

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARFOR PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES*

MARIA FLÁVIA MEDEIROS DOS SANTOS**

RESUMO

Esta pesquisa tematizou a formação inicial de professores em Pedagogia, em convênio com Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Programa PARFOR, na Universidade Católica de Santos. Teve por objetivo principal compreender o processo de transformação da prática docente de sujeitos que já atuavam em escolas públicas, mas não possuíam titulação em nível superior, conforme preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). Caracterizou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo que compreendeu a coleta de dados por meio da abordagem metodológica denominada Grupo Dialogal, com fundamentação teórica em Domingues. O Grupo Dialogal foi formado por dezesseis professoras egressas do curso e foi realizado em quatro sessões. A transcrição do material verbalizado foi submetida à técnica da análise de conteúdo, de acordo com Franco. Os resultados indicaram que o curso de Pedagogia/Programa PARFOR contribuiu significativamente para a transformação da prática das professoras envolvidas na pesquisa, em três dimensões: pessoal, didático-pedagógica, e identidade docente. As participantes concluíram que conseguiram superar a atuação em sala de aula meramente reprodutiva e mecânica, construindo uma práxis permeada pela reflexão e pela pesquisa. Consequentemente, sentiram-se mais autônomas e autoras de seu quefazer pedagógico. Por fim, a pesquisa considerou que o Programa PARFOR constitui-se em uma importante política pública para a melhoria da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Curso de Pedagogia. Programa PARFOR. Formação de professores. Prática docente.

* Professora do curso de Pedagogia e do Programa PARFOR, Doutoranda em Educação, na Universidade Católica de Santos, orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisado neste artigo.

** Professora efetiva da educação básica na Prefeitura Municipal de Santos, egressa do curso de Pedagogia/Programa PARFOR, autora do TCC analisado neste artigo.

INTRODUÇÃO

Este texto analisa os resultados de uma pesquisa proveniente de um Trabalho de Conclusão de Curso (SANTOS, 2014) e traz como preocupação central compreender o processo de transformação da prática docente vivenciado por professoras formadas no curso de Pedagogia/Programa PARFOR, na Universidade Católica de Santos.

A ideia da necessidade de transformação da prática docente, neste estudo, refere-se ao fato de que as professoras que participaram do curso de formação inicial já atuavam em creches, em escolas de educação infantil ou de ensino fundamental, como educadoras leigos, sem formação adequada; ou eram professores formados apenas em nível médio, no extinto curso de Magistério. Portanto, todas sem formação em nível superior, conforme determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996).

Ao reconhecer que essas professoras, ao iniciar o curso, já traziam consigo saberes da experiência, entretanto, a prática que exerciam ainda não estava impregnada da teoria necessária para um exercício profissional consciente e crítico, o estudo norteou-se pela seguinte questão: quais as contribuições da formação PARFOR para a transformação da prática docente desses sujeitos?

Partindo da premissa de que o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (Programa PARFOR¹) é uma política pública de grande relevância para suprir a defasagem de formação em nível universitário para os professores, em nosso país, este texto está organizado em três tópicos. Primeiramente, identifica as principais habilidades e competências que constituem o perfil projetado para egressos do curso de Pedagogia/Programa PARFOR em destaque; a seguir, conceitua prática e práxis docente; no terceiro tópico, apresenta o percurso metodológico da pesquisa de campo realizada e os principais resultados alcançados.

Professores reflexivos, pesquisadores e autônomos

Esta pesquisa foi desenvolvida com dezesseis professoras egressas do curso de Pedagogia/Programa PARFOR, em quatro encontros realizados nesta Universidade. Teve início com a análise do Projeto Pedagógico do Curso, em que as pesquisadoras coordenaram os debates e as estudantes puderam identificar que os termos que mais se destacavam para delinear o perfil do egresso eram: professor reflexivo, pesquisador, autônomo. Nesse sentido, o ponto de partida foi estudar os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, bem como a paridade entre reflexão e pesquisa que fomenta a autonomia dos professores em processo de formação inicial universitária.

De acordo com Pimenta (2002), o termo professor reflexivo angariou espaço no contexto educacional no início da década de 1990, sendo essa expressão originada a partir dos estudos realizados por Donald Schön (1930-1997), pesquisador americano que estudou sobre a reflexão na educação e foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) de 1968

¹ Programa de Formação Docente (PARFOR) – na modalidade presencial, o PARFOR é um programa emergencial destinado a professores que atuam na Educação Básica, mas ainda não possuem formação em nível superior. Foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e reformulado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 19 jan. 2018.

até sua morte, em 1997. A autora esclarece que a proposta de reflexividade de Schön pode ser entendida da seguinte forma:

- *reflexão na ação*: ocorre quando os profissionais, durante a execução de suas ações, criam novas soluções, isto é, adquirem conhecimento prático;
- *reflexão sobre a reflexão na ação*: reflexão por meio da problematização e investigação sobre os resultados alcançados por suas ações.

Desta forma, Pimenta (2002) afirma que Schön considera relevante a prática na formação de profissionais, desde que seja uma prática reflexiva. Isso configurou uma probabilidade de se instituir a pesquisa no quefazer dos profissionais, e, desse modo, firmou-se o termo *professor reflexivo*.

Segundo Dickel (1998, p. 45), o conceito professor-pesquisador originou-se por meio do trabalho de Lawrence Stenhouse (1926-1982), pesquisador inglês. Isso se deu pelo fato de que entre 1972 e 1975, Stenhouse desenvolveu projetos em escolas envolvendo “pesquisadores internos” (professores das escolas) e “pesquisadores externos” (pesquisadores universitários), em uma experiência voltada para o desenvolvimento do currículo. Dickel (1998) explica ainda que a implicação do projeto que Stenhouse propôs aos sujeitos – professores nas escolas e pesquisadores na universidade – consistia em:

Aos primeiros, cabia comprovar as hipóteses com as quais os segundos concluíam seus projetos, através da sua experimentação nos ambientes específicos de suas classes. Nesse processo, alguns professores passaram a participar da definição da tarefa de pesquisa e da coleta e análise de dados de suas próprias aulas. (DICKEL, 1998, p. 45)

Nóvoa (1995), por sua vez, afirma que “a experiência por si só não é formadora”. Para o autor português, o professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um profissional que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Desse modo, podemos inferir que a pesquisa é o que consolida a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, segundo Freire (2005, p. 29), o professor “pesquisa para conhecer o que ainda não conhece, para comunicar ou anunciar a novidade”, assim, o professor-pesquisador é o que mais questiona e convida os alunos à pesquisa. Conforme Freire (2005, p. 85), a curiosidade deve sempre estar atrelada à prática docente, pois “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Em vista disso, Freire (2005) defende que a pesquisa é inerente à prática docente, consequentemente, todo professor precisa ser pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2005, p. 29)

Para mais, o autor destaca que a pesquisa é uma importante ação para transformar a curiosidade ingênua em uma curiosidade epistemológica, ou seja, mais investigativa e cientificamente fundamentada. Entretanto, para que o educador ofereça aos educandos condições de reflexão sobre a sua realidade, a fim de transformá-la, a sua prática pedagógica precisa ser permeada pela criticidade, isto é, a sua ação e o modo como leva seu aluno a produzir conhecimento “deve superar a curiosidade ingênua, na medida em que vai sendo substituída pela curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 2005, p. 31)

Nessa fase preliminar do estudo, foi possível reconhecer que pesquisa e reflexão são atos que se complementam e, portanto, são indissociáveis na prática docente. Desse modo, a fim de que os sujeitos da pesquisa avaliassem se haviam conseguido alcançar o perfil proposto pelo curso, foi necessário criar condições para uma discussão coletiva, bem como para o reconhecimento das estratégias formativas vivenciadas que promoveram o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, pesquisadora e autônoma. Passamos, então, à distinção entre prática e práxis docente.

Conceituando práxis pedagógica

Para discutir o conceito de prática docente, recorreremos a Franco (2012, p. 159) que explica haver uma distinção entre prática docente e prática pedagógica. A autora afirma que “nem sempre toda prática docente é prática pedagógica”.

Franco (2012) explica essa diferenciação:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 160)

O professor comprometido com a aprendizagem dos alunos, que pesquisa, busca, planeja, cria e recria sua aula, no sentido de proporcionar uma melhor aprendizagem para seu aluno e que está ciente de sua incumbência social, Franco (2012, p. 160) considera como em “vigilância crítica”, ou seja, o professor não se limita apenas a transmitir o conhecimento, ele explora e raciocina. Essa é uma prática docente que compõe a essência da prática pedagógica.

Franco (2012) explica que esta atuação docente evidencia que o professor possui “a prática docente pedagogicamente fundamentada”, isto é, tem conhecimento teórico que embasa sua prática, de tal forma que não mais reproduz os conhecimentos teóricos aprendidos, mas sim os associa com a prática.

Para Freire (2005), trata-se de um aprendizado permanente na práxis, ou seja, no processo de ação-reflexão-ação que a postura docente exige. De acordo com o autor, o professor também é um aprendiz e precisa aprender que ensinar exige criar condições para uma convivência afetuosa e respeitosa com os educandos, adotar uma postura aberta e curiosa, diante da consciência de que não sabe tudo e há sempre um universo a ser descoberto.

Tomando por base a concepção de educação-práxis freireana, o professor que exercita a pedagogia da autonomia (FREIRE, 2005) precisa aprender a provocar os estudantes a se assumirem como sujeitos na construção de conhecimento. Para tanto, o professor não deve abrir

mão de sua competência técnica e científica, tampouco do rigor em seu trabalho, porque esses aspectos não são incompatíveis com a amorosidade necessária à pedagogia.

Acerca de teoria e prática, Pimenta (2001, p. 61) conceitua o termo práxis, sob a ótica marxista, qual seja “as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prático ou práxis”.

Podemos inferir dessa conceituação acima que, no processo de formação de professores, é essencial associar teoria e prática, pois a teoria instrumentaliza o olhar e a prática coletiva decodifica a teoria.

Foi exatamente essa ação de articular teoria e prática, atuando na práxis, que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa descreveram que vivenciaram, em conformidade com as propostas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos. Isso se deveu também ao fato desses sujeitos poderem confrontar a teoria estudada na universidade com a prática que exerciam, uma vez que a condição de professor-estudante, no contexto de formação do Programa PARFOR, possibilitou um novo olhar sobre a prática em exercício e, conseqüentemente, a sua transformação.

Avaliação da formação PARFOR: resultados da pesquisa

No percurso da pesquisa, consideramos de capital importância utilizar a autoavaliação das professoras egressas do curso, como um instrumento metodológico, uma vez que ouvir as vozes desses sujeitos possibilitou identificar as contribuições da formação PARFOR para a transformação pretendida da prática docente leiga que exerciam antes da formação.

Sendo assim, o trabalho caracterizou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo que compreendeu a coleta de dados, por meio da abordagem metodológica denominada Grupo Dialogal (DOMINGUES, 2011), que consideramos bastante apropriada para os propósitos da investigação.

O Grupo Dialogal compreendeu a formação de um grupo de opinião para a discussão do tema proposto pela pesquisa. Conforme Domingues (2011, p. 170), “o grupo dialogal constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas)”. No grupo dialogal, atuamos propondo questões, bem como mediando a discussão de forma dialógica e, ainda, o espaço priorizado para realização da reunião dialogal foi o lugar de formação, especificamente, uma sala de aula na Universidade.

Decidimos também fomentar a autoavaliação do Grupo Dialogal frente ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de modo que os sujeitos pudessem avaliar se os objetivos de formação, bem como o perfil de egresso propostos pelo curso foram alcançados e, ao mesmo tempo, refletir sobre as transformações sentidas na prática.

As discussões do Grupo Dialogal aconteceram em quatro etapas no espaço/tempo de quatro encontros (PONTES, 2014).

Para realizar o Grupo Dialogal, foi necessária a elaboração de seis perguntas norteadoras para a discussão, elencadas abaixo:

1. O Projeto Pedagógico do Curso está atualizado?
2. Os objetivos propostos estão coerentes com a formação que vivenciaram?
3. Vocês atingiram o perfil de egresso proposto pelo curso?

4. Quais transformações sentiram na sua prática docente?
5. Quais estratégias formativas vocês perceberam que os professores utilizaram para que atingissem o perfil do egresso proposto pelo curso?
6. Quais dificuldades sentiram ao incorporar a teoria à prática?

Após a transcrição do grupo dialogal, realizamos a identificação de categorias, analisando o conteúdo (FRANCO, 2007) das falas dos sujeitos.

A partir dessas categorias, foi possível depreender que a formação em Pedagogia/Programa PARFOR contribuiu para a transformação da prática dos sujeitos desta pesquisa em três dimensões:

- Dimensão Pessoal:

A minha visão sobre educação mudou. Hoje posso falar que não concordo com o que foi feito, que não é dessa forma, porque segundo “o autor tal” isso não é correto. (Sujeito 1)

O meu olhar mudou em relação ao desenvolvimento do aluno. (Sujeito 2)

Notei que a formação que recebi me tornou uma pessoa mais autônoma, crítica, responsável e pensante. Hoje posso me colocar porque tenho conhecimento. O conhecimento que adquiri gerou uma mudança, primeiramente, pessoal, no meu jeito de opinar, pensar e de refletir, me tornei crítica. Consigo expressar meu ponto de vista, independentemente das outras pessoas concordarem ou não. (Sujeito 3)

A transformação pessoal é relevante na formação docente, uma vez que o professor é antes de tudo um ser humano. As suas histórias de vida (NÓVOA, 1995) dão sentido à profissão, visto que, ao se apoderarem da sua construção pessoal, passam a dar significado à profissão. As falas apresentadas nos remetem a transformações sobre as concepções que esses sujeitos tinham sobre a educação e, após o conhecimento adquirido na universidade, essa “visão”, como elas mesmos citam, modificou. As falas demonstram também uma superação no que diz respeito à postura e autoestima, pois, ao final do curso, demonstraram sentir segurança ao se expressarem e ao se posicionarem em qualquer situação. Adquiriram autoconfiança em suas atitudes.

- Dimensão Didático-Pedagógica

Consigo identificar, na prática, quando uma coisa é certa ou errada e questionar. Relaciono teoria com a prática, fundamento minhas ações didáticas nos teóricos estudados. (Sujeito 4)

Aprendi a defender e fundamentar minhas ideias de maneira clara e determinada na escola em que trabalho. (Sujeito 5)

Eu percebo a teoria na prática, por isso me reconheço como professora. Somos profissionais do pensar, porque nós planejamos, colocamos na ação, pensamos sobre aquilo que foi feito, se não está legal, vamos refazer. É a ação-reflexão-ação. (Sujeito 6)

Essa dimensão trata da transformação da prática docente, por meio da teoria apreendida no curso, da concepção de prática que se transforma em práxis. Os sujeitos sentiram importantes transformações em suas práticas docentes, visto que se sentem realmente críticos, pesquisadores e reflexivos, capazes de aplicar a teoria na prática.

Analisando as falas nessa dimensão, percebemos que a conscientização epistemológica foi fundamental nessa transformação, porque aprenderam a relacionar a teoria estudada na universidade com a prática vivenciada no âmbito escolar.

Aprenderam a agir na práxis, ou seja, segundo Freire (2005), é na ação-reflexão-ação que a prática docente precisa acontecer. Podemos inferir que a prática leiga foi substituída por uma prática pedagógica (FRANCO, 2012), isto é, a prática docente, inicialmente mecânica e reprodutora, deu lugar à prática pedagógica permeada pela fundamentação teórica, repleta de intencionalidade e consciência de que a ação docente é exclusivamente centrada na aprendizagem dos alunos.

- Dimensão Identidade Docente

O conhecimento que adquiri gerou uma mudança, primeiramente, como professora. No meu jeito de opinar, pensar e de refletir, me tornei crítica. (Sujeito 7)

Minha postura tem sido de extrema importância para adquirir respeito profissional até mesmo por parte de meus superiores. Isto tem sido muito importante não só em minha vida profissional, mas também pessoal. Notei que a formação que recebi me tornou uma profissional mais autônoma, crítica, responsável e pensante. (Sujeito 8)

A construção da identidade docente dos sujeitos desta pesquisa foi de extrema relevância, visto que, ao ingressarem no curso, não conseguiam se identificar como professoras. Isto se deve ao tratamento hostil que recebiam em suas unidades de ensino, à falta de reconhecimento profissional, condições precárias de trabalho, e até mesmo às diferentes nomenclaturas de suas funções (atendente de educação, educadora de desenvolvimento infantil, pajem, cuidadora etc.).

Constata-se, nas falas dos sujeitos, que estes passaram a ser respeitados por seus superiores. Autoavaliaram-se como profissionais críticas e que pensam, bem como professoras que conquistaram autonomia. Isso as faz sentir e estar na docência. Construíram individual e coletivamente a identidade de professoras/pedagogas.

Sobre identidade docente, recorremos ao pensamento de Abdalla (2006), ao explicar como o professor constrói a sua identidade docente.

O professor se conscientiza de sua liberdade à medida que ele gera possibilidade de ação [...] o conhecimento que foi possuindo a respeito de sua realidade educacional e as consequentes tomadas de posição foram se tornando dois aspectos distintos de uma mesma manifestação de valor, provocando, assim, maneiras de ser e estar professor. (ABDALLA, 2006, p. 85)

Os sujeitos, ao relatarem que conquistaram autonomia em suas ações pedagógicas, demonstraram que se constituíram como professoras, identificaram-se com a docência e perceberam que suas identidades profissionais foram sendo construídas.

Para que os sujeitos desta pesquisa alcançassem tais transformações, é pertinente saber como tudo isso foi possível. Sendo assim, a questão 5 foi importante: quais estratégias vocês perceberam que os professores utilizaram para que atingissem o perfil do egresso proposto pelo curso?

Reconheceram estratégias de formação utilizadas durante o curso que favoreceram a pesquisa e a reflexão sobre a prática e sobre a teoria, como: elaboração de fichas-síntese de

conteúdo; elaboração de registros reflexivos; diário de bordo; *crônicas pedagógicas*, criação de um *blog*, elaboração de projetos; relatórios e textos acadêmicos; elaboração de portfólios de avaliação e/ou formação; realização de seminários de estudo/pesquisa coletiva; produção de documentários; projetos temáticos integradores; viagens culturais e produção de TCC.

Os registros reflexivos como portfólios, diários de bordo e as *crônicas pedagógicas* postadas no *blog* www.cronicaspedagogicas.blogspot.com.br, segundo Pontes (2013), constituem-se em:

[...] dispositivo formativo que cumpre a função de ser uma intervenção pedagógica com a intencionalidade de ajudar os alunos a desenvolverem a escrita, a formularem reflexões sobre a formação na universidade, tornando-se mais conscientes da prática que exercem, bem como da importância dos estudos teóricos para sua profissionalização docente. (p. 136)

O trabalho com escrita reflexiva, fundamentado por Pontes (2007, 2013, 2014, 2016), foi desenvolvido com as professoras egressas do PARFOR, durante quatro anos consecutivos. Nesse sentido, a pesquisadora explica que é possível criar possibilidades para o professor em formação desenvolver sua autoria pedagógica. Para Pontes (2016), o conceito de autoria pedagógica está associado tanto à área do pensar quanto à do fazer, pois o professor-autor é aquele que desenvolve a autoridade de criar seu fazer com criticidade e autonomia, mantendo-se em processo contínuo de reflexão e pesquisa sobre a prática.

Finalizado o grupo dialogal, realizamos uma dinâmica de grupo, denominada Brainstorming (MINICUCCI, 1982), também conhecida por “tempestade cerebral”, a fim de sintetizar as concepções desses sujeitos acerca das transformações percebidas na prática docente.

Desta forma, cada sujeito teve que mencionar a primeira palavra que vinha à cabeça que define sua transformação, após a formação universitária. As palavras citadas foram: transformação, autonomia, criticidade, autoconfiança, superação, respeito, questionamento, reflexão, conhecimento e autoavaliação.

Ao analisar as palavras-chave citadas acima, foi possível identificar que estas se encaixaram na composição das categorias de análise, a partir da transcrição das falas dos sujeitos, durante os encontros do Grupo Dialogal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer quais benefícios da formação PARFOR foram percebidos pelos sujeitos da pesquisa, ficaram evidenciadas as vivências formativas, com destaque para as estratégias de estímulo da reflexão e da pesquisa utilizadas pelos professores do curso. Segundo dados coletados no Grupo Dialogal, essas estratégias possibilitaram uma ampliação no campo do pensar, do entendimento, resultando na produção de conhecimento.

No que tange às dificuldades encontradas por esses sujeitos para integrar os conhecimentos teóricos à prática que exercem, referiram-se, principalmente, à falta de compreensão por parte dos gestores das escolas e ao descompromisso de colegas de trabalho com a questão pedagógica dos alunos. Ou seja, essas dificuldades estão fora deles, estão em seus ambientes de trabalho que precisam ser transformados também. Essa constatação nos remete à epígrafe que abre este trabalho: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 2008, p. 37)

Ainda, reconhecemos, no decorrer da pesquisa, que os sujeitos não “transpõem a teoria para a prática” e sim apreendem a teoria ao mesmo tempo em que exercem a prática docente, portanto atuam na práxis. Desta forma, a teoria, conforme explica Franco (2012), foi dando sentido e ressignificando as suas práticas pedagógicas.

Há muitas questões que este trabalho não conseguiu avaliar e merecem ser pesquisadas em futuros trabalhos sobre a formação PARFOR, como, por exemplo, a resistência por parte dos gestores e prefeituras, em relação à aceitação desse novo profissional formado pelo PARFOR. Conforme os relatos dos sujeitos pesquisados, não há ainda o devido reconhecimento profissional, tampouco houve a inclusão desses recém-formados, no sentido das escolas os tratem como os demais professores, oportunizando momentos para discussão e reflexão coletiva, ou seja, real participação docente, principalmente nas creches.

Concluimos afirmando que o curso de Pedagogia/Programa PARFOR avaliado contribuiu efetivamente para a transformação da prática docente das professoras egressas pesquisadas, e, conseqüentemente, está contribuindo significativamente para a melhoria da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2014.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. et AL. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador(a)*. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G. et al. (Orgs.). *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Série pesquisa. v. 6. São Paulo: Liber Livro, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura).
- MINICUCCI, A. *Técnicas de dinâmica de grupo: brainstorming, seminário, simpósio, fórum, painel: outras 40 técnicas para reunião de pequenos e grandes grupos*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1982.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António et al. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Coleção Temas de educação).
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 5.ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONTES, R. A. F. *A Construção da Autoria Pedagógica na Formação de Educadores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Santos. Santos, 2007. 184f.
- _____. A escrita reflexiva como dispositivo formativo e instrumento de investigação qualitativa na formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Orgs.). *Caderno Parfor – Da Política de Formação PARFOR às Práticas Pedagógicas Experiências e Saberes no Ensino e na Pesquisa*. Santos: Leopoldianum, 2013.
- _____. Do reconhecimento da autoria pedagógica em construção. In: ABDALLA, M. F. B.; PON-

TES, R. A. F. P.; MARTINS, M. A. R. (Org.). *Crônicas Pedagógicas: Escrita Reflexiva de Professores*. Santos: Leopoldianum, 2014.

_____. *A Construção da Autoria Pedagógica: um processo de pesquisa-ação na formação de professores*. Niemcy: Novas Edições Acadêmicas, 2016. v. 1. 157 p.

SANTOS, M. F. M. *A formação inicial de professores em Pedagogia: contribuições do PARFOR para a transformação da prática docente. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia)*. Universidade Católica de Santos. Santos, 2014. 80f.

ABSTRACT

This research broached the initial teacher education in Pedagogy as an agreement with National Plan of Teachers Formation for Basic Education/PARFOR Program, at Catholic University of Santos. It aimed mainly to understand the transformation process in teaching practice of research subjects, who already worked at public school, but they did not have a degree in superior education, as the current Guidelines and Bases for National Education Law advocates. The study was a qualitative research that conceived data collection by a methodological approach called Dialogical Group, based on Domingues. Sixteen egress teachers of Pedagogy course participated in the Dialogical Group and the discussions happened into four meetings. The transcription of verbal material passed through content analyses technique, according to Franco. The results indicated that the Pedagogy/PARFOR Program contributed meaningfully for the practice transformation of the teachers involved in the research, considering three dimensions: personal, didactic-pedagogical, and teaching identity. Participants concluded that they managed to overcome reproductive and mechanical actuation in the classroom, building a praxis permeated by reflection and research, therefore, they felt themselves more autonomous and authors of their pedagogical activity. In the end, the research found out that PARFOR Program represents an important public policy for improvement of Brazilian education.

KEY WORDS

Pedagogy course. PARFOR Program. Teacher education. Teaching practice.