

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: As principais ações desenvolvidas no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

Andréa Villela Mafra da Silva

Ana Maria Severiano de Paiva ()*

Introdução

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)¹ foi instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. É uma ação estratégica do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo fomentar a oferta de vagas nos cursos regulares de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES), gratuitos e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica. A intenção é que esses profissionais que já estão em exercício obtenham a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2007).

O PARFOR se concretiza através do princípio de colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e das Instituições de Educação Superior mediante termos de adesão. Poderão participar do PARFOR presencial as instituições de educação superior públicas que estejam devidamente credenciadas no Ministério da Educação (MEC) no Brasil e que apresentem um índice geral de cursos com conceito igual ou superior a 3,0.

(*) *Andréa Villela Mafra da Silva* é professora do curso de Pedagogia do Iserj/Faetec e doutoranda no ProPEd/Uerj. *Ana Maria Severiano de Paiva* é professora do curso de Pedagogia do Iserj/Faetec, pós-doutora em Educação Matemática – Universidade Bandeirante de São Paulo e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

¹ Vinte e um estados aderiram ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a saber: Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. As demais unidades federativas poderão ainda aderir em etapa posterior, para a formação inicial ou continuada de seus professores. Nesses estados, está prevista a oferta de mais de 330 mil vagas, com parte dos cursos tendo início no segundo semestre de 2009 e outras entradas previstas nos anos de 2010 e 2011. Os cursos serão gratuitos para professores em exercício das escolas públicas (BRASIL, 2009).

A participação das IES privadas sem fins lucrativos se dará em caráter complementar nos casos em que a participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica selecionados por meio de edital conforme disposto no artigo 5º-A da Portaria Interministerial nº 492 MP/CGU/MF, de 10/11/2011. A realização de edital para as IES privadas sem fins lucrativos deverá ser precedida de solicitação e justificativa formal do Fórum Estadual Permanente sobre a necessidade de participação destas entidades.

A consolidação do PARFOR tem se efetivado através dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente que são colegiados formados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre as principais funções do Fórum, estão: (a) elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; (b) definir prioridades e metas do programa em cada estado; (c) coordenar as ações de formação de professores; (d) propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica (BRASIL, 2009).

Para compreender a forma como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo MEC é necessário contextualizar as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR).

A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os estados e municípios elaboraram os Planos de Ações Articuladas (PAR). O PDE foi instituído pelo Governo Federal com o objetivo de promover a realização de um conjunto de ações e metas capazes de melhorar a qualidade da educação básica no país. Para tal, foram delineados convênios entre o Ministério da Educação, a Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e universidades públicas para acompanhar a implementação de ações e subações definidas e planejadas por cada secretaria de educação do município.

No PDE estão incluídas as metas de qualidade para a educação básica que dão subsídios para as escolas e secretarias de educação se organizarem no atendimento aos alunos e às suas famílias. O PDE prevê também o acompanhamento e a assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino. (SILVA; MATOS, 2010). Segundo dados

do MEC, em 31 de julho de 2008, 5.563 municípios brasileiros já haviam aderido ao compromisso. Com a adesão ao compromisso, os municípios têm como tarefa elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) objetivando o alcance das metas propostas. No Estado do Rio de Janeiro 81 municípios elaboraram o Plano de Ações Articuladas (SILVA; MATOS, 2010).

Através do PAR² foi implementada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O PAR organizou as vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em quatro dimensões: (1) Gestão Educacional, (2) Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, (3) Práticas educativas e avaliação, (4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Tais dimensões foram claramente identificadas no planejamento dos municípios. No que se refere a formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar as ações previstas foram: (a) implementação de políticas de formação continuada dos professores que atuam na educação infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639/2003 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; (b) implementação de políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral; (c) formulação e implementação de políticas voltadas para a formação continuada dos

² Em março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído pelo Governo Federal, cujo objetivo principal foi promover a realização de um conjunto de ações e metas capazes de melhorar a qualidade da Educação Básica no país. Para tal, foram delineados convênios entre o Ministério da Educação, a Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e universidades públicas para acompanhar a implementação de ações e subações definidas e planejadas por cada Secretaria de Educação do município. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estão incluídas as metas de qualidade para a educação básica, que dão subsídios para as escolas e Secretarias de Educação se organizar no atendimento aos alunos e de suas famílias. O plano prevê também acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino. Segundo dados do Ministério da Educação, em 31 de julho de 2008, 5.563 municípios brasileiros já haviam aderido ao compromisso. Com a adesão ao compromisso, os municípios têm como tarefa elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), para um período de quatro anos (2008 a 2011), objetivando o alcance das metas propostas. No Estado do Rio de Janeiro 81 municípios elaboraram o Plano de Ações Articuladas (SILVA, MATOS, 2010).

professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada; (d) a promoção da participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação continuada, considerando, também, as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada (BRASIL, 2007).

Nessa direção, a formação inicial e continuada de professores em exercício da rede pública de educação básica é prioridade do PAR. As IES que aderirem ao PARFOR receberão recursos adicionais do Ministério da Educação na ordem de R\$700 milhões até 2011 e R\$1,9 bilhão até 2014 (BRASIL, 2009).

No que se refere aos cursos de licenciatura apoiados no âmbito do PARFOR presencial são aqueles relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do Estado ou do Município. Os cursos que abrigarem as turmas especiais serão qualificados como cursos de *primeira licenciatura* – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; *segunda licenciatura* – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial; e para *formação pedagógica* – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Os interessados nos cursos do PARFOR fazem a pré-inscrição na Plataforma Paulo Freire - um sistema informatizado criado pelo MEC - onde terão inclusive o currículo cadastrado e atualizado (BRASIL, 2009). Após a pré-inscrição estas serão submetidas às secretarias estaduais e municipais e às IES que procederão à inscrição dos interessados nos cursos oferecidos, mediante o atendimento dos critérios pré-estabelecidos como a comprovação que estão em exercício da docência na rede pública de educação básica observando que: (a) para a segunda licenciatura, a comprovação do exercício deve ser de 3 anos nos termos da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 11 de fevereiro de 2009; (b) para o curso de Pedagogia, comprovar o exercício da docência na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino

fundamental; (c) para formação pedagógica, a IES deverá ainda verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/97. Para garantir a qualidade às ações de formação de professores da educação básica é fundamental a participação de uma agência federal de fomento. Cumprindo o disposto no Decreto nº 6.755/09, o Ministério da Educação delegou, neste ano, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), de competência reconhecida nacional e internacionalmente em promover a pós-graduação no Brasil, a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública juntamente com seu Conselho Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2009).

Segundo dados do MEC, estão em desenvolvimento 194 cursos emergenciais presenciais de licenciatura dando oportunidade de formação a um total de aproximadamente 40 mil professores em exercício na rede pública de educação básica em 25 unidades federadas (BRASIL, 2015).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), anteriormente responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a receber o dobro de seu orçamento, algo em torno de R\$ 1 bilhão ao ano, para assumir a responsabilidade pela formação de professores (BRASIL, 2015).

O PARFOR presencial no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

A implantação do PARFOR presencial no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ tem como base um projeto específico de formação para os profissionais do magistério da educação básica. O ISERJ oferece cursos de primeira licenciatura para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior. O MEC sugere que a IES tenha um projeto específico de formação. Este deve considerar o objetivo do PARFOR e a trajetória profissional dos sujeitos.

Considerando a complexidade da prática pedagógica - na implantação do PARFOR no ISERJ - buscou-se destacar a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Nas turmas de PARFOR do ISERJ foi fundamental o diagnóstico social de quem eram as “alunas-docentes”. Para decidir sobre que intervenções seriam realizadas no projeto pedagógico do curso consideraram-se as seguintes etapas:

- Documentos do Conselho Nacional de Educação sobre Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior;
- Diagnóstico do perfil dos ingressante: São docentes em exercício e possuem formação de nível médio (“normal”/profissional) que lhes possibilitou vivências/atividades específicas e muitas vezes com similaridade ao que é realizado no estágio em nível superior.
- Discussões teóricas que exigem considerar que os docentes possuem uma formação e experiência durante a qual adquiriram teorias pedagógicas e formas de trabalho.

Identificar que são professores exigiu considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas, exercitaram a reflexão (SCHÖN, 1992; TARDIFF, 1999; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 1992, 1995; FREIRE, 2011).

A valorização da reflexão do professor sobre a sua prática apoia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. Os “alunos-docentes” que exercem o magistério, possuem conhecimento da instituição escolar, daquilo que Bourdieu (1998) denomina de regras do jogo. Observamos que o que é dito parte da experiência, parte da prática. Ele é aluno na Instituição de Ensino Superior e é professor no seu campo de trabalho.

Estas reflexões fundamentam a proposta de intervenção no projeto de formação da turma PARFOR, no que se refere ao estágio dos alunos-docentes. Se o objeto de estudo é a formação de professores, os sujeitos sociais são os alunos, aqueles que ao chegarem à universidade já são docentes. Será no confronto entre o “saber de experiência feito” nas salas de aula de diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, a partir de uma formação de nível médio em escolas de formação de professores que se encontram numa tessitura de “saberes”, “experiências”, “reflexões” que, quando em turma de ensino superior, no ISERJ, curso de Pedagogia, se dará a construção/reconstrução identitárias do professor.

Nóvoa (1992) parte da hipótese de que as formas de ser/sentir/estar professor e os significados atribuídos à docência e ao trabalho na escola são parte dessa identidade profissional construída pelo professor. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Entende-se que a formação docente não se dá apenas através de cursos, conteúdos e técnicas, mas através de um trabalho permanente de reflexão crítica durante a ação de ensinar, na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992). O recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso. Considera-se que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências e seus percursos formativos e profissionais. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. A valorização da reflexão do professor sobre a sua prática apoia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação.

Para Hernandez (1997) a docência é um processo de formação reflexiva que possibilita ao professor ter consciência dos significados sobre sua própria prática dando-lhe novos sentidos. Nóvoa (1992) parte da hipótese de que as formas de ser/sentir/estar professor e os significados atribuídos à docência e ao trabalho na escola são parte da identidade profissional construída pelo professor. É com esta identificação de que os sujeitos do projeto pedagógico e da investigação são alunos-docentes que se desenharam as propostas de intervenção no projeto de formação específico do ISERJ. Partiu-se do entendimento de que esses alunos docentes possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças e formas de trabalho. Portanto, é fundamental reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência.

A partir da obra de Schön (1992), Tardiff (1999), Gauthier (1998), Nóvoa (1992, 1995) e Freire (1996) desencadeou-se uma onda de difusão da ideia que passou a ser conhecida como a do “professor reflexivo”. A valorização da reflexão do professor

sobre a sua prática apoia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação.

Durante as aulas nas turmas PARFOR observamos que o que é dito parte da experiência, parte da prática. Ele (a) é aluno (a) na Instituição de Ensino Superior e é professor (a) no seu campo de trabalho. São estas reflexões que fundamentaram a proposta de intervenção no projeto de formação da turma PARFOR que descrevemos a seguir:

a) o *uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos*: introdução da plataforma *Moodle* com formação de professores e alunos;

b) a valorização de *atividades complementares* previstas nas DCNs (2006) constituintes do cotidiano de professoras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; considerando, que as alunas da turma PARFOR exercem a docência e todas as atividades a ela correlatas, em uma instituição de ensino, abre-se possibilidade não somente para “participante”, como também para “ministrante” de oficinas, palestras etc.

c) a consideração de “*outros formatos*” para o *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* que expressem a experiência docente dos alunos do curso de Pedagogia-PARFOR como: Desenvolvimento de materiais didáticos; Estudos de caso; Desenvolvimento de aplicativos; manuais metodológicos, dentre outros que façam parte do cotidiano e que tenham sido construídos pelos “alunos-docentes”.

d) a proposta de *estágio supervisionado de ensino* que, para além, da redução legal de carga horária considere as vivências/atividades específicas que muitas vezes possuem similaridade ao que é realizado no estágio em nível superior. No campo do estágio em espaços não escolares valorizar a realização de estágio na dimensão Cultural/social: práticas realizadas na instituição de ensino em que trabalham que demonstrem o envolvimento com a comunidade escolar do entorno da escola (artigo 12 e 61 da LDB. 9394 de 1996).

O projeto específico do ISERJ: Os alunos do PARFOR na Plataforma *Moodle*

O projeto específico do ISERJ considera que uma educação de qualidade pressupõe políticas públicas de formação de professores, projetos pedagógicos

institucionais diferenciados como variáveis para o desenvolvimento científico, tecnológico, ambiental, econômico e social do estado.

Para as turmas de PARFOR foi proposto pelo Colegiado de professores do ISERJ uma estratégia que trouxesse uma diferença ao projeto político-pedagógico do curso, que promovesse aos alunos do PARFOR uma experiência de ensino e aprendizagem por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Em atendimento a essa demanda, em 2013, foi criado pelo grupo de pesquisa FORPROTEC/CNPq³ - na Plataforma *Moodle* - um ambiente virtual de aprendizagem que, além de conter as disciplinas do curso do PARFOR, dispõe também de outras salas de aula divididas por diversos segmentos de ensino do ISERJ⁴.

Os segmentos de ensino presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem do ISERJ são o Ensino Superior, o Ensino Médio, o Ensino Fundamental, a Educação Infantil, Educação Especial e os Serviços de Apoio (SEI, SOE e SOP). Cada segmento possui uma sala virtual onde se estabelecem as interações entre professores e alunos. O Ensino Superior dispõe, além das salas individualizadas para cada professor, espaços online para Pesquisa e Extensão e para o Grupo de Pesquisa FORPROTEC / CNPq. O Ensino Médio está presente no AVA ISERJ com várias salas de aula, coordenadas por professores de diferentes áreas do conhecimento, e com propostas de ensino voltadas para o ENEM. O Espaço de Inclusão – SEI contribui para a formação continuada dos professores do ISERJ oferecendo um curso de extensão online na área da educação inclusiva.

As salas de aula criadas no *Moodle* possibilitam no ambiente *online* a interação entre professores e alunos promovendo uma aprendizagem colaborativa com base na pedagogia sócio construtivista. Os ambientes virtuais de aprendizagem têm potencial para desempenhar um importante papel na maneira de ensinar e aprender, por permitirem não só a utilização de tecnologias para uma simples disponibilização de conteúdo, como também a comunicação síncrona e assíncrona em cursos ou disciplinas presenciais, à distância ou semipresenciais, além do gerenciamento de cursos. A comunicação síncrona é realizada simultaneamente, em tempo real, por exemplo, a

³ O grupo de pesquisa FORPROTEC/CNPq intitulado - Formação de Professores e Tecnologias Educacionais tem como objetivo propor estratégias que contribuam para a integração das TIC nas práticas educativas; dentre outros.

⁴ cf. <http://iserj.net/ava/login/index.php>

comunicação dos usuários via chats (salas de bate papo). A comunicação assíncrona ocorre nos fóruns e não é simultânea.

A escolha pela plataforma *Moodle* justifica-se por ser um *software* livre e gratuito que permite alterar, ampliar e modificar seus módulos personalizando os usos a que lhes são atribuídos. Em decorrência da opção pelo uso do Moodle, o grupo de pesquisa FORPROTEC/CNPq foi acionado para auxiliar alunos e professores do PARFOR instrumentalizando-os para a usabilidade da plataforma virtual de ensino e sobretudo, intencionando promover a autonomia dos alunos e dos professores.

Nesses termos, oficinas de formação para o uso do Moodle foram oferecidas pelos integrantes do FORPROTEC para os coordenadores, para os alunos e para os professores do ISERJ. Realizada essa primeira oficina, os integrantes do FORPROTEC ficaram à disposição de professores e alunos, com plantões em horários diversos, com o objetivo de sanar dúvidas no acesso e na utilização das tecnologias ali dispostas. A sala virtual criada para os alunos do PARFOR dispõe das seguintes disciplinas:

1. Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
2. A cultura do/no corpo. O corpo da/na cultura
3. Música e Filosofia
4. Prática Pedagógica III
5. Matemática I
6. Didática do Ensino Fundamental I
7. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II
8. Ciências e Saúde I
9. História I
10. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I
11. Geografia I

O ambiente virtual de ensino do ISERJ (AVA ISERJ) predispõe de competências e práticas pedagógicas diferenciadas do ensino presencial tradicional de formação. De fato, impõe que estas competências sejam claramente definidas na mediação pedagógica, na medida em que exigem novas metodologias e abordagens formativas diferenciadas do ensino presencial. Desse modo, o AVA ISERJ é utilizado como complemento às aulas presenciais e como repositório, especificamente, disponibilizando textos, vídeos, links e outros materiais pedagógicos para os alunos do

PARFOR. A proposta pedagógica do AVA ISERJ apresenta como pressuposto integrar os fundamentos teóricos e princípios básicos dos diversos campos de conhecimento, bem como a promoção de atitudes autônomas dos alunos e dos professores. Requer do professor responsável pela sala de aula *online* a tarefa de orientar, dinamizar e avaliar, quando for o caso, as aprendizagens dos alunos.

O estágio supervisionado de ensino

A proposta de estágio supervisionado de ensino considerou, para além, da redução legal de carga horária as vivências/atividades específicas que muitas vezes possuem similaridade ao que é realizado no estágio em nível superior. Para tal foi importante conhecer a trajetória profissional das alunas-docentes em tempo integral, a saber:

1- Todas as alunas atuam em tempo integral- possuem atividades no turno da manhã e à tarde, mesmo quando parcial neste último.

2- Considerando-se o tempo de exercício de atividades docentes identificamos:

- Menos de cinco (5) anos = 8,33%;
- Entre cinco (5) e 10 anos (inclusive) = 33,3%;
- Entre onze (11) e 15 anos (inclusive) = 25%;
- Entre 16 anos e 25 anos = 33,3%.

3- Considerando-se o horário de início da jornada de trabalho identificamos:

- 100 % das alunas-docentes começam o trabalho às 7 horas e 30 minutos;
- 83,345 das alunas-docentes terminam a jornada de trabalho às 17 horas e 30 minutos;
- 16,66% das alunas-docentes terminam a jornada às 15 horas.

4- Considerando-se o local da instituição de ensino superior – Praça da Bandeira- e o local de residência e de trabalho podemos identificar:

- Municípios de residência: Niterói, Magé, Maricá, Duque de Caxias, São João de Meriti; Rio de Janeiro.

5- Considerando-se o exercício de atividades docentes em unidades escolares identificamos:

- 33,3% das alunas-docentes atuam em duas (02) escolas no período de 7h e 30 minutos às 17h e 30 minutos;

- 66,67% das alunas-docentes atuam em uma (01) única escola no período de 7h e 30 minutos às 17h e 30 minutos.

A partir do estudo da legislação do CNE e do diagnóstico da trajetória profissional das alunas-docentes, definiu-se:

- a) A redução legal da carga horária em 200 horas. Isto significa que as “alunas-docentes” terão de realizar 120 horas, distribuídas por quatro períodos letivos, sendo 30 horas a cada período;
- b) Considerar todas as possibilidades legais para realização de estágio obrigatório como: projetos de monitoria; extensão; pesquisa que possibilitem trocas de saberes entre as “alunas-docentes” e “os professores-colaboradores” das turmas onde realizarão a carga horária e as atividades de estágio descritas na tabela abaixo:

QUINTO PERÍODO – MODALIDADES
Estágio: Anos iniciais do Ensino Fundamental
Estágio: Educação de Jovens e Adultos
SEXTO PERÍODO- MODALIDADES
Estágio: Educação Infantil
Estágio: Educação Especial
SÉTIMO PERÍODO – MODALIDADES
Estágio: Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Formação de Professores)
Estágio: Gestão Escolar
OITAVO PERÍODO – MODALIDADES
Estágio: Espaços não escolares
Estágio: Espaços não escolares

Tabela 1 – Fonte: <http://www.iserj.edu.br/pedagogia-parfor/>

A tessitura de saberes: *educador-educando; educando-educador*

O curso do PARFOR no ISERJ prevê tratar a reflexão epistemológica sobre os conteúdos ensinados, de forma a levar o aluno a se responsabilizar com sua aprendizagem e com os procedimentos que, quando postos em ação, produzem conhecimentos válidos. Durante o processo de formação através das aulas na graduação a identidade desse aluno também está se “re-construindo”. Ele é aluno na Instituição de Ensino Superior (ISERJ) e é professor no seu campo de trabalho. É educando e educador. Em outros momentos é educador-educando. Sempre aprendendo não

importando se na função de professor quando é regente de turma na escola básica ou na situação de “aluno” no curso de Pedagogia (ISERJ).

A formação não se dá tão somente nos cursos de formação acadêmica, mas na junção deste espaço, com os saberes provenientes da nossa trajetória de vida, da trajetória profissional. As concepções construídas nessa trajetória e que são fruto da experiência elas não se modificam somente pela Formação Acadêmica. Esta para produzir aprendizagem dos “alunos-docentes” deveria considerar a experiência destes.

A construção da identidade do professor é mediada pelos saberes: saber pedagógico, a partir do qual os alunos esperam que a Didática lhes forneça técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação trazida pela prática para que o ensino dê certo. De uma certa forma, há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se torna necessário o saber disciplinar, o saber curricular, aquele que é produzido pelas ciências e que são selecionados e transformados num *corpus* ensinado nos programas escolar, o saber sobre as ciências da educação que fornece noções relativas ao sistema escolar, os saberes da experiência relacionados as suas experiências como alunos de diferentes professores, as mudanças históricas na profissão, ao exercício profissional em diferentes escolas, os saberes produzidos no cotidiano docente, através da reflexão sobre a prática.

Nas atividades de estágio a relação prática-teoria-prática se faz presente possibilitando a análise da própria prática, produzindo mudança nas práticas pedagógicas. Reconhece-se o professor como sujeito de um saber e de um fazer. A profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente. Este é o resultado esperado quando se considera o estágio obrigatório para aqueles que já são “alunos-docentes”.

Considerações finais

Para decidir sobre que intervenções seriam realizadas no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, turma PARFOR consideraram-se documentos do Conselho Nacional de Educação sobre *Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e o perfil dos ingressante*: São docentes em exercício e possuem formação de nível médio (“normal”/profissional) que lhes possibilitou vivências/atividades

específicas e muitas vezes com similaridade ao que é realizado no estágio em nível superior. Com estas duas questões definidas elaborou-se diagnóstico inicial para conhecer quem eram os “alunos-docentes”, como eram a trajetória social e profissional. Ainda que, a condição de formação dos professores, de modo geral, “ainda não é satisfatória, pela ausência de um desenho mais claro do perfil profissional a ser atingido, vinculado de forma mais orgânica ao campo da prática docente (GATTI; BARETTO, 2009), com este trabalho pretendeu-se contribuir para compreender os significados atribuídos a formação continuada por aqueles alunos que, na prática, já exercem o magistério. Dessa forma, é importante considerar o professor em sua própria formação, seja num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão *na e sobre* a prática, de forma a possibilitar o reconhecimento do professor como sujeito de um saber e de um fazer.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____ *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP no. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Brasil. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. *Decreto n.º 23.482, de 19 de agosto de 1997*.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9394/96*. Brasil. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Portaria n.º 883, de 16 de setembro de 2009*. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.
- BRASIL. *Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

- BRASIL. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&Itemid=970>. Acesso em 14 mar 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).
- GAUTHIER, C et alli. *Por Uma Teoria da Pedagogia Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1998.
- HARASIM, L. M. *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. MIT Press, 1995.
- MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. *Os professores e as histórias da sua vida*. In *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 68. CEDES, São Paulo, 1999.
- PULINO FILHO, A. R. *Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos*. Brasília: Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, s.d. Licença CC. 2007. Disponível em <<http://aprender.unb.br/file.php/1/manuais/moodlebook.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2015.
- SANTOS, Sandra R. P. *Instituto Superior de Educação*. In: *Atualidades em Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, jul-ago, 2000.
- SCHÖN, D.A. *La Formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós, 1992.
- SHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.
- SILVA, Andréa Villela Mafra da, MATOS, Sheila. *Acompanhamento e Monitoramento do Plano de Ações Articuladas no Estado do Rio de Janeiro*. Relatório parcial apresentado a Coordenação geral do PAR I na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Elaborado pela Coordenadora do trabalho de campo – Prof^ª MS. Andréa Villela Mafra da Silva e Técnica de Campo – Prof^ª Sheila Cristina Monteiro Matos. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

TARDIFF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

Resumo: Este trabalho descreve as principais ações pedagógicas desenvolvidas na primeira turma de graduação em Pedagogia atendida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Metodologicamente, este estudo tem como suporte os documentos que normatizam o funcionamento do PARFOR e as discussões teóricas entre os professores formadores de professores, que partem da premissa de que os alunos já possuem uma formação e experiências anteriores, ao ingresso no ISERJ, durante as quais adquiriram teorias pedagógicas e formas de trabalho peculiares.

Palavras-chave: Políticas Públicas; PARFOR; Educação Superior.

Abstract: This paper describes the main pedagogical actions developed in the first class of undergraduate studies in education attended by the national plan for the formation of Teachers of basic education (PARFOR) at the Institute of education of Rio de Janeiro (ISERJ). Methodologically, this study documents that regulate them, support the operation of the PARFOR and theoretical discussions between teachers, teacher trainers from the premise that students already have a training and previous experiences, upon entry in ISERJ, during which they acquired pedagogical theories and ways of working.

Keywords: Public Policy; PARFOR; Higher Education.

Recebido em: 31/03/2016.

Aceito em: 03/05/2016.