continuada do professor? Quais os objetivos do PARFOR? Para que e em que contexto foi criado? Quais os tipos de comparações que podemos tecer entre um curso na modalidade PARFOR e um curso oferecido na modalidade de graduação que estamos acostumados? Quais os efeitos do mesmo no processo de formação de professores que já atuam ministrando aulas? Com base em qual perspectiva de formação foi construído e se desenvolve na prática?

2 Reflexões sobre concepções e superações dos modelos de formação de professores

A formação dos indivíduos está diretamente ligada á questões sociais amplas. A sociedade, tal como ela se apresenta em sua estruturação e características, conta com a atuação principalmente da instituição escolar. Tal é sua função segundo uma análise mais conservadora: formar os indivíduos com valores e regras para atuar ativamente, identificando-se com a sociedade da qual faz parte e com a função que irá desempenhar nela (DURKHEIM, 1975).

Observa-se que a formação de um tipo de profissional está ligada ao *status* que este ocupa na sociedade, indicando o seu papel e os conhecimentos, competências e perfis que este

deverá desenvolver no fazer cotidiano da sua prática. Sobre isso, Pérez Gómez (1998, p. 354) desenvolve a seguinte ideia: “a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa.”

À medida que a sociedade foi se modificando e se tornando o que é atualmente, foi acompanhada de contraditórias reflexões que, baseadas numa perspectiva conservadora, buscavam refletir sobre as condições sociais existentes, defendendo-a como se encontra; e outras que, numa análise crítica e transformadora, percebendo as contradições inerentes ao modelo de sociedade capitalista, indicavam a necessidade de novas formas de atuação da escola como meio da libertação do indivíduo. Nesse contexto a escola é considerada a instituição de maior poder para direcionar os rumos da sociedade.

Do mesmo modo o professor e sua formação sofrem dessas contradições, ora considerado como um profissional capaz de direcionar a sociedade para a transformação; ora acusado de colaborar com a manutenção das configurações sociais instaladas. Como cada sociedade visa formar determinado tipo de indivíduo, conseqüentemente exige um determinado tipo de professor que muitas vezes não condiz com os ideais, interesses ou concepções de todos.

O processo de construção das políticas de formação de professores no país vem sendo marcado por disputas de concepções e por resistência política, ou seja, as discussões sobre a formação de professores sempre giraram em torno de concepções políticas e pedagógicas baseadas em visões de mundo diferentes, que almejavam construir, muitas vezes, projetos de sociedades antagônicas. (LIMA, 2011 p.18).

Surgem ao longo dos tempos, concepções de sociedade, de homem, provocando um delineamento da função social da escola. Cada tipo de sociedade exige um tipo de homem e; em se tratando da imaginação de brilhantes teóricos ou por que não dizer defensores do “ser humano” e de sua realização, um ideal é construído com base no que há de melhor a ser desenvolvido pelo homem para determinada prática.

Mas, será possível, desenvolver todo e qualquer tipo de ideal? Quais os empecilhos encontrados na hora de realizar algo tão revolucionário? Quem tem mais poder de influência para concretizar o “como deve ser”? Com certeza há um jogo recíproco entre sociedade e indivíduo, homens e homens no confronto da realidade e imaginação, e principalmente, entre interesses políticos e relações de poder.

Interessante perceber a crítica que Durkheim (1975) faz a pedagogia idealista de Kant que diz que o objetivo da educação seria desenvolver em cada indivíduo a perfeição de que ele é capaz:

[...] Mas que se deve entender por perfeição? É, disse-se frequentemente, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Levar ao ponto mais elevado que possa ser atingido todas as potencialidades que temos em nós, realizá-las tão completamente quanto possível, mas sem que se prejudiquem umas às outras, não é um ideal acima do qual não poderá haver outro? (DURKHEIM, 1975, p. 44)

O ideal seria impossível de se realizar segundo Durkheim porque é preciso fazer a diferenciação do homem, pois a sociedade exige diferentes tipos de homens. [...] “Temos, segundo as nossas aptidões, funções diferentes a desempenhar, e devemos colocar-nos em harmonia com aquela que nos incube. Não somos todos feitos para reflectir, é necessário homens de sensibilidade e de acção. Por outro lado, é necessário que haja quem tenha a tarefa de pensar.” (DURKHEIM 1975, p. 44)

Percebemos aí que a sociedade se coloca como exigente de diferentes tipos de homens e que a educação deverá atender a exigência de todos os tipos e não de um tipo “ideal”. Mas quem estabelece o “ser”? E o “ser” tem que está voltado simplesmente para questões de conservação e bom funcionamento da sociedade? E os sentimentos e necessidades individuais de cada homem? Em que deve consistir nossas ações?

Bem, e como fica a situação do professor dentro de uma sociedade em diferentes contextos ou diferentes tipos de exigências? O que vai influenciar o projeto de construção de uma política de formação de professores?

3 As formações de professores e as tendências pedagógicas

Percebe-se que a formação docente ao longo dos tempos foi sofrendo variações e modificações buscando dar conta dos objetivos de formação do tipo de indivíduo para uma sociedade em crescente processo de desenvolvimento. Conforme Lima (2011 p. 21):

Em diferentes momentos, observamos que os interesses econômicos passaram a determinar a vida social das pessoas e, principalmente, as políticas educacionais. As políticas de formação de professores e suas práticas pedagógicas foram desenvolvidas, quase que exclusivamente, para atender aos interesses do desenvolvimento econômico do país.

Para nos situar, podemos analisar a partir das diferentes tendências de educação, o ideal de professor a ser formado. Historicamente, em cada tendência, o professor era/é visto e

preparado pela exigência de determinados saberes e competências. Tal ideia é corroborada com a afirmação de Libâneo (1995 p.19):

[...] A prática escolar tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

O autor supracitado classifica e descreve as tendências pedagógicas em Liberais e progressistas. A primeira se subdivide em tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. A segunda, em: libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

Em síntese, cada tendência vai focar-se em aspectos diferentes da realidade escolar: nos conteúdos, aluno, professor, dependendo da finalidade da educação. No entanto, aqui destacam-se quatro abordagens: a tradicional, a renovada, a tecnicista e a crítico-social dos conteúdos, percebendo suas características, seus modos de pensar e organizar a prática educativa segundo Libâneo (1995).

Em primeiro momento, em uma educação do tipo tradicional, o professor era formado para saber reproduzir a cultura historicamente construída. Assim, com o objetivo de formar indivíduos para a adaptação, atendendo as exigências da mesma, propunha-se um modelo de formação de professores centrada em si mesmo e nos conteúdos, já que o objetivo principal é reproduzir a cultura historicamente produzida, não considerando o contexto do aluno e suas experiências.

A pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1995 P. 22).

Em decorrência das mudanças que a sociedade vinha passando, houve um movimento para renovar o ensino, levantado, principalmente, pelos Pioneiros da Escola Nova, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles etc..

De acordo com Lima (2011), com este movimento, a partir da década de 1930, enfatizou-se a formação do professor em busca de um projeto inovador no campo da educação numa proposta de superação de um ensino enciclopédico e introdução de um ensino que levasse em consideração o cotidiano do aluno.

Assim, segundo Libâneo (1995) “a tendência liberal renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo” (p. 22).

Os Pioneiros da escola Nova criticavam a educação formal por não considerava a realidade do aluno; e dava maior ênfase aos conteúdos, enquanto que o aluno, e as suas experiências não tinham importância na prática. Assim, o ensino não favorecia o desenvolvimento do mesmo. Era um ensino que buscava o desenvolvimento individual, com ênfase na psicologia, visando a preparação para funções sociais.

Em decorrência do processo de aperfeiçoamento da sociedade capitalista surgiu um novo modo de tratar o fenômeno educativo: a tendência tecnicista que busca igualar o funcionamento da escola aos moldes de uma empresa, visando à sua maior produtividade. Nesta tendência a ênfase está não no conteúdo, mas nas técnicas (formas).

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão- de- obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina(também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (LIBÂNEO, 1995 P. 22).

Em favor da pedagogia crítico social dos conteúdos, Libâneo (1995), assim como outros da mesma linha, critica as pedagogias não-diretivas, pondo em discussão o que seria mais democrático: [...] “excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos?” (1995, p. 43).

Os que defendem essa tendência justificam que deslocando a atenção dos conteúdos escolares para o aluno e suas experiências, o professor está deixando de lado o conhecimento pelo qual deu sentido a existência da escola. Esta crítica também está direcionada a tendência libertadora de Paulo Freire.

Assim, fica claro que o papel do professor nem sempre foi o mesmo, que este respondia aos diferentes modos de conceber a prática escolar. A mudança de uma tendência para outra não se deu de maneira espontânea, foi resultado do confronto de ideias, da insatisfação, por parte de uns, com o modo de se tratar a educação.

Embora as ideias evoluam, e acreditemos que a tendência que derrubou as demais com seus argumentos, desvelando seus limites e falhas, seja a que deva predominar, ainda assim,

percebemos que há muitos impedimentos e que mesmo superando o modelo tradicional, o renovado e o tecnicista, estes ainda se apresentam orientando o modo de atuar de muitos professores, até mesmo servindo de diretriz, no caso o (neo) tecnicismo, para a construção de políticas de formação de professores no país.

O que se observa de fato até aqui é que o professor nunca ocupou o lugar de atenção que de fato merece. Durante todo esse tempo de desenvolvimento da sociedade, a formação de professores esteve de lado, sendo que este profissional nunca ocupou o status de intelectual que a sua profissão exige. No caso, só no campo das ideias, que para serem concretizadas demandam investimentos financeiros e humanos de qualidade.

3.1 Formar professores na atualidade no novo ideário pedagógico: perspectiva Crítica Reflexiva - Transformadora

Em busca de uma sólida formação para os desafios da modernidade, um novo perfil de professores vem sendo construído por teóricos críticos em contraposição com as exigências do novo sistema produtivo. A concepção que se tem do professor nessa nova fase do capitalismo é de um profissional competente, capacitado para desenvolver nos alunos o espírito da nova sociedade liberal, segundo os princípios da equidade, qualidade e eficiência (LIBÂNEO; OLIVEIRA 2010)

Assim, uma discussão que se tem levantado é em relação às dimensões que a formação de professores deve desenvolver e da defesa de que o professor é construtor de conhecimentos a partir de sua prática pedagógica e que a crítica e a reflexão são as bases fundamentais e se fazem necessárias em qualquer curso de formação de professores.

Em decorrência de uma adoção de uma didática instrumental, surgiram reflexões buscando abordar a importância da dimensão política e humana, mas sem perder de vista que essas de maneira alguma podem estar separadas na prática pedagógica, pois ambas se fazem necessárias para uma prática crítica e coerente. CANDAU (1983), assim se expressa quanto a essa discussão: “Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente.” (p. 21). A reflexão de Candau leva-nos a seguinte análise: se numa prática a ênfase recair sobre a técnica, temos o tecnicismo, com sua pseudo e má intencionada neutralidade. E se de outro modo, a ênfase recair sobre aspectos políticos, assumimos uma postura diante da realidade,

nossas intenções podem até ser as melhores, mas, a falta do “saber fazer” não nos levará ao planejado.

A perspectiva tecnicista surgiu do processo de racionalidade que enfatizou que a preparação do professor deve se voltar, *a priori*, aos aspectos instrumentais, técnicos, em que na prática o professor deve se importar mais com os meios do que com os fins. Não há preocupação de uma formação teórica capaz de embasar o professor e torná-lo sabedor das complexas relações sociais que a escola mantém com a sociedade. Basta apenas o domínio dos meios capazes de lhe possibilitar uma boa reprodução dos conhecimentos contidos no currículo escolar. Este, imposto ao professor como algo definitivo.

Numa perspectiva crítica transformadora a preparação do professor deve voltar-se para o desenvolvimento da crítica e da reflexão teórica (GIROUX 1997; SCHÖN 2001; LIMA 2011; PIMENTA 1999/2002; NÓVOA 1995) para que no seu fazer tenha a sua disposição diferentes modos de intervir e assim mobilizando os saberes de sua formação, mas de modo que não se detenha a eles, mas que construa continuamente seus saberes a partir no movimento de ação reflexão ação, adequando a sua prática ao contexto diverso da sala de aula.

Este modelo de formação foi cuidadosamente e reflexivamente construído, o desafio é a sua concretização. Se o professor é um transmissor de valores, mediador da cultura humana e construtor de conhecimentos e pode contribuir para a construção de uma sociedade de fato democrática e humana, devemos-nos, pois nos por a luta para que a sociedade capitalista não venha a interferir no modo como pensamos e construímos nossas vidas, nos doutrinando e nos usando para atingir a seus fins, que, com certeza não é a realização plena de todos os homens.

4 Refletindo sobre a formação de professores a partir do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)

Durante muito tempo a educação esteve restrita a uma pequena parcela da população. Só os que possuíam um certo poder aquisitivo obtinham títulos escolares mais elevados e assim ocupavam os melhores postos no trabalho.

A formação do professor também esteve restrita a uma pequena parcela, sendo que nem sempre contou com a exigência de formação por parte dos que exerciam a profissão. Mas, que com o passar dos tempos, com o desenvolvimento do sistema capitalista, foi exigindo novas formas de qualificação por parte desse profissional. No entanto, nem sempre foi motivo de atenção, sendo que esta profissão era ocupada por pessoas que nem mesmo tinham uma formação.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação. Conforme o pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Essa tendência, embora começasse a ser criticada pelo governo, predominaria ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do professor. (ARANHA, 2006 p.45).

Mas, este modo de conceber a formação do professor iria mudar devido aos avanços da sociedade capitalista que não iria mais admitir o fracasso da educação escolar, passando a destinar mais investimentos na área de formação de professores, como geração de mais oportunidades de formação em universidades em cursos secundários, já que antes era a formação de nível médio que garantia a preparação do professor para o magistério e ainda instituição de novas políticas de formação, programas, projetos fomentando uma formação mais consistente de nível superior.

A década de 1990 é um período marcado por transformações e implementações no campo da educação no Brasil. Podemos atribuir essas transformações ao processo de globalização que fez surgir novas exigências de formação de um profissional mais preparado para lidar com novas tecnologias e o avanço da ciência. O Brasil, a partir de então, vem tomando medidas, buscando se adequar às exigências e imposições dos organismos internacionais como consequência da conferência em Jomtien, na Tailândia em 1990. Como implementações, podemos citar a LDBEM Lei nº 9.394 de 1996; a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais; políticas de formação de professores e outras medidas nesse sentido, que se foram sendo exigidas nesta LDB. (LIMA 2011). Foi percebendo que a educação não estava satisfazendo o novo estágio de desenvolvimento, que foram tomadas essas medidas em busca da qualidade da educação.

Com uma enorme porcentagem de professores sem diploma superior ou com atuação indevida conforme sua formação inicial, o governo foi levado a fazer investimentos em políticas de formação com a meta de oferecer diploma superior e formação adequada e continuada para todos os professores em exercício no Brasil. Este foi o motivo que levou a criação, em maio de 2009 do PARFOR, uma política de formação que oferece cursos para professores em três situações:

[...] professor que ainda não tem curso superior (primeira licenciatura); professor com graduação, mas que leciona em área diferente daquela em que se formou (segunda licenciatura); e bacharel sem licenciatura que precisa de estudos complementares que o habilitem ao exercício do magistério” (NOVAIS, 2013 p. 1).

Quanto ao processo seletivo, para ingressar nesses cursos os professores devem:

- a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado. .(BRASIL. Capes)

A meta a ser alcançada é com base na LDB 96, que tem a intenção de garantir uma formação contínua e adequada para todos os professores da educação básica, sendo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o órgão responsável por fomentar essas medidas, juntamente com o MEC.

É importante então fazer uma avaliação da implantação e desenrolar do PARFOR, uma vez que não basta só oferecer novas oportunidades de formação é preciso oferecer as condições necessárias para um bom desenvolvimento das metas, novas práticas e novas reflexões por parte dos professores.

Se é preciso qualificar os professores, por que não aumentou-se as oportunidades nos cursos já existente? É uma medida justa?

O que nos chama a atenção é saber como é a reação de quem retorna, ou primeiro pisa, na sala de aula de ensino superior, seus aprendizados, favorecimento de novas práticas e sem falar que é um momento de aperfeiçoamento da profissão. Quais suas expectativas iniciais?

Visto que esta medida é resultado de um contexto de debates intensos no campo das concepções pedagógicas, é importante também identificar com base em qual perspectiva esses cursos foram construídos e são desenvolvidos.

Nesta direção, é que a pesquisa em andamento pretende responder a estes e outros questionamentos que surgirem a partir de um intenso trabalho de campo, realizado com professores/estudantes do PARFOR da UFPI em Picos-PI. Para tanto, utilizaremos de coleta de dados como entrevistas e questionários, entre outros, no período de 2013 à 2014.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. ver. e amp. São Paulo: Moderna 2006.

BRASIL. CAPES. **Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica-PARFOR Disponível em:** <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6079-capes-sedia-evento-de-foruns-permanentes-de-apoio-a-formacao-docente-no-contexto-do-parfor>> Acessado em 17 de fev. de 2013.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Editora Vozes; Petrópolis, RJ 5ª edição 1983.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GISELE, Morais. **Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente no Contexto do Parfor**. Gisele Morais, 2008. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acessado em 17 de fev. de 2013.

LIBÂNEO, José C.. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza SEABRA. **Educação escolar**. Políticas, estrutura e organização. São Paulo. Cortez, 2010.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina EDUFPI, 2011.

LOPES, Maria do Socorro. **A formação continuada nas palavras dos autores**. In: SOBRINHO, José Augusto C. M.; CARVALHO, Marlene A. (orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. –Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto Educacional, 1995. P. 15-33.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PÉREZ, Gómez A. A função e formação do professor (a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.